

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL  
LINHA PSICOLOGIA, PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO**

**Cristiene Adriana da Silva Carvalho**

**PRÁTICAS ARTÍSTICAS DOS ESTUDANTES DO CURSO DE  
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO:  
UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

**Belo Horizonte  
2015**

**Cristiene Adriana da Silva Carvalho**

**PRÁTICAS ARTÍSTICAS DOS ESTUDANTES DO CURSO DE  
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO:  
UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

**Linha:** Psicologia, Psicanálise e Educação.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Isabel Antunes Rocha.

**Belo Horizonte  
2015**

C331  
T

Carvalho, Cristiene Adriana da Silva, 1983-  
Práticas artísticas dos estudantes do curso de licenciatura em educação do campo : um estudo na perspectiva das representações sociais / Cristiene Adriana da Silva Carvalho. - Belo Horizonte, 2015.  
191 f., enc., il..

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Maria Isabel Antunes-Rocha.

Bibliografia: f. 159-169.

Apêndices: f. 170-174.

Anexos: f. 175-191.

1. Educação -- Teses. 2. Professores -- Formação -- Teses.  
3. Representações sociais -- Teses. 4. Educação rural -- Teses. 5. Arte e educação -- Teses. 6. Arte -- Aspectos sociais -- Teses. 7. Arte -- Psicologia -- Teses. 8. Psicologia educacional -- Teses. 9. Sociologia educacional -- Teses.

I. Título. II. Carvalho, Cristiene Adriana da Silva. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19346

**Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL**

Dissertação intitulada “Práticas artísticas dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Um estudo na Perspectiva das Representações Sociais”, de autoria da mestranda Cristiene Adriana da Silva Carvalho, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof<sup>ª</sup> Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha FaE/ UFMG (Orientadora)

---

Prof<sup>ª</sup> Dra. Neide das Graças de Souza Bortolini IFAC/DEART/UFOP

---

Prof<sup>ª</sup> Dra. Maria de Fátima Almeida Martins FaE/ UFMG

---

Prof<sup>ª</sup> Dra. Vândiner Ribeiro LEC/UFVJM

---

Prof<sup>ª</sup> Dra. Raquel Martins de Assis FaE/UFMG

Belo Horizonte 04 de Fevereiro de 2015

*Dedico este trabalho às mulheres e homens que fortalecem a luta pela Educação do Campo.  
Na busca de fazer uma dissertação sobre vocês, fiz-me como pessoa.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar à Deus por me dar forças nesta e em todas as jornadas. À minha família, em especial à minha mãe Eunice, primeira educadora que conheci, por ter me apresentado aos princípios da docência transformadora ainda dentro de casa e pela paciência em me incentivar a cada dia, apoio necessário para compor esta escrita. Ao meu pai José Maria de Carvalho, que mesmo estando no plano espiritual proporciona-me inspiração para seguir com garra em busca de meus sonhos. Lembro-me que me dizia que o que era meu estava guardado, mas me restava o trabalho de sair à procura. Obrigada por isso. Aos meus irmãos Ricardo, Adélia e Alexandre por compreenderem minhas repetidas ausências e doarem-me amor e compreensão, combustíveis esses que me possibilitaram seguir adiante. Às minhas cunhadas/irmãs Ana e Val e aos meus sobrinhos Dallyane, Kauan e Alhandra, luzes da minha vida, que se acostumaram a ouvir a frase “não poderei ir”.

Ao meu marido Sabir, grande exemplo de pesquisador que me inspira a conciliar estudos e amor, fazendo de nosso lar um local de concentração para o desenvolvimento de nossas escritas. Agradeço-te pela compreensão da minha dedicação à pesquisa, obrigada pela presença e por também saber lidar com as minhas ausências dentro de minha própria casa. Agradeço às palavras de incentivo em meio às lágrimas que surgiram por diversas vezes nesta caminhada.

À minha orientadora Isabel “que me deu a ideia de uma nova consciência”. Ser orientada por você foi uma oportunidade de construir uma parceria de aprendizado dotada de compromisso com uma visão de mundo, disciplina, carinho, competência e garra. Tenho inspirado-me em seu exemplo. Gratidão pela confiança!

Em especial, agradeço ao amigo Roberto Telau, meu irmão de pesquisa, companheiro em todas as disciplinas, que me mostrou a partir de seus relatos uma forma de olhar para a educação. Desde o primeiro contato com você aprendi muito sobre campo, e me afeiçoei por essa visão de um mundo transformador. Agradeço por poder ter cultivado comigo uma amizade tão ética e verdadeira.

À CAPES/REUNI por me conceder a bolsa de mestrado tão importante para a realização desta pesquisa.

Aos meus amigos da FAE/UFMG, em especial, Karol, Welessandra, Sônia Roseno e Luciana. Cada uma de vocês, à sua maneira, acolheu-me e fez com que essa trajetória também valesse à pena pela amizade conquistada. Aos funcionários da Pós-graduação FAE-UFMG, em especial à Simone, Rose e Daniele pela constante disponibilidade e carinho.

Aos funcionários, professores e bolsistas do LeCampo, em especial à Fátima, Nalva, Penha, Conde, Álida, Bruno, Neuraci, Ana, Josi, Carlanne, Giovanna, Franciane, Naiara, Andreia, Maria José, Thalles Antoniel, Marília, Naiane e Tiago. Vocês me acolheram enquanto bolsista, pesquisadora e amiga e possibilitaram-me chegar perto, conviver, aprender e pesquisar. Aos amigos do GERES – Grupo de pesquisa em Representações Sociais Maria Alzira, Alberto e Luiz, vocês me deram subsídios e argumentos para ancorar minhas representações. Em especial a Adrinez pelo incentivo diário com seus bolinhos, doses de alegria e cuidado com a minha pessoa.

Aos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, FAE/UFMG, em especial aos alunos da habilitação em Língua, Arte e Literatura, ingressantes no ano de 2010, por serem mais do que sujeitos da pesquisa, mas atores que possibilitaram a construção dos argumentos aqui apresentados. Agradeço também ao professor Gil, coordenador da área de LAL, pela autorização para a pesquisa.

Ao professor e amigo da EBA/UFMG Ricardo Carvalho de Figueiredo, agradeço por ser uma grande referência em meu caminho. Aos professores da UFOP Glícia, Rosa, Celinha, Adriana Marusso e Sandra Augusta, obrigada por me incentivarem a encontrar o caminho. Aos professores da FaE/UFMG Sérgio Cirino, Rogério Cunha, Rogério Correia, Luiz Alberto, Marco Scarassatti, Maria Amália e Regina Helena. Agradeço os valiosos ensinamentos.

Às professoras Neide, Fátima, Vândiner e Raquel que aceitaram o convite para participar de minha banca examinadora. Contar com a presença e o olhar de vocês é uma grande honra.

À Fundação Municipal de Cultura por conceder-me a licença para aperfeiçoamento profissional tão valiosa para a minha dedicação. Aos amigos do Centro Cultural Jardim Guanabara, em especial à Marisa, por compreender minhas ausências e acreditar em meus sonhos de estudar e construir mudanças no mundo.

À equipe da Biblioteca Professora Alaíde Lisboa, da Faculdade de Educação UFMG. Agradeço a paciência, carinho e presteza apoio fundamental para a escrita desta dissertação.

Aos amigos da escola de Patinação Cláudio Araújo. Em especial Virgínia e Cássio. As noites de segunda e quarta ao lado de vocês me davam energia para prosseguir nas escritas.

*“Uma das principais funções da nossa arte é tornar conscientes esses espetáculos da vida diária onde os atores são os próprios espectadores, o palco é a plateia e a plateia, o palco. Somos todos artistas: fazendo teatro, aprendemos a ver aquilo que nos salta aos olhos, mas que somos incapazes de ver, tão habituados estamos apenas a olhar. O que nos é familiar torna-se invisível: fazer teatro, ao contrário, ilumina o palco da nossa vida cotidiana.*

*Vendo o mundo além das aparências, vemos opressores e oprimidos em todas as sociedades, etnias, gêneros, classes e castas, vemos o mundo injusto e cruel. Temos a obrigação de inventar outro mundo porque sabemos que outro mundo é possível. Mas cabe a nós construí-lo com nossas mãos entrando em cena, no palco e na vida.*

*Atores somos todos nós, e cidadão não é aquele que vive em sociedade:  
é aquele que a transforma!”*

*Augusto Boal*



## RESUMO

Nesta investigação teve-se como propósito estudar as práticas artísticas dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE-UFMG. Compreende-se as práticas artísticas como um conjunto de linguagens de Arte, concebidas e fruídas pelos sujeitos, cujo entendimento abarca as relações da arte na sociedade. Nota-se que a construção histórica das práticas artísticas incorporou tensões e dicotomias devido às formas de apropriação destas práticas na sociedade. Neste trabalho discutiu-se a dicotomia existente entre o erudito e o popular, compreendendo-se a presença desta no histórico das práticas artísticas. Diante deste quadro, buscou-se compreender como se deu o processo de construção das representações sociais dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre as suas práticas artísticas. Nossa hipótese inicial era a de que os sujeitos do campo chegavam à graduação com as práticas artísticas ancoradas em referências populares e, ao terem contato com conhecimentos eruditos, vivenciavam a dicotomia entre o erudito e o popular, causando tomadas de posição nas referências de suas práticas artísticas. Para construir a análise teórico-metodológica de um panorama que se encontra em movimento, embasou-se este estudo na perspectiva das Representações Sociais proposta por Moscovici (1978). A fim de se perceber o processo de construção das representações sociais utilizamos a Abordagem Processual das Representações Sociais proposta por Jodelet (2001), partindo de Antunes-Rocha (2012) para se perceber o Movimento no processo de mudança da construção dessas representações Sociais. A abordagem metodológica dessa pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa do tipo exploratório, para tanto foram aplicados questionários semiestruturados e realizadas vinte e duas entrevistas narrativas, a fim de compreender o movimento de construção das representações destes alunos sobre as suas práticas artísticas. Também realizamos consultas ao Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo a fim de se perceber a organização desta formação. Em seguida, foram elaboradas três categorias de análise: Conhecimentos prévios, práticas artísticas desenvolvidas nos Tempos Escola e Estágio Supervisionado de Artes. Estas categorias nos permitiram destacar dois movimentos, tomando-se como ponto inicial da análise as informações sobre a inserção dos alunos no curso e como ponto de chegada as práticas dos entrevistados no estágio de artes. O primeiro movimento denominado “Manutenção” das representações sociais foi constituído por sujeitos que mantiveram suas formas de pensar, sentir e agir sobre as práticas artísticas. O segundo movimento denominado “Modificação” foi marcado por modificações nas representações sociais das práticas artísticas após as experiências na universidade. Pode-se perceber que cada um desses movimentos possibilitou diferentes tomadas de posição o que motivou a discussão sobre os processos geradores dessas movimentações a partir das experiências formativas desenvolvidas na graduação.

**Palavras-Chave:** Práticas artísticas. Representações Sociais. Educação do Campo. Formação de professores.

## ABSTRACT

The purpose of this investigation is to study the artistic practices of students enrolled in the course of "Licenciatura em Educação do Campo" offered by FAE-UFMG. Artistic practices can be understood as a set of art languages, designed and experienced by subjects, whose understanding covers the relationships of the art in society. We notice that the historical construction of the artistic practices incorporated issues given the diversity of ways of appropriation of these practices in society. In this work, we discuss the existing dichotomy between the erudite and the popular, by understanding its presence in the history of artistic practices. Given this situation, that has many issues, we seek to understand how the social representations were built among the subject students about their artistic practices. Our initial hypothesis was that the subjects start their undergraduate with artistic practices anchored in popular references and, when they have contact with erudite knowledge, they face the dichotomy between erudite and popular, causing possible changes in their references of artistic practices. To build the theoretical-methodological analysis of a panorama that is in constant movement, we base this study in the theoretical perspective of Social Representations proposed by Moscovici (1978). To analyze the process of construction of social representations we used the "Processual" approach of social representations proposed by Jodelet (2001), from Antunes-Rocha (2012) to analyze the movement in the process of changing the construction of these social representations. The methodological approach of this research follows a qualitative approach of exploratory type, we applied semi-structured questionnaires and we realized twenty two narrative interviews to understand the movement of construction of representations of these students about their artistic practices. We also consulted the "Projeto Político Pedagógico" of the course of "Licenciatura em Educação do Campo" to understand the organization of this formation. Next, we elaborate three categories of analysis: previous knowledge, artistic practices developed at "Tempo Escola" and supervised internship of art. These categories allowed us to highlight two movements, by taking as a starting point of analysis information about the insertion of students in the course and as ending point the practices of the interviewed in the internship of art. The first movement, called "Maintenance" of the social representations, was constituted by subjects that stayed with their old ways of thinking, feeling and acting about the artistic practices. The second movement, called "Modification", was highlighted by modifications in the social representations of the artistic practices after experiences in university. We could realize that each one of these movements enabled distinct kinds of changes motivating the discussion about the process that caused these movements from the formative experiences developed in undergraduate degree.

**Keywords:** Artistic Practices. Social Representations. Field Side Education. Teacher Formation.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

a.C.	Antes de Cristo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CECIMIG	Centro de Ensino de Ciências e Matemática
CET	Centro de Treinamento Educacional
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CGEC	Coordenação Geral de Educação do Campo
COEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CNBB	Conferência Nacional Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTI	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Indústria
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CSH	Ciências Sociais e Humanidades
CVN	Ciências da Vida e da Natureza
DEART	Departamento de Arte
d.C.	Depois de Cristo
DECAE	Departamento de Ciências Aplicadas à Educação
EAB	Escolinha de Artes do Brasil
EduCampo	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo
FAE	Faculdade de Educação
GEN	Grupo de Estudos sobre Numeramento
GERES	Grupo de Estudos em Representações Sociais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFAC	Instituto de Filosofia, Artes e Cultura
LAL	Língua, Artes e Literatura
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LECAMPO	Licenciatura em Educação do Campo
MAT	Matemática
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
NETE	O Núcleo de Estudos sobre o Trabalho e Educação
GERES	Grupo de Estudos em Representações Sociais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRODOC	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Profissão e Condição Docente
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional Educação e Reforma Agrária
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão
SESu	Secretaria de Educação Superior

TC	Tempo Comunidade
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TE	Tempo Escola
TRS	Teoria das Representações Sociais
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBa	Universidade Federal da Bahia
UFF-	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFS	Universidade Federal do Sergipe
UFSJ	Universidade Federal de São João Del-Rei
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UnB	Universidade de Brasília
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1:</b> Dicotomias nas Práticas Artísticas- Fonte Dados da Pesquisa	40
<b>TABELA 2:</b> Estado de Arte das Pesquisas LeCampo- FaE/UFMG	78
<b>TABELA 3:</b> Pesquisas que discutem as Práticas Artísticas desenvolvidas no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG	87
<b>TABELA 4:</b> Fases principais da Entrevista Narrativa.	107
<b>TABELA 5:</b> Tempos e Espaços Formativos da turma 2010	121
<b>TABELA 6:</b> Componentes curriculares LAL	122
<b>TABELA 7:</b> Organização dos Entrevistados nos grupos referentes aos Tempos e Espaços de Formação	135
<b>TABELA 8:</b> Trajetórias dos Entrevistados nos grupos referentes aos Tempos e Espaços de Formação	136
<b>TABELA 9:</b> Movimentos na construção das representações Sociais dos Sujeitos Entrevistados apresentados pelos seus pseudônimos	151

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1:</b> Ano de Formação dos Grupos de Pesquisa em Representações Sociais	98
<b>GRÁFICO 2:</b> Grupos de Pesquisa em Representações Sociais por Área do Conhecimento	98
<b>GRÁFICO 3:</b> Gênero da turma LAL 2010	112
<b>GRÁFICO 4:</b> Perfil etário da turma LAL- 2010	113

## LISTA DE IMAGENS

<b>IMAGEM 1:</b> Mapa das regiões de moradia dos Entrevistados	115
<b>IMAGEM 2:</b> Movimentos de construção das Representações Sociais	138

## LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

<b>APÊNDICE 1:</b> Questionário Semiestruturado	170
<b>APÊNDICE 2:</b> Roteiro de Entrevista Narrativa	172
<b>APÊNDICE 3:</b> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	173
<b>APÊNDICE 4:</b> Pesquisas em andamento- Contexto LeCampo- FaE UFMG	174
<b>ANEXO 1:</b> Parecer com a aprovação do projeto na linha de Pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação e no PPGE/ FaE/ UFMG	175
<b>ANEXO 2:</b> Autorização para a realização da pesquisa no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE-UFMG	176
<b>ANEXO 3:</b> Parecer de Aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da UFMG	177
<b>ANEXO 4:</b> Formação específica da área de LAL	178
<b>ANEXO 5:</b> Componentes curriculares LAL	182
<b>ANEXO 6:</b> Formação específica Núcleo de Formação integradora Grupo 03	187
<b>ANEXO 7:</b> Formação complementar Grupo 04 Formação Complementar	190
<b>ANEXO 8:</b> Formação Livre: Grupo 05	191

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1. CONTEXTO GERADOR DE MUDANÇAS NO OBJETO DE PESQUISA</b>	<b>21</b>
1.1 Práticas Artísticas	21
1.2 Contexto da Educação Do Campo	53
1.3 Contexto Lecampo-Fae-Ufmg	72
<b>CAPÍTULO 2. REFERENCIAIS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS</b>	<b>90</b>
2.1 A concepção de Sociedade para Marx	90
2.2 Concepção de Educação Transformadora na obra de Paulo Freire	93
2.3 Representações Sociais	97
2.4 Procedimentos Metodológicos	105
<b>CAPÍTULO 3. TEMPOS E ESPAÇOS DA CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS EDUCANDOS DO LECAMPO</b>	<b>111</b>
3.1 Perfil dos Sujeitos	111
3.2 Experiências formativas anteriores ao LeCampo	116
3.3 Tempos e espaços formativos no LeCampo	120
3.4 Tempos e espaços formativos no Estágio	128
<b>CAPÍTULO 4. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM MOVIMENTO: A TRAJETÓRIA DAS FORMAS DE PENSAR/SENTIR/AGIR DOS EDUCANDOS SOBRE AS PRÁTICAS ARTÍSTICAS</b>	<b>137</b>
4.1 Sujeitos que Mantiveram suas Representações	138
4.2 Sujeitos que Modificaram as suas práticas artísticas	142
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>154</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>159</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu da necessidade de compreensão sistematizada das formas de pensar, sentir e agir quanto às práticas artísticas dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da habilitação em Língua Arte e Literatura, ingressantes no ano de 2010 na Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O estudo foi desenvolvido em diálogo com dois grupos de pesquisas. Em termos teóricos vinculou-se ao Grupo de Estudos em Representações Sociais (GERES) e na linha de Pesquisa Psicologia e Psicanálise em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da (UFMG). Em termos do objeto de estudo vinculou-se ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (EduCampo) também situado na FAE/UFMG.

Embora o termo práticas artísticas não seja amplamente explorado na literatura acadêmica, optamos por utilizá-lo a fim de explicitar nosso posicionamento de análise da arte a partir da sua relação com os sujeitos. Dessa forma, partimos da compreensão de práticas artísticas como formas de concepção, compreensão e fruição das manifestações de arte pelos sujeitos. Para Barbosa (2008), essa compreensão engloba um conjunto de valores, crenças e linguagens artísticas dotado de dicotomias, entre elas, a dicotomia entre o erudito e o popular.

No contexto da formação de professores de Arte encontramos um panorama marcado por mudanças a partir da inserção da arte enquanto disciplina com conteúdos específicos na Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96). Para Carvalho (2011), após quase vinte anos ainda existem dicotomias relacionadas aos sentidos antagônicos atribuídos à arte na escola, vistos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na LDB enquanto área de conhecimento, mas na prática das escolas enquanto entretenimento, decoração ou metodologia para outras disciplinas tidas como importantes no currículo escolar. Essa dicotomia que se manifesta na área educacional deve-se segundo Saldanha (2008) à herança histórica dos diferentes sentidos atribuídos às práticas artísticas na sociedade.

Se, ao analisarmos a área de formação de professores para o ensino de arte, notamos a presença de dicotomias, ao nos debruçarmos para especificidade da formação de professores de arte para a escola do campo esta dualidade torna-se ainda mais evidente. Para Bogo (2010), os sujeitos do campo têm suas práticas culturais e artísticas relacionadas aos elementos de identidade, militância, resistência, geração de renda e fruição, mais próximas de uma prática artística popular. A hipótese desse estudo é que os sujeitos do campo adentravam ao curso de Licenciatura em Educação do Campo com suas práticas artísticas ancoradas em referências



populares. Ao chegarem ao curso compreendíamos que os conhecimentos eruditos geravam tensionamentos e revelavam a dicotomia entre o erudito e o popular, causando tomadas de posição em suas representações sociais.

Ao propor este estudo na perspectiva das representações sociais retomamos em Moscovici (1978) a compreensão de que uma representação social possa se constituir a partir de uma situação em que o sujeito esteja vivenciando situações novas em sua vida. Por isso propomos analisar o movimento que acontece nas formas de pensar, sentir e agir dos estudantes do LeCampo sobre as práticas artísticas, levando em consideração que a inserção no ambiente acadêmico seja um espaço/tempo provocador de alterações em seus saberes sobre o tema.

Esse estudo teve como objetivo sistematizar e analisar as práticas artísticas dos Licenciandos em Educação do Campo da FAE-UFMG, da habilitação em Línguas, Artes e Literatura, a partir da perspectiva teórica das Representações Sociais. Buscamos ainda compreender como os educandos estão organizando seus saberes e práticas artísticas em termos da dicotomia historicamente presente nessa área do conhecimento. Ao analisarmos a relação dos saberes prévios com as práticas no processo de formação buscamos compreender como os saberes que os sujeitos produzem no cotidiano (trabalho, família, movimento social, religião, lazer) articulam-se com os saberes aprendidos na universidade. Assim, ao analisar as práticas eruditas e populares propomos debater a dicotomia entre estas duas formas na subjetividade dos sujeitos estudantes em Licenciatura no Campo.

A partir da realização das entrevistas percebemos o estágio enquanto um momento de reelaboração de saberes e a partir dele tentamos compreender quais os desafios que os educandos vivenciam para elaborar suas práticas em sala de aula, considerando, para isso, a dicotomia presente entre as práticas artísticas populares e eruditas.

O estudo da arte e seu ensino é um campo que vem ao longo do tempo assumindo importância no cenário brasileiro. Na educação, as práticas artísticas ganharam especial relevância a partir da promulgação da LDB nº 9.394/96, quando a obrigatoriedade da arte enquanto disciplina provocou um impacto na compreensão das práticas artísticas na escola. Dessa forma, os trabalhos acadêmicos sobre o tema na última década tratavam, em sua maioria, das metodologias de ensino de arte, das práticas artísticas nas escolas e da formação de professores de arte.

Quanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, percebe-se que citam a necessidade de uma Educação Multicultural, mas não explicitam a presença do tensionamento existente entre as manifestações eruditas e populares, deixando esta lacuna para a prática do professor em sala de aula.

Ao trazer a questão das práticas artísticas para a especificidade da Educação do Campo, destacamos a importância deste estudo como possibilidade de levantar reflexões sobre as práticas artísticas eruditas e populares no contexto de formação de Professores do Campo na Universidade. Destacamos a existência de estudos que analisam: o histórico da Educação do Campo (CALDART, 2002; 2008; 2009) a formação de professores para a Educação do Campo (MOLINA E SÁ, 2010); As representações sociais dos professores da Educação do Campo sobre os Alunos (ANTUNES-ROCHA, 2012) e as práticas artístico-culturais dos povos do Campo (BOGO, 2002; 2010), (MARTINS, 1989). Porém, percebe-se a inexistência de estudos no Brasil que abordem as representações sociais das práticas artísticas na formação de professores para a Educação do Campo. Diante dessa lacuna e dado o momento atual em que a Educação do Campo tem se expandido em instituições de ensino superior e tecnológico, percebemos a importância de se realizar esta pesquisa e produzir material científico sobre o assunto.

A justificativa pela escolha do referencial da Teoria das Representações Sociais destaca-se pelo fato de esta constituir-se como um campo capaz de obter reflexões sobre as transformações nas formas de pensar, sentir e agir dos grupos sociais através de um olhar psicossocial. Segundo Alves-Mazzotti (1994), os estudos das Representações Sociais em pesquisas que tratam de tema educacional nos ajudam a inferir o “olhar psicossocial” das práticas e processos simbólicos que ocorrem dentro da interação educativa. O uso da Teoria das Representações Sociais permite desta forma a análise e a explicação do momento de mudança do qual as práticas artísticas são analisadas.

O desenvolvimento desta pesquisa está relacionada à minha formação como Licenciada em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), quando iniciei questionamentos sobre o ensino de arte. Aliado a isso, minha experiência como professora de artes na rede municipal, federal, particular e em escolas não regulares possibilitou a percepção das contradições que perpassavam o ensino de arte. No curso de especialização em Teoria e Métodos de Pesquisa em Educação, também na UFOP, pude pesquisar as representações sociais dos professores de arte relacionando aquelas com a formação e atuação artística e pedagógica destes. Hoje atuando como Técnica de Nível Superior em Arte Educação, em um Centro Cultural público de Belo Horizonte vivencio no cotidiano as contradições presentes no processo de construção das práticas artísticas, seja na escola ou fora dela.

Ao iniciar o mestrado em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais tive a oportunidade de inserir-me como bolsista no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Nesse contexto pude auxiliar os professores na condução de algumas disciplinas e observar os

processos formativos dentro e fora das salas de aula. Enquanto bolsista percebia existência de, entre outras tensões, uma centralidade na relação entre as práticas artísticas eruditas e populares.

Dessa forma a pesquisa em tela configura-se como um momento de organização, sistematização e ampliação dos questionamentos construídos ao longo de minha trajetória acadêmica e profissional. Vejo também a importância deste estudo como forma de desenvolver reflexões sobre a formação de professores de arte no contexto da Educação do Campo, e mais especificamente sobre o curso de Licenciatura em Educação do Campo - FaE-UFMG.

Este estudo está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo apresentamos o contexto gerador de mudanças no objeto de pesquisa. Esse contexto desdobra-se em três subcapítulos: *Práticas Artísticas*, no qual apresentamos brevemente o panorama histórico da arte, suas dicotomias e o ensino de arte; *Contexto da Educação do Campo*, no qual abordamos a Educação do Campo enquanto movimento de luta, política pública, princípios e paradigmas e o *Contexto da FaE-UFMG*, no qual apresentamos o surgimento do curso e o Estado de arte das pesquisas que tratam do LeCampo FaE/UFMG.

No segundo capítulo apresentamos os Referenciais Teóricos Epistemológicos Metodológicos que sustentaram nosso debate, organizados em quatro subcapítulos. No primeiro construímos a nossa concepção de sociedade na perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético de Karl Marx (1846), no segundo discorremos sobre perspectiva de Educação transformadora na obra de Paulo Freire (1921-1997). No terceiro apresentamos o referencial teórico metodológico da Teoria das Representações Sociais, partindo da construção do objeto de pesquisa em representações sociais. Já no quarto subcapítulo explicitamos os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa.

No terceiro capítulo apresentamos os Tempos/Espaços da Construção das Representações Sociais dos Sujeitos, para tal expusemos o perfil dos sujeitos, em seguida construímos as categorias que permitiram a análise, compreendendo estas como fundamentais para se observar o movimento das Representações Sociais, sendo elas: “*Saberes Prévios das Práticas Artísticas*”, “*Práticas artísticas desenvolvidas nos Tempos Escola*” e “*Estágio no Tempo Comunidade*”.

No quarto capítulo, analisamos os dois Movimentos de Representação Social das Práticas Artísticas dos Entrevistados: “*Manutenção*” e “*Modificação*”. Para tal, descrevemos as sete trajetórias de tomada de posição, partindo dos movimentos ocorridos nas suas práticas artísticas entre a chegada dos entrevistados no curso e o momento de realização e construção de seu estágio de artes.

Nas Considerações Finais, apresentamos reflexões à respeito do desenvolvimento da pesquisa e apontamos os desafios e possibilidades observadas durante o processo, relacionando os resultados da pesquisa com o contexto da Educação do Campo, das Representações Sociais e das Práticas Artísticas.

## CAPÍTULO 1. CONTEXTO GERADOR DE MUDANÇAS

Neste capítulo, dividido em três seções, apresentamos o contexto gerador de mudanças no objeto de pesquisa. Na primeira seção buscamos refletir sobre as práticas artísticas em uma visão histórica que perpassa pelo ensino de arte no Brasil e sobre as dicotomias que compõem este campo. Na segunda seção apresentamos o contexto da Educação do Campo enquanto um movimento de luta, política pública, formação de professores e práticas artísticas camponesas. A partir daí tratamos na terceira seção do surgimento do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG, lócus onde se desenvolveu esta pesquisa.

### 1.1 Práticas Artísticas

Embora o termo *Práticas Artísticas* não seja amplamente conceituado e definido na literatura relacionada à arte e seu ensino, optamos por utilizá-lo na perspectiva de Barbosa (2008), ao abordar a necessidade de compreendermos a arte enquanto forma de fruição<sup>1</sup>, construção histórica, vivência e reflexão artística. Tal termo é exposto por Carvalho (2014) como:

Utilizamos a expressão ‘práticas artísticas’ na perspectiva de ampliar a compreensão do que seja a área do conhecimento denominada ‘artes’. Nesse sentido consideramos como práticas artísticas as formas como os sujeitos concebem, compreendem e fruem as atividades relacionadas ao teatro, à dança, à música, à pintura, à escultura, ao cinema entre outras linguagens artísticas. (CARVALHO, 2014, p. 35).

Percebemos que, ao propor a análise das formas de conceber, compreender e fruir a arte, as práticas artísticas aproximam-se da análise psicossocial, que estuda as formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos. Nesse sentido, consideramos ser pertinente a procedência de um estudo que promova a compreensão das práticas artísticas presentes ao longo da história e da presença das dicotomias que se evidenciam em um ou outro período.

---

<sup>1</sup> Utilizamos o termo fruição neste trabalho como forma de ilustrar a ação do sujeito em experimentar a obra de arte. As experiências de fruição estabelecem uma relação entre o sujeito e a obra de arte e, por isso, constituem-se enquanto uma experiência individual que pode vir a desencadear sensações, como, por exemplo, a sensação de prazer.

O papel das Artes<sup>2</sup> na história vem sendo discutido ao longo dos séculos por filósofos, sociólogos, educadores, artistas e pensadores relacionados à estética<sup>3</sup>. A amplitude da temática contribui para a sua abordagem em diferentes áreas e aqui, neste estudo, tomaremos como base dados históricos, utilizando, para isso, a obra de Janson (1996) que trata de um estudo aprofundado da história da arte. Também utilizaremos o autor brasileiro Aldo Bizzocchi (2003) que se dispôs a construir em sua “Anatomia da cultura” uma conceituação sintética do papel da cultura na sociedade e dos elementos que a compõem, entre eles a arte.

Partimos da concepção de arte desenvolvida no período Paleolítico. Segundo Janson (1996):

[...] nos últimos estágios do Paleolítico, que teve início há cerca de trinta e cinco mil anos, que encontramos as primeiras obras de arte conhecidas. Elas no entanto, já revelam uma segurança e requinte muito distantes de quaisquer origens modestas; devem ter sido precedidas por milhares de anos de lento desenvolvimento, sobre os quais desconhecemos absolutamente tudo. (JANSON, 1996, p.14).

A arte do período Paleolítico ultrapassa a relação de decoração, “não há dúvida de que faziam parte de um ritual mágico cujo propósito era o de assegurar uma caça bem-sucedida.” (JANSON, 1996 p. 15). A presença desse sentido de ritual nos desenhos das cavernas é atribuída ao conteúdo das imagens e também à disposição desordenada e, em alguns casos, até sobreposta. O autor destaca essa sobreposição à necessidade do desenho/ritual ser feito a cada vez que o desejo de uma caça bem sucedida ocorresse. Percebemos que a prática artística desse período é dotada de intencionalidade entre a obra e a concretização de elementos de sobrevivência.

Partimos agora para a análise do período Egípcio, datado entre 3.000 e 2.500 a.C. Um detalhe importante desse período refere-se aos primeiros registros da escrita que são vistos pelos historiadores como a demarcação da presença das dinastias no poder. Segundo Janson (1996), as práticas artísticas egípcias foram marcadas pela narração nas pinturas que representam os fatos históricos em níveis simbólicos das lutas e transições de poder. O caráter representativo egípcio também é mantido nas esculturas que, em grande parte, representavam líderes como os príncipes e as suas esposas. Para Janson (1996), nessas esculturas era dada grande ênfase ao delineamento dos corpos e rostos, em busca de uma representação de beleza com técnica

---

<sup>2</sup> Embora abordemos a arte em uma perspectiva histórica, destacamos que o termo arte só ganhou a conotação que utilizamos aqui a partir do período denominado Renascimento.

<sup>3</sup> O termo estética refere-se ao estudo da Filosofia da Arte.

bastante apurada, o que revelava a busca por traços de vida evidenciados nos coloridos das esculturas.

Outro elemento representativo e de grande importância na arte Egípcia é a presença dos monumentos funerários conhecidos como Pirâmides. De acordo com Janson (1996), “ainda há muito a aprender sobre a origem e o significado das sepulturas egípcias, mas o conceito de imortalidade que refletem aparentemente aplicava-se apenas aos poucos privilegiadas devido à sua associação com os faraós.” (JANSON, 1996, p.26). A associação representativa das figuras de poder do Egito apontam a presença de uma dicotomia, uma vez que ao utilizar práticas artísticas que representavam o poder eram criadas separações entre aqueles que se vêem representados pela arte e os que não detinham de tal privilégio

Trazemos agora para a nossa análise as manifestações artísticas do período conhecido como “Antiguidade Clássica” ocorrida na Grécia e em Roma. Como uma herança Egípcia, a técnica é bastante apurada e continua sendo uma característica marcante das práticas artísticas.

Na Antiguidade greco-romana, o termo grego *tkhne* e seu equivalente latino *ars* designavam um conjunto bastante heterogêneo de atividades que tinham em comum, no entanto, o fato de exigirem uma habilidade específica para ser exercida. Assim, a arte era toda atividade que envolvesse uma atividade não inata, e cujo exercício dependia, pois, de aprendizado. (BIZZOCCHI, 2003, p. 96).

As práticas artísticas nesse período são marcadas pela excessiva técnica, seja em objetos em menor escala como pinturas em cerâmica, ou também pela construção de templos que marcaram o surgimento de diferentes ordens arquitetônicas, conhecidas como: dórica, jônica e coríntia. O desenvolvimento desses estilos marca a difusão de uma técnica que se consagrou pela grandiosidade e rigor na busca por padrões arquitetônicos de beleza. Segundo Ortiz (1992), a construção destes padrões de perfeição da arte grega influenciou o que se conhece hoje por arte erudita. Tais parâmetros da Antiguidade Clássica são ainda utilizados pela corrente que busca enaltecer a arte erudita em detrimento da arte popular.

A técnica e o rigor na construção das obras gregas e romanas também perpassam pelo teatro. A tragédia grega que floresceu na Grécia Clássica do século V caracterizou-se como um gênero teatral com uma estrutura trágica tecnicamente definida.

A *catharsis* ou purgação das paixões pela produção de terror e da piedade; a *hamartia* ou ato do herói que põe em movimento o processo que o conduzirá à perda; a *hybris*, orgulho e teimosia do herói que persevera apesar das advertências e recusa esquivar-se, o *pathos*, sofrimento do herói que a tragédia comunica ao público. A sequência tipicamente trágica seria a “fórmula

mínima”: o *mythos* é a mimese da práxis através do *pathos* até a *agnoris*. O que significa, dito de maneira clara: a história trágica imita as ações humanas colocadas sob o signo dos sofrimentos das personagens e da piedade até o momento do reconhecimento das personagens entre si ou a conscientização da fonte do mal. (PAVIS, 1999, p.416).

Percebemos que essa estrutura dramaturgica da tragédia grega era marcada pela rigorosidade na elaboração da trama e teve como representantes principais Sófocles (496 - 406 a.C.), Ésquilo (525 - 555 a.C.) e Eurípedes (480 a.C. - 406 a.C.). Essas tragédias eram representadas em teatros de arena, famosos pela sua estrutura grandiosa, cujas ruínas nos dão pistas da articulação entre uma obra arquitetônica e as festividades de Dionísio, que incluíam apresentações teatrais, musicais e esportivas. Um exemplo de tal grandiosidade ainda pode ser visitado na cidade de Epidauro, onde estão as ruínas do Anfiteatro de Epidauro, hoje reconhecidas como sítio arqueológico pela UNESCO.

Passando da Idade Antiga para a Idade Média, destacamos as práticas artísticas do período chamado como Cristão Primitivo. Para Janson (1996), uma das principais características foi a produção de obras pelos e para os cristãos, no período antes da separação da igreja ortodoxa. Entre as características mais importantes destaca-se o grande número de imagens pintadas em catacumbas e a construção de basílicas marcadas pela presença de arcos e mosaicos em seu interior. A presença do elemento religioso é, para Lauand (1998), forte elemento da arte da Idade Média, nele nota-se a presença da instrução.

Embora a construção de basílicas e pinturas de imagens tenha se apegado às referências eruditas, nota-se nesse período a abertura para manifestações artísticas populares. “A Idade Média é o âmbito do popular. Onde quer que haja manifestações culturais espontâneas do povo, aí teremos a aproximação com a cultura medieval.” (LAUAND, 1998, p. 235). A produção da arte popular medieval pode ser exemplificada a partir da obra da Monja Rosvita de Gandersheim (c.935- c 1000).

Rosvita, como se sabe, é figura de extraordinária importância para a história do teatro: é a responsável- após séculos de ausência- pelo reestabelecimento da composição teatral no Ocidente. No mosteiro beneditino de Gandersheim- na época importante centro cultural, onde havia monjas de cultura esplendorosa-, Rosvita após um hiato de séculos, reinventa o teatro. [...] apresentando outra<sup>4</sup> peça de Rosvita, discutimos alguns preconceitos antimievais, procurando mostrar o caráter popular da cultura da época e o importante papel representado por mulheres como Rosvita. (LAUAND, 1998, p. 169-170).

---

<sup>4</sup> O autor refere-se à peça “Sabedoria” de autoria da monja Rosvita.



Notamos dessa forma que os registros que nos chegaram sobre a Idade Média mostram a presença da dicotomia na produção artística, ora erudita, ora popular. Ainda como expoente das práticas artísticas na Idade Média é importante destacarmos o papel da Arte Bizantina. De acordo com Janson (1996), o período do Reinado do Imperador Justiniano foi marcado por um tempo de grande proteção e opulência no desenvolvimento de templos que se tornaram grandes obras. Destaque-se a presença de mosaicos em vitrais que apresentavam figuras com altura extraordinária e pés pequenos nos vitrais. A forte utilização dos vitrais em decorrência da diminuição de pinturas e desenhos deu-se como consequência do “Decreto Imperial 726, proibindo as imagens religiosas, e que vigorou por mais de cem anos.” (JANSON, 1996, p.99). Percebe-se a presença de conflitos de ordem religiosa, mas que também traziam resquícios do desejo de manutenção de poder por parte da igreja, a arte, então, é vista como um mecanismo de poder em uma disputa de Estado.

Outro expoente da arte cristã chamado de Arte Gótica desenvolveu-se na arquitetura graças aos avanços da engenharia e depois foi fortemente assimilado pela pintura. Diante do crescimento dos centros urbanos, o estilo buscava despertar pelas suas formas alongadas e grandiosas a sensação de poder que a Igreja detinha. Assim, as práticas artísticas vistas até então como um ritual para a caça, como no período paleolítico, ou como uma representação do poder dos príncipes egípcios, que se aproximavam das suas divindades, passa no período denominado Cristão a ter uma ligação com o divino e a construção de imagens de um império do reino dos céus. Embora em outros períodos a arte tivesse retratado a religião, a aliança nunca havia sido politicamente organizada como nesse período. A maioria das pessoas tinha acesso à informação única e exclusivamente via igreja e a arte (pinturas e músicas, eram muito utilizadas para esse fim). Nessas manifestações artísticas eram incutidas nas mensagens de evangelização valores como obediência aos superiores, privação da liberdade e dos sonhos, subordinação da mulher ao homem, determinismo social, econômico e cultural, entre outros.

No período intitulado Renascimento as práticas artísticas propunham uma nova relação do homem com as obras. Para Janson (1996), para compreendermos a dimensão do Renascimento é necessário considerar suas variações geográficas e também suas apropriações nas diferentes linguagens como artes plásticas, música e literatura. Destacamos que a consciência do existir do homem era vista como uma característica integradora de todas as manifestações renascentistas.

O Renascimento foi o primeiro período da história a ser consciente de sua própria existência e também a cunhar um termo para se autodesignar. O

homem medieval não imaginava pertencer a uma era distinta da Antiguidade Clássica; o passado, para ele, consistia simplesmente em “a.C.” e “d.C.”; a história, sob esse ponto de vista faz-se no céu, e não na terra. O Renascimento, ao contrário, não dividiu o passado de acordo com o plano divino de salvação, mas sim com base nas ações humanas. (JANSON, 1996, p.168).

Percebe-se dessa forma que as práticas artísticas no Renascimento voltam a trazer o homem para o centro de sua temática e, independente da linguagem adotada, uma quebra com a era da fé. O humanismo ressaltava a importância das humanidades em oposição à divindade apontada na era anterior. A chamada “nova era” propõe uma forma de construir e fruir arte para além dos aspectos religiosos e também uma forma do homem se ver novamente presente em suas práticas artísticas. Outro elemento que demarca a arte do Renascimento é o apego às estruturas e padrões da Antiguidade Clássica, característica que demarca a ênfase de produção erudita e realça a dicotomia entre o erudito e o popular nesse período.

O ápice do Renascimento desenvolveu-se na região da Itália e teve como principal representante o pintor e cientista Leonardo Da Vinci (1452-1519), famoso por criar obras que reunissem a arte e a ciência. Destacamos também a importância do Michelângelo (1475-1564) pintor, escultor e entalhador que não atribuía o caráter científico à arte, pois acreditava na escultura enquanto criação e liberação de corpos. Famoso pela criação do teto da Capela Cistina, em Roma, onde se percebem detalhes de uma obra que ultrapassa a ilustração bíblica e apresenta um elemento de criação artística traduzindo a essência da arte no Renascimento como uma colocação do homem não somente diante de Deus, mas como ser presente, existente. Segundo a obra de Michelângelo, Deus é igual ao homem.

Partimos para a análise do período denominado Barroco, estilo desenvolvido entre os anos de 1.600 e 1750 da era cristã, fortemente ligado ao movimento da Contra-Reforma do Catolicismo e que apresentava conexão com as monarquias absolutistas. Embora tenha se difundido por diversos países, tomando características específicas em cada local, deve-se ao Barroco a construção de obras arquitetônicas marcadas pela presença de edifícios ornamentados por curvas e excesso de detalhes. Já na pintura, os contrastes entre luz e sombra exemplificavam o tensionamento das obras de caráter sacro com elementos do mundo concreto, material, do trabalho, do sofrimento e das alegrias cotidianas de homens e mulheres do mundo real. Esse diálogo entre elementos diversos possibilitou que as características da arte popular fossem incorporadas ao Barroco erudito, como no caso do Barroco Rococó no Brasil que recebeu influências estéticas de alguns artistas populares da época.

Apresentaremos a seguir algumas reflexões a respeito das práticas artísticas desenvolvidas no período Moderno, marcado pela ocorrência da Revolução Industrial e também da revolução política.

O primeiro estilo pertencente a este período chamado de Neoclassicismo propunha um retorno aos padrões estéticos inspirados na Antiguidade Clássica Greco-romana. “O apelo a uma volta à razão, natureza e moralidade na arte significou um retorno aos antigos” (JANSON,1996, p.303). Essa busca à razão inspirou a construção de pinturas que retrataram, em sua maioria, o cotidiano da nobreza em cenas familiares como casamentos, festas e até momentos de morte. Um bom exemplo disso foram as obras de Jacques Louis David (1748 - 1825) que tem entre suas obras mais conhecidas a “Morte de Sócrates” (1787). Mais uma vez percebemos um estilo que enfatiza a estética erudita e remarca a dicotomia entre o erudito e o popular.

Outro movimento marcante na era moderna foi o Romantismo, iniciado na segunda metade do século XVIII. Para Janson (1996), os artistas românticos radicais necessitavam inspirar-se em algum estilo que não fosse vigente e buscar a construção de sua obra em algum estilo no qual eles sentissem afinidade. Isso fez com que criassem obras com características distintas entre si no que se refere às temáticas retratadas e às técnicas utilizadas, possibilitando o desenvolvimento de diversos gêneros artísticos a partir desse estilo.

Dando prosseguimento à nossa análise apresentamos o estilo denominado Realismo, que propunha a representação da realidade a partir da experiência do artista. O mais vívido exemplo desse estilo era o pintor francês Gustave Courbet (1819 - 1877). Segundo Janson (1996), Courbet baseava-se em sua experiência direta e dizia “Não posso pintar um anjo, pois nunca vi nenhum” (JANSON, 1996, p.328). Assim, a partir de sua origem camponesa, dispôs-se a retratar o campo e o trabalho no campo, trazendo para as práticas artísticas um entrelaçamento com a identidade vivenciada. Nesse estilo realista, embora a técnica da arte erudita demarque as pinturas do artista, as temáticas registradas a partir de suas experiências dialogam com cenários abordados anteriormente pelos artistas populares.

Outro estilo que se destacou no mundo moderno foi o Impressionismo que buscou quebrar com a competição da pintura com a câmara fotográfica, destacando-se a diferença da representação de impressão da realidade e não da realidade em si. Monet (1840-1926) foi um grande representante do estilo, sendo o nome impressionismo dado a partir da sua tela intitulada “Impressão: Amanhecer” (1874). Aqui percebemos a busca pela proximidade com temas que retratavam a natureza e eventos cotidianos.

A presença de uma relação do artista com o seu sentimento é fundamental para a compreensão do estilo conhecido como Expressionismo, que surge em oposição ao Impressionismo. O Expressionismo foi marcado pela distorção e a recorrência por cores fortes, uma maneira de intensificar esse sentimento na obra. Segue-se com influência do Expressionismo o estilo denominado cubismo, que, para Janson (1996), teve em Picasso (1881 - 1973) um grande representante com o desenvolvimento de obras que demonstravam facetas quebradas a ponto de exprimirem uma impressão tridimensional. As temáticas aqui também partem de elementos do cotidiano como bordéis e danças populares o que mostra a presença de um diálogo estético entre a arte popular e erudita. Nota-se ainda uma quebra com a formalidade do traço naturalista e busca pela construção de imagens a partir de traços em formas geométricas que sugerem várias interpretações e propõem que a obra entre em diálogo com os espectadores.

A geometria também demarcou a criação do Futurismo, que trazia na composição das imagens a precisão geométrica em um nível aprofundado. No Futurismo a arte volta-se para uma busca pelas paisagens da mecanização das cidades, sendo constante a presença de elementos desenvolvidos com a finalidade de retratar os tempos modernos e o progresso das cidades. Destacamos o Futurismo italiano, que teve como representante o artista gráfico, pintor, escultor, desenhista e publicitário Fortunato Depero (1892-1960) que, em suas concepções de criação, manteve o diálogo com a xilogravura<sup>5</sup>, técnica com traços estilísticos da arte popular. Dessa forma, percebemos no Futurismo a existência de artistas que exercitaram o diálogo entre o erudito e o popular a título de exemplo: Depero.

Embora de curta duração, é importante citar o movimento “Dadaísta” que se desenvolveu entre 1916 e 1922. “O seu objetivo era, na verdade, deixar claro ao público que todos os valores estabelecidos, morais ou estéticos, haviam perdido seu significado em decorrência da Primeira Guerra Mundial” (JANSON, 1996, p.380). Essa busca pela prática artística, como uma forma de protesto, pode ser exemplificada a partir da obra “A noiva” (1912) do artista Marcel Duchamp (1887-1968), que retratava uma complicada peça de encanamento. Embora o título e o conteúdo da obra pareçam não ter relação, eles revelam elementos do movimento Dadaísta que retrata os absurdos sociais ocorridos após a Primeira Guerra.

Alguns estudos apontam que o Dadaísmo teve como sucessor o movimento conhecido como Surrealismo. Com forte influência dos estudos da psicanálise, as práticas artísticas propostas nele tinham como objetivo “o puro automatismo psíquico, que visa expressar o

---

<sup>5</sup> Xilogravura: técnica de criação de imagem a partir da impressão com tinta em uma madeira entalhada. De origem Chinesa esta técnica foi difundida entre artistas populares e mantida como característica principal dos desenhos da literatura de Cordel.

verdadeiro processo de pensamento, livre da razão e de qualquer propósito estético ou moral.” (JANSON, 1996, p.381). Como representante mais notório desse estilo podemos citar Salvador Dali (1904-1989) com sua obra “A persistência da memória” (1931). Esta peça apresenta um sonho em que o tempo, o espaço e as formas foram distorcidos e mostrando claramente a proposta de um estilo marcado de uma imaginação vigorosa e de um afastamento cada vez maior da retratação da realidade. Destaque-se que o Dadaísmo também procurava opor-se aos elementos de criação artística eruditos e aos valores burgueses das obras clássicas.

Ainda nesse período moderno destacamos a presença do “Pop Art”, estilo iniciado a partir de 1950 que trazia um novo diálogo para a produção artística, dessa vez com as imagens e estéticas comerciais, mas fora um movimento muito criticado por artistas da cultura acadêmica. Esse movimento teve como um dos participantes o dadaísta Marcel Duchamp, que partia da cultura comercial para a construção de suas manifestações. Percebe-se que o Pop Art, ao propor um diálogo com a estética popular capitalista, participa dos processos de criação artística e aproxima-se das referências estéticas construídas pelo grande público.

Marcel Duchamp teve um papel importante no período da Arte Moderna, uma vez que também participou e foi considerado “padroeiro” do estilo conhecido como “Arte Conceitual”. Para Janson (1996), a arte conceitual desafia a nossa fruição do objeto artístico uma vez que busca uma nova significação da obra de arte e também um posicionamento do artista para temas emotivos diante desta nova proposta de criação.

Apresentamos aqui algumas das tendências do movimento da Arte Moderna que sem dúvida ofereceu subsídios para o que entendemos hoje enquanto práticas artísticas contemporâneas, iniciada em meados do século XX. Enquanto o Moderno foi marcado pela concomitância dos “ismos” apresentados aqui, o contemporâneo foi marcado pela busca constante pela originalidade e liberdade na composição e exposição das obras. Nele busca-se principalmente o questionamento sobre a linguagem, os materiais e o papel da arte na sociedade, trazendo para as práticas artísticas desse estilo uma experiência de reflexão no conceber e fruir artístico.

As reflexões a respeito das práticas artísticas contemporâneas aqui apresentadas podem revelar-se antecipadas, uma vez que estamos vivendo e construindo tal estilo, e o distanciamento necessário para a análise não ocorre. Destacamos alguns elementos fundamentais, entre eles a utilização dos recursos tecnológicos, sejam eles fotografias, materiais audiovisuais, computadores, internet como materiais de construção artística e fruição da obra e da arte. A incorporação da cidade que passa a dialogar com as obras de arte também é presente,

e esse estilo conhecido como arte urbana passa a incorporar no discurso dos artistas o interesse pela reorientação estética que inspira a transformação social.

Outra característica fundamental da Arte Contemporânea é a interlocução de diferentes linguagens artísticas na composição das obras que permitem um diálogo entre artes visuais, audiovisuais, música, teatro, dança e literatura. Essa interlocução permite que as experiências artísticas possibilitem experiências de fruição e interpretação variadas em seus sujeitos. O diálogo entre a arte erudita e a arte popular tem se dado de maneira mais próxima nas manifestações contemporâneas, o que nos leva a acreditar que a dicotomia existente entre essas manifestações possa ser minimizada.

Embora tenhamos apresentado reflexões a respeito da arte na sociedade em diferentes tempos históricos, destacamos a limitação de nossa análise, uma vez que priorizamos as exemplificações a partir das artes plásticas, devido à presença de literatura mais abrangente em história da arte. Buscamos, a partir dessas análises, construir uma compreensão das mudanças ocorridas nas práticas artísticas ao longo dos períodos históricos e da presença da dicotomia e/ou comunicação entre as práticas eruditas e populares.

Reconhecemos, no entanto, a importância de se apresentar as mudanças históricas ocorridas nas áreas da dança, música e teatro. No que se refere à música, Bennett (1986) destaca a existência dos períodos: Pré história, Antiguidade, Idade Média, Renascimento, Barroco, Classicismo, Romantismo e Música no Século XX. Ao pensarmos nas características desses períodos percebemos uma correspondência de padrões anunciados no histórico das Artes Plásticas. Como, por exemplo, no período da Renascença percebe-se um retorno às referências de composição gregas e romanas. Já no século XX, nota-se que, assim como nas artes plásticas, houve uma abertura para a exploração de estilos e técnicas. O movimento na mesma direção ocorre na música, percebendo-se influências de novos materiais e instrumentos sonoros, novos métodos de composição com modificações a partir da utilização da tecnologia, o que permitiu mais controle e aleatoriedade no processo de composições.

No que se refere ao erudito e ao popular notamos que a história da música ainda conserva elementos dicotômicos entre as composições e artistas eruditos e populares, porém podemos observar momentos de comunicação entre esses estilos.

A história do violão no Brasil, pesquisada por Tabor da (2004), aponta a presença dessa comunicação ao percebermos que este instrumento transitou entre o erudito e o popular, tendo sido inicialmente utilizado nos bailes e manifestações populares e, posteriormente, incorporado em repertórios e espaços tradicionalmente eruditos como concertos e orquestras.

A história da dança e do teatro parte de referências próximas, uma vez que ambas podem ser caracterizadas como artes da cena. Para Silva (2012), pode-se destacar na história da dança os quatro grandes períodos: dança primitiva, danças milenares, dança moderna e contemporânea. O período primitivo marca a aproximação com o significado do sagrado, marca a descoberta dos movimentos, estilo correspondente em significado também para o teatro, a música e as artes plásticas. No período milenar, parte-se do sagrado para o status de apreciação, nele começam a se pensar em estilos como o balé. Já o período moderno caracteriza-se pela quebra com os estilos formais como o balé a partir da exploração da improvisação na criação coreográfica. Por último, o período Contemporâneo, que dialoga mais uma vez com as outras linguagens artísticas é marcado pela experimentação de diversos estilos, uso de tecnologias e a abertura de propostas reflexivas nos processos de criação e fruição.

O teatro também permite uma análise a partir de períodos históricos. Para Pavis (2011), o período primitivo é marcado pelo caráter simbólico atribuído à cena. Nota-se grande referência dada ao marco da Tragédia Grega, elemento que construiu referências de plateia, personagens, narrativa, clímax e texto que se tornaram cânones por séculos. Destacamos ainda o período contemporâneo, marcado pela explosão de estilos, a inter-relação entre público e plateia, o uso da tecnologia e a inserção da performance como elemento de reflexão integrador com as demais linguagens artísticas.

A performance, vista enquanto uma expressão contemporânea que engloba diferentes linguagens artísticas, entre elas dança, música e teatro, é abordada por Ligiéro (2011) enquanto a possibilidade de diálogo entre a arte erudita e a popular. Ao falar sobre os elementos que compõem o contexto performático, o autor relata sua pesquisa a partir de uma contadora de histórias do Vale do Jequitinhonha.

Zefa conta as suas histórias sentada no mesmo banquinho, junto ao chão em que trabalha fazendo suas esculturas em madeira. [...] A memória viaja entre a lembrança viva e recuperada e corporificada pela performance em que a fala se completa não apenas no corpo da performer, mas, principalmente, tem seus tentáculos expandidos por nossa memória [...] Antigos símbolos incorporados pela performance fazem um formidável tecido a ser vivenciado pelos espectadores de acordo com sua imaginação e sua capacidade de interpretar o que seus sentidos podem captar. (LIGIÉRO, 2011, p.104).

Percebemos que a proposta de diálogo entre as concepções artísticas eruditas e práticas populares dão pistas para a possibilidade de quebrar a dicotomia construída historicamente. Notamos ao longo desta seção que as apropriações e rupturas das práticas artísticas em cada período histórico demarcaram a construção de formas de concepção e fruição estéticas. Na

contemporaneidade observamos que caminhamos para a apropriação das práticas artísticas em busca da transformação pela diminuição dos posicionamentos dicotômicos.

## **O ensino de arte no Brasil**

Após analisarmos o contexto histórico das práticas artísticas percebemos a necessidade de apresentar brevemente o contexto do ensino de arte. Para isso, tomaremos como referência a obra de Barbosa (1978) *Arte Educação no Brasil* que apresenta uma análise da implantação do ensino de arte e suas principais modificações desde a chegada da Família Real ao modernismo.

É importante registrar que a presença das artes no Brasil teve início muito antes da chegada dos colonizadores, pois já existiam entre os diversos povos indígenas práticas artísticas expressas em: pinturas corporais, tecelagens, cerâmicas, danças, músicas e esculturas que refletiam a variedade artística das tribos indígenas. Para Ribeiro (1983, p.49), as manifestações artísticas das diversas tribos indígenas eram marcadas, entre outras características, pela junção entre: função estética e decorativa do corpo e de adereços, função ritualística em ocasiões como nascimento, morte e cura de doenças e função de utilidade na construção de objetos artísticos a serem utilizados no cotidiano. Tais funções nos colocam diante da multiplicidade de manifestações artísticas das tribos indígenas.

A primeira tentativa de implantação de um sistema de ensino de arte no Brasil foi através da instituição de ensino superior Academia Imperial de Belas Artes, criada por D. João VI, pelo Decreto de 12 de agosto de 1816, que teve como organizadores os membros da Academia de Belas Artes do Instituto da França, revelando o caráter de importação das referências de ensino de arte no país. Destacamos que essa primeira instituição conservava em seu cerne características da arte erudita francesa.

Desde a sua implantação era visível a presença de um choque estético entre a formação neoclássica dos membros da Missão Francesa e as características do estilo rococó-barroco de origem italiana, que havia se expandido no Brasil a partir da construção de igrejas e monumentos por artistas brasileiros. Assim, o contato com o estilo neoclássico revelou-se um campo de dicotomias e estranhamento, pois, apenas a pequena burguesia desejava a aliança com os artistas franceses, pois via essa aproximação como forma de ascensão social e intelectual.

Destacamos a presença de uma dicotomia entre a produção dos artistas brasileiros de origem popular, que tiveram papel importante na construção do estilo barroco rococó brasileiro



e a produção erudita dos artistas franceses que residiam no Brasil. Tal dicotomia contribuiu para que houvesse um afastamento significativo entre a arte representada pelos artistas brasileiros de origem popular e os artistas franceses da Escola Nacional de Belas Artes, respectivamente, gerando influência na pouca repercussão dessa Escola na comunidade da época.

Somente em 1855, com a ocupação da diretoria da Academia Imperial de Belas Artes por Araújo Porto Alegre, foi feita uma reforma a fim de estabelecer uma aproximação entre a cultura de elite e os artistas populares. O objetivo era de que numa mesma escola fossem ofertadas aulas para alunos artesãos e para artistas, os primeiros que viriam a trabalhar na área da Indústria Nacional e os segundos iriam se dedicar às Belas Artes. Apesar da proposta de reorientação contida nessa reforma, os métodos não foram reformulados, permanecendo a linguagem refinada que manteve a distância dos artistas populares.

A necessidade de inclusão da classe trabalhadora<sup>6</sup> na Academia Imperial de Belas Artes fez com que no ano de 1860 fossem criados cursos noturnos de caráter excessivamente simplificado. No mesmo período foram inaugurados os Liceus de Artes e Ofícios para atender aos objetivos de uma população que, até então, enxergava nas artes apenas a erudição e requinte “com o objetivo específico de fomentar a educação popular pela aplicação da Arte às indústrias, o Liceu de Artes e Ofícios de Bethencourt da Silva mereceu um grau maior de confiança das classes menos favorecidas.” (BARBOSA, 1978, p. 30). O ensino de arte ganha popularização no Brasil com a prática do Liceu, que utiliza a arte como preparação técnica para a indústria, a fim de promover o desenvolvimento econômico do país. Além das mudanças estruturais a nomenclatura da instituição passou por mudanças motivadas por questões políticas.

A Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, instituição assim designada pelo decreto de 12 de agosto de 1816, mas que teve seu nome mudado para Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, pelo decreto de 12 de outubro de 1820. A designação foi novamente modificada para Academia de Artes um mês depois, pelo decreto de 23 de novembro de 1820, e para Academia Imperial de Belas- Artes em 1826, para finalmente depois da proclamação da república, chamar-se Escola Nacional de Belas-Artes. (BARBOSA, 1978. p. 17).

Após a Proclamação da República a então chamada Escola Nacional de Belas Artes passou a negar a característica outrora difundida no Reinado: o ensino de arte vinculada à

---

<sup>6</sup>Partimos do conceito de classe trabalhadora a partir do Materialismo Histórico Dialético. Dessa forma consideramos classe trabalhadora todas as camadas sociais que vivem de sua força de trabalho.

erudição e adorno. A partir de então começaram a circular ideias filosóficas, políticas e pedagógicas que influenciaram a escola primária e secundária que implantava no século XX a inserção do ensino de arte. A metodologia dessas escolas primárias e secundárias baseava-se nos moldes da Escola Nacional de Belas Artes que atribuía relação com a cientificação da arte. “Nada mais natural para os brasileiros que vencer o preconceito contra o ensino da Arte, reduzindo-o ao ensino do Desenho e procurando valorizá-lo pela sua equivalência funcional com o escrever.” (BARBOSA,1978, p. 34).

A prática do desenho enquanto representante do ensino de arte foi por décadas uma das manifestações mais recorrentes de ensino de Arte na escola primária e secundária. A corrente fortemente difundida por Rui Barbosa apostava no ensino de desenho enquanto uma condição básica para o desenvolvimento industrial do país. “A educação artística seria uma das bases mais sólidas para a educação popular, e sua introdução na escola pública americana, principalmente através do desenho geométrico.” (BARBOSA,1978, p. 45). Percebemos que a influência da escola americana no ensino de arte trazia grande aproximação com a ideia de desenvolvimento da educação a partir da construção de uma nação economicamente desenvolvida. A partir de então foram inaugurados em todas as regiões brasileiras Liceus de artes e ofícios que se aproximavam dos ideais das escolas industriais americanas.

A partir da criação da Escola Normal de Arte em 1918, com o objetivo de orientar as práticas de ensino de arte nas escolas secundárias e primárias, pretendeu-se unir finalmente os interesses propostos nos Liceus e também os interesses difundidos pela Academia de Belas Artes, ou seja, práticas de ensino de arte voltadas para a formação decorativa do desenho natural e a formação profissional. Embora a proposta de união parecesse clara, a sua aplicação prática dividia opiniões.

No que diz respeito ao ensino de Desenho na escola primária, embora inscrita no sistema de educação utilitarista e, portanto, situada na zona de influência das correntes liberais de ensino de Desenho, duas diferentes orientações lutavam para se impor – a baseada no desenho geométrico e a baseada no desenho natural. (BARBOSA, 1978, p. 82).

É importante perceber que, apesar de tanta polêmica, essas correntes que discutiam o ensino do desenho popular orientava-se por um lado pela defesa de um desenho técnico e por outro pela defesa de um desenho decorativo. Essas correntes eram respectivamente embasadas nos princípios da escola americana e da escola francesa, ou seja, as dicotomias presentes no

ensino de arte no Brasil eram marcadas pela disputa de um campo de forças com origem no exterior.

Esse quadro agravou-se ainda com a publicação, no ano de 1911, da Lei Rivadávia Correa, que propunha a reforma educacional e a descentralização do ensino. Sem a interferência do governo e também sem um programa de referência para o ensino de arte houve grande apego ao ensino da geometria no ensino primário, atitude explicada pela exigência dos exames de admissão no ensino secundário. A autonomia didática trouxe ainda descontinuidade de ensino e desorganização, panorama que, de acordo com Barbosa (1978), levou à anulação da nota de desenho para a aprovação do aluno, contribuindo para a instauração do menosprezo nas aulas de Arte e do mito da não reprovação nesta disciplina, situação presente até os dias de hoje.

Além desse panorama, a experimentação da psicologia pedagógica do ensino de desenho nas escolas foi difundida entre os professores através de métodos da escola americana, que propunha uma investigação das atividades cerebrais utilizadas durante a grafia do desenho, utilizando-se para isso, testes, entrevistas e exames psicológicos. De acordo com Barbosa (1978), este momento possibilitou o reconhecimento dos elementos pertencentes ao desenho infantil que representaram os processos mentais da criança.

A importância dada ao desenho infantil do ponto de vista estético só foi introduzida no Brasil posteriormente, através da influência da Semana de Arte Moderna de 1922. Esse evento também auxiliou na difusão do movimento modernista no Brasil, estilo que propôs entre outros elementos a comunicação com elementos estéticos da arte popular.

Nesse momento, iniciou-se também um processo de descentralização do ensino do estado de São Paulo. Educadores deste estado foram convidados a orientar o ensino de outros estados e a difundir a nova concepção pedagógica por todo o país. Das ideias propostas pelos modernistas, principalmente pela pintora Anita Malfatti, começa a surgir a ideia do professor como espectador da obra da criança, que precisava preservar a sua autêntica expressão. Por outro lado, a influência da Primeira Guerra Mundial trazia à tona o debate fomentado por Monteiro Lobato sobre a necessidade de industrialização e imbricava o desenho como elemento para a formação de mão de obra. O ensino de Arte no Brasil, mais uma vez, vê-se entre as concepções da técnica e da arte, colocando para os professores essa dicotomia.

A relação entre os estudos da psicologia e da biologia proporcionou mudanças no quadro de ensino de arte no Brasil. Nessas mudanças, a criança já é reconhecida por seu próprio potencial e o pensamento de Anísio Teixeira – grande difusor do movimento Escola Nova - propôs mudanças para as aulas de Arte estreitamente ligadas aos trabalhos manuais e ao

desenvolvimento da motricidade. Outro marco nesse momento foi o pensamento de John Dewey difundido no Brasil por Nereu Sampaio, que defendia fortemente a livre expressão.

Segundo Barbosa (1989), o trabalho de Nereu Sampaio é o marco da defesa da expressividade nas atividades artísticas, ao propiciar à criança o espaço e as condições necessárias para expressar-se no mundo. A 'livre expressão' passou a ser considerada a forma da criança investigar seus processos mentais. Acontecem, neste período, as primeiras condenações aos modelos impostos, que desencadearam o questionamento às atividades obrigatórias, aos conteúdos e principalmente à intervenção do professor. (ROSA, 2005, p. 30).

A influência americana de John Dewey do ensino de Arte do Brasil encontrou controvérsias no que se refere à utilização da livre expressão em sala de aula, pois como explica Barbosa (1978) devido à falta de formação específica para o ensino de arte, as práticas em sala de aula muitas vezes tendiam ao improvisado baseado na expressão do aluno.

As modificações no ensino de Arte no Brasil permaneciam fortemente atreladas às decisões políticas e sociais, que muitas vezes serviam como entraves para as mudanças de metodologias. O espaço tradicional para o ensino de Arte deixou de ser, em 1948, o único plano em que os artistas e os professores poderiam trabalhar aspectos da expressão criadora da criança. Esse ano marcou o início da Escolinha de Artes do Brasil (EAB), criada por Augusto Rodrigues, Lúcia Alencastro Valentin e Margaret Spencer.

Atraídos pelo objetivo comum da criação de uma escola aberta e livre que privilegiasse a criação e a expressão das crianças, artistas e professores iniciaram a articulação de um grupo informal de discussão sobre arte e educação. É importante ressaltar que as propostas da Escolinha de Artes do Brasil e desse grupo tinham como embasamento teórico pesquisadores como Hebert Head, Franz Cizek, Célestin Freinet, John Dewey, Rudolf Arnheim, Victor Lowenfeld.

A criação da EAB representou um movimento revolucionário no campo da arte educação no Brasil, um grande passo em direção à educação não somente em geração a oportunidade gerada para a criança no sentido de sua livre expressão e desenvolvimento da criatividade, mas uma iniciativa que desencadeou uma série de reflexões em relação à arte educação em todo o país. A situação da arte no ensino público era preocupante e vinha enfrentando lutas e problemas há muito tempo. (BENETTI, 2007, p. 63).

A Escolinha de Artes do Brasil recebeu grande adesão de artistas e professores e transformou-se, aos poucos, em um grande difusor do ensino de Arte. Seu caráter de ensino

referia-se também à preparação de professores de várias regiões brasileiras e do exterior que, atraídos por essa nova metodologia de ensino, desejavam propagá-la em suas escolas. Assim, no que se refere à formação de professores, percebemos que a EAB proporcionou forte impacto no ensino e nas práticas de Arte do Brasil.

Augusto Rodrigues, um dos fundadores da EAB, desenvolveu também projetos em parceria com a da Educadora e Psicóloga russa Helena Antipoff, educadora que exerceu grande contribuição no panorama da educação. Ao chegar em Belo Horizonte, no ano de 1929, propôs contribuições que dialogavam com os campos da psicologia e da educação sobre a educação rural e educação especial, considerando a arte enquanto perspectiva formativa.

O valor que Antipoff atribuiu à arte, como importante aspecto formador, parece estar fortemente relacionado à sua formação em culturas diversas, a sua peculiar história de vida. Sua perspectiva psicopedagógica apresenta-se como sábia adequação às condições locais e criatividade na atuação. (ALMEIDA, 2013, p.11).

Percebemos aqui que a presença da arte nas propostas da Educação Rural é marcada pela importância das culturas na formação, aproximando-se da perspectiva dialética de Marx. Tal reflexão deve-se ao fato de que as oficinas desenvolvidas na Fazenda do Rosário, complexo educacional criado por Helena Antipoff, que se destinava à formação de professores das Escolas Rurais, propunham uma articulação entre o pensamento e a ação.

A Fazenda do Rosário realizava, desde seu início, diversas oficinas. Tratava-se de um aprendizado, realizado em grupo, de um ofício ou arte liderado e orientado por um profissional com maior domínio daquele saber. As oficinas na Fazenda do Rosário, eram orientadas pelo princípio do “fazer com as mãos”. Esse fazer era tratado pela educadora como via de integração entre o intelecto e a experiência. (ALMEIDA, 2013, p.12).

Percebemos a presença de uma proposta de formação de professores para as escolas rurais que destacava “a importância de se valorizar cultural e economicamente os recursos naturais e culturais da região onde se situassem as escolas rurais em que elas iriam atuar depois de formadas.” (ALMEIDA, 2013, p.87). Notamos assim uma perspectiva de formação que articulava a relação entre teoria e prática no processo de construção do conhecimento, entendendo-se esse como fundamental princípio para a formação dos sujeitos do campo.

Entendemos que a formação de professores de arte foi perpassada por desafios e dicotomias. Vista como erudição, formação de mão de obra ou recurso didatizado, tal panorama foi modificado a partir da implantação da LDB 5.692/71, que possibilitou também que a

educação artística passasse a ser considerada como “atividade” nas primeiras séries do 1º grau, como “área de estudo” nas últimas séries do 1º grau e como “disciplina” no 2º grau. A atribuição dela enquanto disciplina serviu como agente propulsor para a implantação de licenciaturas em educação artística no país. Durante as primeiras décadas de ensino obrigatório de arte e de formação de professores para a disciplina surgiram diversos problemas estruturais, muitos relacionados aos conteúdos a serem trabalhados, uma vez que foram implantados cursos de licenciatura curta em Artes, que tinham um caráter polivalente. Essa implantação deu-se para atender à Resolução nº 23/73 da LDB 5.692/71, documento no qual foram sinalizadas as áreas de conhecimentos a serem trabalhadas na disciplina de educação artística, que articulavam interesses nas áreas de Artes Plásticas, Música, Desenho e Artes Cênicas

Tal processo de reconhecimento da Arte foi fortalecido a partir da promulgação da Lei n. 9.394/96 “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26, parágrafo 2). Mais uma vez a obrigatoriedade da presença de artes no currículo das escolas impulsiona avanços, desta vez no que se refere às propostas didáticas, metodológicas e conceituais do ensino de Arte, publicadas nos PCN’s – Parâmetros Curriculares Nacionais- Arte (volume 6) em 1997, em que se percebia uma atenção especial aos objetivos, conceitos e elementos a serem abordados.

Diante de um quadro em que a reflexão já começava a fazer parte do processo de ensino de artes e o panorama de ensino caminhava para uma perspectiva pós-moderna, fez-se necessária a construção de uma proposta metodológica que embasasse as ações de ensino de Arte nas instituições formais e não formais.

A proposta triangular foi construída para o Brasil por Ana Mae Barbosa. Certamente essa proposta avança no aspecto de superação da tendência da livre-expressão, trazendo para a escola elementos que poderão formar um repertório para que o aluno possa expressar-se esteticamente. A proposta ‘triangular’ foi desenvolvida levando em consideração o fazer artístico, a análise da obra de arte por meio de imagens e a contextualização da obra. As aulas são organizadas de maneira que o aluno observe o repertório de obras de arte existentes, conheça os elementos da linguagem visual e possa expressar-se levando este aprendizado em consideração. A metodologia da Proposta Triangular enfatiza a apreciação e a compreensão da obras de arte. Tem como principais autores Elliot Eisner, Brent Wilson e Ana Mae Barbosa, essa última autora de uma vasta bibliografia sobre arte-educação no Brasil. (ROSA, 2005. p. 50).

Para entendermos a importância da divulgação de uma proposta metodológica triangular do ensino de Arte, deve-se atentar para o fato de que essa disciplina foi reconhecida nos Parâmetros Curriculares Nacionais volume 6 – Arte. A partir daí percebemos que o ensino de Arte é concebido em uma perspectiva que considere as práticas de ensino de arte o fazer, o pensar e o contextualizar, orientando as possibilidades artísticas para uma dimensão metodológica contemporânea.

Dentre as várias propostas que estão sendo difundidas para o século XXI, destacam-se aquelas que têm se afirmado pela abrangência e por envolver ações que, sem dúvida, estão interferindo na melhoria do ensino e da aprendizagem de arte. Trata-se de estudos sobre a educação estética, a estética do cotidiano, complementando a formação artística os alunos. Ressalta-se ainda o encaminhamento pedagógico-artístico que tem por premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica. As ideias de integração entre o fazer, a apreciação e a contextualização artística são indicações da Proposta Triangular para o ensino de arte, criada por Ana Mae Barbosa. (BRASIL, MEC, PCN - Arte, 1997, p. 31).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997) reconhecem ainda as linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro como possibilidades de desenvolvimento de práticas artísticas que promovam a construção de conhecimento, a produção, fruição e reflexão sobre a arte. Ao apresentarmos aqui, nesta pesquisa, o termo práticas artísticas, vamos de encontro a essa proposta que convida a estabelecer relações com a arte sob diferentes enfoques.

Ao analisarmos o histórico do ensino de arte no Brasil percebemos a presença de períodos em que as dicotomias entre o erudito e o popular foram evidentes. Notamos que cada uma das propostas desenvolvidas contribuiu para a propagação de práticas artísticas que vinculavam a arte a diferentes objetivos: como status de refinamento cultural de elite, como preparação de mão de obra para a economia em construção, como forma de se compreender a psique das crianças ou como forma de possibilitar a contextualização aliada ao fazer e ao pensar artístico, propostos na abordagem triangular. Notamos que esse caminho histórico fez-se necessário, pois, nas práticas artísticas desenvolvidas hoje ainda encontramos resquícios desses elementos propostos acima, uma vez que eles estão historicamente atrelados ao processo de constituição das práticas artísticas em nosso país. O quadro atual ainda apresenta várias dicotomias e para compreendermos a complexidade delas apresentaremos na próxima subseção o debate que permeia este campo.

## Dicotomias nas Práticas Artísticas

Após apresentarmos um breve apanhado à respeito da arte na sociedade e do desenvolvimento da arte e seu ensino no Brasil, faz-se necessário destacar a presença de dicotomias nas práticas artísticas. Entre tantos outros aspectos, destacamos quatro pares de dicotomias que marcam a complexidade do campo da arte, aspectos esses que podem ser visualizados no quadro abaixo.

Dicotomias	
Práticas Eruditas	Práticas Populares
Prática Artística Neutra	Prática Artística Engajada
Prática Artística como produção de conhecimento	Prática Artística como Entretenimento
Prática Artística Técnica	Prática Artística Didatizada

Tabela 1: Dicotomias nas Práticas Artísticas

Essas dicotomias possibilitam-nos perceber que as práticas artísticas constituem-se como um campo fértil para o debate. Embora este trabalho tenha como objetivo analisar as dicotomias existente entre o erudito e o popular, destacamos a existência das seguintes dicotomias: produção de conhecimento x entretenimento, técnica x didática, engajada x neutra.

## O erudito e o popular

Para falarmos a respeito das relações entre o erudito e o popular no contexto das práticas artísticas partimos do conceito de cultura, que pode ser entendido como elemento fundante para o entendimento da dinâmica dessas práticas.

Segundo Laraia (2006), o conceito de cultura na área da antropologia perpassa por alterações e reformulações que, em alguns momentos, trouxeram certas divergências teóricas. Essas conceituações dividem-se basicamente em três correntes idealistas de cultura.

A primeira delas é a dos que consideram a cultura como sistema cognitivo produtos dos chamados “novos etnógrafos”. Esta abordagem antropológica tem se distinguido pelo estudo dos sistemas de classificação folk, isto é, a análise dos modelos construídos pelos membros da comunidade a respeito de seu próprio universo. Assim, para W. Goodenough, cultura é um sistema de conhecimento[...] assim concebidas ela fica situada epistemologicamente no mesmo domínio da linguagem, como um evento observável. [...] A segunda



abordagem é aquela que considera a cultura como sistemas estruturais, ou seja, a perspectiva desenvolvida por Claude Lèvi-Strauss, “que define a cultura como um sistema simbólico que é uma criação acumulativa da mente humana. [...]A última das três abordagens é a que considera a cultura como sistemas simbólicos. Esta abordagem desenvolvida nos Estados Unidos principalmente por dois antropólogos: o já conhecido Clifford Geertz e David Schneider. (LARAIA, 2006, p.60-62).

A conceituação de cultura apresentada pelo autor possibilita-nos analisar os contextos das práticas artísticas. A partir das ideias de Laraia (2006) percebemos que as práticas podem ser analisadas dentro da primeira corrente, no momento em que tratamos da arte popular como pertencente à classe “folk”, ou seja, como parte de um sistema que constrói as manifestações a partir de suas referências em seu universo. Já a segunda corrente, que define a cultura enquanto elementos estruturais, permite-nos abarcar discussões à respeito da estruturação desses domínios culturais, possibilitando a análise das práticas eruditas e populares, uma vez que ambas são frutos dessa elaboração. E, por fim, a terceira corrente, que analisa a cultura enquanto bens simbólicos e que pode embasar discussões a respeito das práticas artísticas enquanto uma partilha de códigos culturais. Destacamos que não é nossa tarefa esgotar as possibilidades conceituais do contexto cultural, apenas apresentar como as práticas artísticas inserem-se, trazendo implicações para a dicotomia entre o erudito e o popular.

Percebemos que a tentativa de conceituação do erudito e popular é um dos problemas para dicotomizar esta relação, sendo comentado por Rivitti (2006) “Algumas denominações [...] podem ser empregadas para encobrir a realidade em lugar de desvelá-la, além de poderem se transformar em instrumento de hierarquização e discriminação entre pessoas, objetos e atos. É esse o caso dos termos arte popular e arte erudita.” (RIVITTI, 2006, p. 28). Saldanha (2008) destaca que a constante tentativa de criar terminologias contribui para a hierarquização dessas manifestações.

Efectivamente, estes dois conceitos, que tanto podem ser interpretados como antagônicos, concordantes ou complementares, devem ser usados com grande precaução, tendo em conta a inexistência de uma definição precisa e claradas realidades a que se referem. A indefinição dos termos tende invariavelmente a derivar no preconceito, e na criação de hierarquizações axiológicas de âmbito sociocultural, ou mesmo socioeconómico, excessivamente datadas. (SALDANHA, 2008, p. 106).

Neste estudo optamos por conceituar os termos tratados não como tentativa de hierarquizar o erudito e/ou popular, mas para o entendimento das dicotomias existentes. O termo erudito é conceituado por Saldanha (2008) como uma forma de arte construída dentro

dos padrões e valores estéticos construídos academicamente. “Menos debatida, a arte erudita parece mais consensual, como se todos soubessem do que se trata.” (SALDANHA, 2008, p.108). Uma das pistas para a arte erudita não ter sido tão debatida, deve-se ao fato de que por séculos ela foi considerada como a forma única de arte.

A conceituação da arte popular nos apresenta várias questões, a primeira refere-se ao sentido amplo dado à palavra, uma vez que tudo o que não se encaixa no padrão de erudição é relegado a arte popular, o que abarca uma complexidade de manifestações diferenciadas. Ayres (1996)<sup>7</sup> *apud* Saldanha (2008) faz a tentativa de descrever a diversidade destas ao termo Arte popular.

Num sentido mais alargado, a «arte popular» tem sido entendida como aquela arte que se desenvolve fora dos cânones de gosto estabelecidos por, ou para, os líderes de uma dada sociedade, onde a tradição desempenha um papel preponderante, em termos de conteúdo, de temas e utilização, mas também de estrutura, técnicas, instrumentos e materiais (Ayres, 1996, p. 239 *apud* SALDANHA, 2008, p.107).

Percebemos, a partir desta definição, que os vastos sentidos atribuídos à arte popular revelam uma produção artística desenvolvida fora dos padrões estabelecidos. A partir dessa interpretação, corre-se o risco de incorporar elementos diversos em um só termo, uma vez que: “popular é, muitas vezes, associado a termos tão vastos como povo, camponês, primitivo, *naïf*, não acadêmico, analfabeto, classe trabalhadora ou classe média, acaba por englobar em si mesmo aspectos contraproducentes.” (SALDANHA, 2006, p.107). Para Rivitti (2006), o uso destes termos para a classificação da arte popular nos coloca diante da complexidade destas manifestações. O termo primitivo por exemplo atribui à arte popular a representação de pouca evolução em relação à arte erudita contemporânea sendo portanto utilizado de maneira pejorativa. Já o termo não acadêmico tende a atribuir a irracionalidade às obras populares, desprezando as formas de construção do conhecimento artístico que se encontrem fora das instituições formais.

Percebemos assim que a vastidão de sentidos atribuídos à arte popular contribuiu para que a definição das manifestações construídas e difundidas pelo povo fossem, ao longo da história, relegada a interpretações desvalorizadas, Saldanha (2008) aponta essas fragilidades conceituais. “O conceito de arte popular acaba sempre por se construir como uma criação social, historicamente elaborada, carregada de fragilidades, tanto do ponto de vista da

---

<sup>7</sup> AYRES, James, **Folk Art**, in TURNER, Jane (ed.), **The Dictionary of Art**, vol. 11, Nova Iorque, Grove, 1996.

conceptualização teórica, como do próprio desenvolvimento da criação artística subsequente.” (SALDANHA, 2008, p. 107).

Embora a fragilidade conceitual da arte popular seja apresentada como um fator de enfraquecimento dessas manifestações, Santos (1987), Ortiz (1992) e Rivitti (2006) destacam a possibilidade da cultura popular representar os padrões de criação de conceitos advindos do povo. “A cultura popular tem de ser encarada não como uma criação das instituições dominantes, mas como um universo de saber em si mesmo constituído, uma realidade que não depende de formas externas, ainda que se opondo a elas.” (SANTOS, 1987, p.56).

Santos (1987) destaca, no entanto, o perigo de tomarmos as conceituações como únicas chaves de análise, considerando-se que, especificamente no que se refere à arte popular, essa conceituação é definida a partir de padrões de referência eruditos. O autor explica essa questão a partir de uma análise de cultura popular e erudita.

É importante ressaltar que é a própria elite cultural da sociedade, participante de suas instituições dominantes, que desenvolve a concepção de cultura popular. Esta é assim duplamente produzida pelo conhecimento dominante. Por um lado porque, na formação de seu próprio universo de legitimidade, muitas manifestações culturais são deixadas de fora; por outro porque é o conhecimento dominante que decide o que é popular. (SANTOS, 1987, p. 55).

Uma vez que já apresentamos as conceituações entre o erudito e o popular devemos nos atentar para as relações dicotômicas existentes entre ambas, marcadas por duas diferentes posições analíticas. A primeira delas refere-se aos autores da corrente influenciada pela Antiguidade Clássica que atribuem à superioridade da arte erudita em relação à popular, sendo abordada por Bizzocchi(1999) da seguinte maneira:

A oposição entre uma cultura erudita ou aristocrática e uma cultura popular ou plebéia permeia toda a história ocidental. Na verdade, o próprio conceito de História está ligado ao do conflito de classes [...] Assim, a história cultural tem sido marcada desde sempre por essa divisão entre a cultura da elite, considerada, aliás, por muito tempo como a única forma possível de cultura, e a cultura do povo, na verdade vista pela aristocracia dominante como a não-cultura, isto é, como a ausência completa de civilização. Na Roma antiga, essa oposição ficava clara principalmente na literatura e no teatro, em que a língua utilizada pelos escritores para tratar de assuntos nobres e elevados era a língua culta, deixando o *sermo vulgaris* apenas para o estilo “baixo” da comédia popular. De um modo mais geral, opunha-se a “grande arte”, destinada ao usufruto da aristocracia e, posteriormente, da alta burguesia, ao artesanato e aos folguedos populares, de origem camponesa, vistos sempre como manifestações rudes e toscas de um populacho rude e tosco. (BIZZOCCHI, 1999, p. 01).

As manifestações de arte erudita associam-se ao ideal clássico greco-romano com surgimento por volta do século V a.C., que propunha o desenvolvimento de técnicas de construção artística que visavam à busca pela perfeição e beleza e reafirmavam a arte enquanto privilégio e refinamento, sendo esta “uma das características mais enraizadas do pensamento erudito” (SALDANHA, 2008, p.127). O ideal clássico de erudição fortaleceu, ao longo de séculos, a defesa de ideias que destacavam a superioridade da arte erudita sobre a arte popular.

Esse posicionamento reforça também reforça a ideia que a arte erudita não pertence e nem deve ser consumida ou concebida pelo povo.

Em seu conceito “Teoria tradicional e teoria crítica Theodor Adorno e Max Horkheimer defendem, em 1947, que a arte não deveria ser massificada, pois era feita e destinada à elite. Portanto, a dupla de pensadores da escola de Frankfurt defendia que, se o povo não tem acesso à arte, não pode criá-la e nem julgá-la. (RIVITTI, 2006, p. 28).

Percebemos que essa oposição histórica vai além de uma relação estética, e traz consigo conflitos que demonstram a presença de marcas políticas e ordens sociais nessas questões. Sobre isso, Santos (1987) aborda:

Cultura erudita e a cultura popular podem ser relacionadas nessas preocupações. Elas se desenvolvem a partir da polarização entre o erudito e o popular, a qual transfere para a dimensão cultural a oposição entre os interesses das classes sociais na vida da sociedade. Assim, como a existência das classes dominadas denuncia as desigualdades sociais e a necessidade de superá-las, sua cultura pode ser vista como possuidora de um conteúdo transformador. Da mesma forma, como a cultura erudita é desde sempre associada com as classes dominantes, sua expansão pode ser vista como colonizadora; a ampliação de seus domínios como, por exemplo, através da expansão da rede de escolas e de atendimento médico, pode ser entendida como uma ampliação das formas de controle social, que mantêm as desigualdades básicas da sociedade em benefício da minoria da população. Logo se nota que a polarização entre cultura popular e cultura erudita pode levar a conclusões complicadas. (SANTOS, 1987, p.55-56).

A segunda caracteriza-se pelo entendimento da cultura popular enquanto forma superior de resistência diante das tentativas de dominação da cultura erudita. Para Ortiz (1992), esse posicionamento caracteriza a arte popular como diferente da elite e própria das classes populares, configurando-se como sinônimo de povo. Para Arantes (1981) “esse ponto de vista sustenta a “idealização romântica da tradição que é frequentemente encontrada nas teorias de muitos folcloristas.” (ARANTES, 1981, p. 8). Para o autor essa tem sido uma forma de

resistência encontrada entre os difusores da cultura popular, para a manutenção da tradição e dos saberes produzidos em culturas.

Desse ponto de vista a cultura popular surge como uma outra cultura que, por contraste ao saber culto dominante, apresenta-se como totalidade embora sendo, na verdade, construída através da justaposição de elementos residuais e fragmentários considerados resistentes a um processo natural de deterioração. (ARANTES, 1881, p. 18).

Em nosso estudo sugerimos superar a dicotomia propondo uma terceira posição, marcada pelo movimento em espiral, inspirado na perspectiva dialética. A partir desses posicionamentos, colocamos as nossas questões, que guiaram a coleta e a análise dos dados e que sustentam nosso debate. Buscamos entender os caminhos de diálogo entre essas duas manifestações artísticas em uma perspectiva marxista. Quanto às possibilidades Saldanha (2008) apresenta-nos algumas questões:

Não existe erudição na cultura popular? O que distingue então a erudição da não-erudição? Que tipos de saber se podem incorporar nela? E o que diferencia a erudição artística da não artística? Além de que, numa época tão voltada para a especialização, a condição de «erudito» já não é necessariamente um valor cultural (ou socialmente) positivo. Como se pode facilmente entender, o problema suscita dúvidas que poderiam promover um debate interminável. (SALDANHA, 2008, p. 109).

Complementar à ideia das possibilidades de erudição da arte popular, Saldanha (2008) também apresenta as possibilidades de incorporação de elementos da arte popular em obras eruditas. “Por um lado, sabemos que a arte erudita tem usado o imaginário popular como referência, numa longa tradição de apropriação de imagens, formas e produtos, procedentes das culturas populares. Tanto nas artes plásticas, como na música.” (Saldanha, 2008, p.111). A utilização da referência popular na criação erudita também ocorreu nos primórdios do modernismo.

Era comum o interesse de artistas por uma arte que não carregasse os vícios da academia. [...] Os museus passaram a ter salas destinadas a esses artistas e grandes mostras de arte popular eram frequentes. A 6ª Bienal Internacional de São Paulo, realizada em 1961, com a curadoria de Mário Pedrosa, a arte popular romena convivia com a obra do brasileiro Abraham Palatinik. (RIVITTI, 2006, p. 31).

Notamos dessa forma, que, embora ainda exista a polarização da arte erudita e popular, o debate contemporâneo aponta o início de um diálogo e inter-relações em seus meios de produção e difusão. Um exemplo de tal diálogo foi a realização da exposição “Nem é erudito

nem é popular” nos Encontros Nacionais de Pontos de Cultura do Brasil, realizados nos anos de 2007 e 2008 em Belo Horizonte e Brasília respectivamente. Para Bené Fonteles (2010), curador da exposição, essa proposta pretendia desconstruir a dicotomia do erudito e o popular, em interações estéticas que retrataram o percurso e a diversidade da criação artística contemporânea no Brasil.

Ribeiro (1986) chamava-nos a atenção para a relação dialética que não supõe inferioridade de uma/outra, mas a interlocução dessas relações na formação dos sujeitos.

Às vezes é útil, ainda que seja sempre perigoso, falar de cultura popular e cultura erudita. Gosto de pensar que essas são as duas asas da cultura que, sem vigor em ambas, não voam belamente. É preciso reconhecer que uma não é melhor nem pior, superior ou inferior à outra; são apenas diferentes e, porque distintas, se intercambiam, abeberando-se reciprocamente. Populares são, para nós, as formas livres de expressão cultural das grandes massas, que nos dão seu exemplo maior no carnaval carioca, como a principal dança dramática que jamais se viu. Eruditas são as formas escolásticas, canônicas, de expressão cultural, como o balé e a ópera, por exemplo, cultivadas por alguns, vivenciadas por pouquíssimos, mas admiradas por um grande público. (RIBEIRO, 1986, s/p).

Ribeiro (1986) convida-nos a pensar na relação complementar entre o erudito e o popular, a fim de compreendermos manifestações artísticas e populares diversas. Diante das limitações dos conceitos expostos para um contexto amplo de práticas artísticas, compartilhamos do pensamento de Saldanha (2008) “será que os conceitos, tanto popular como erudito, se podem reportar a realidades sociais, culturais e educativas distintas?” (SALDANHA, 2008, p.106). Nossa resposta é que faz-se necessário lançar mão de outras dicotomias para se entender a questão, por isso na próxima seção abordaremos os tensionamentos entre a arte engajada e a neutralidade.

### **A arte engajada e a neutralidade**

Ao pensarmos nas dicotomias entre neutralidade e engajamento na arte percebemos que se trata de uma questão que requer uma análise cuidadosa, uma vez que no histórico da arte na sociedade notamos a existência de períodos marcados pela neutralidade, com maior ênfase estética e também períodos marcados pelo engajamento, com maior ênfase reflexiva. Percebemos que cada um desses períodos demarca diferentes intencionalidades na concepção das obras.

Chamamos aqui de engajamento uma proposta de arte que se propõe a estimular o debate a respeito de questões políticas e sociais em uma perspectiva que a obra de arte é também uma ação política do artista. Já a neutralidade é um termo ambíguo, quando consideramos aqui a arte que não se encaixa nesta visão de engajamento, porém ao analisarmos grande parte do período histórico da arte, percebemos que as intenções tidas como neutras tinham interesses em reafirmar esteticamente a importância do papel dos reis, da nobreza ou da igreja.

Segundo Janson (1996), é no período chamado de moderno, após a Revolução Industrial, que a arte começa a incorporar um caráter engajado em sua concepção. Essa tendência evidencia-se nos movimentos entendidos como Expressionismo, Dadaísmo, Construtivismo, Futurismo e também no que se compreende hoje por Arte Contemporânea. Nota-se que embora todos esses estilos apresentassem propostas estéticas diferenciadas, ambos propunham o questionamento do papel do homem diante de questões políticas, tais como as guerras e o crescimento das cidades.

Podemos perceber, por exemplo, na linguagem do teatro a presença de tendências que possuíram caráter engajado. Em contraposição a estilos como o Romântico, que propunham a distração em eventos sociais e temáticas desprovidas de crítica. Nota-se, por outro lado, estilos como o Teatro de Agit-Prop e Teatro Didático que buscavam o engajamento na construção de uma reflexão política e social.

O teatro agit-prop (termo proveniente do russo *agitatsiya-propaganda*: agitação e propaganda) é uma forma de animação teatral que visa sensibilizar um público para uma situação política ou social. Surge após a revolução Russa de 1917 e se desenvolve sobretudo na URSS e na Alemanha, depois de 1919 e até 1932-1933. [...] ligada à atualidade política, o agit-prop corre, antes de tudo como uma atividade ideológica e não como uma forma artística: ele proclama seu desejo de ação imediata definindo-se como “jogo agitatório em vez de teatro”, ou como “informação mais efeitos cênicos” [...] na maioria das vezes, os “agitadores propagandistas” se baseiam numa dessas tradições teatrais criticando-a do lado de dentro. (PAVIS, 1999, p.379).

Tendo como um dos principais representantes o dramaturgo, poeta e encenador Bertold Brecht (1898-1956), esse estilo destacou-se pela consciência política enquanto elemento motivador de sua prática artística. A evidência de uma crítica em relação à estética tida como neutra é claramente identificada nesse estilo. Destaca-se, porém, que esta crítica dava-se por dentro, ou seja, ao criar peças de teatro com um cunho político, lançava-se reflexões a respeito das funções do teatro entendido como neutro, que partia de construções dramáticas baseadas apenas em critérios estilísticos tais como comédia, musical, tragédia e circo.

O teatro didático também permite o entendimento do engajamento e da relação da arte com a política. Para Pavis (1999), “é didático todo teatro que visa instruir seu público, convidando-o a refletir sobre um problema, a entender uma situação ou adotar uma atitude moral ou política” (PAVIS, 1999, p.386). O teatro didático pode ser entendido sob o ponto de vista moralizador, tal qual as apresentações de teatro desenvolvidas no final da Idade Média, ou como um teatro político, que tem como principal representante Bertold Brecht com as suas peças de teatro didáticas que nos ajudam a pensar no papel da arte e da política.

Nossa época está menos aberta a este gênero de discurso didático, desde que a política comprometeu a arte de maneira duradoura, seja no nazismo, no stalinismo, na arte oficial das antigas democracias pleonasticamente denominadas populares ou de muitos países em vias de desenvolvimento. Por outro lado, ficou evidente que o sentido e a mensagem nunca são dados diretamente, que eles residem na estrutura e na forma, no não-dito ideológico. A partir de então, a aliança das palavras “arte didática” se revela pouco favorável a uma reflexão séria e realmente pedagógica sobre a arte e sobre política. (PAVIS, 1999, p.387).

Podemos perceber que o autor posiciona-se de forma pessimista em relação à articulação entre arte e política, dadas as experiências históricas de apropriação das obras de arte para a proposição de posicionamentos políticos de dominação, que em seu cerne, castravam as possibilidades de criação da arte. Destacamos, no entanto, que partimos aqui da utilização da palavra política para expressar o engajamento dos artistas no processo de produção das obras de arte em um contexto social amplo, no qual os expectadores das obras são também atores políticos.

O tensionamento entre o neutro e o político na arte é abordado na pesquisa “Teatro político e questão agrária: 1955-1965: contradições, avanços e impasses de um momento decisivo” de Rafael Litvin Villas Bôas (1999), que buscou analisar sob a dimensão política três obras do dramaturgo e militante Oduvaldo Viana Filho, o Vianinha. Durante sua análise, Villas Boas (1999) destaca um elemento fundamental para essa relação entre a neutralidade e o engajamento na arte, a partir da constatação da presença de uma controvérsia. Esta contradição revelava aspectos de um maior investimento estético com intenções mercadológicas em algumas obras de teatro que foram construídas dentro de um contexto com intenções políticas demarcadas. Colocamos aqui a seguinte questão, a presença desses dois elementos pode ser considerada uma contradição ou um diálogo de possibilidades artísticas? O autor nos apresenta um trecho no qual a relação do interesse estético e político é apresentado de forma dialética, para ele:



O teatro cumpria então a função de socialização da experiência de luta dos trabalhadores, para os trabalhadores, e agia como veículo de integração, na medida em que por meio de seu modo de produção específico, não só o conteúdo dos embates era transmitido, mas também o próprio processo de produção das obras. O teatro desempenhou, à época, o papel de meio de comunicação e intervenção vinculado organicamente às demandas dos segmentos engajados na luta de classes, operando por meio da mediação dialética entre a matéria do processo social e a forma estética uma leitura crítica da experiência brasileira em andamento, que não se dava a ver em outras manifestações de linguagem, como a forma notícia e os documentos político partidários, ou seja, naquele contexto, o teatro participou do processo como força estética produtiva. (VILLAS BÔAS, 1999, p. 86).

Percebemos que, ao falar desse processo dialético entre a política e a estética, Villas Bôas (1999) usa a expressão “estética produtiva” para explicar essa forma de se impulsionar a concretização de propostas artísticas com cunho engajado. O termo neutro, usado por nós, não seria adequado, uma vez que predispõe um posicionamento a respeito de uma estética totalmente descomprometida com alguma intencionalidade. Daí retomamos a seguinte questão: É de fato possível que uma postura neutra seja adotada, uma vez que as ações estéticas vão servir sempre a algum posicionamento do homem diante da sociedade? Vimos claramente tais mudanças na seção que trata do histórico da arte ao longo dos períodos e talvez fosse mais proveitoso pensarmos quais as aproximações práticas que temos diante de uma criação estética construída a fim de questionar os padrões sociais construídos hegemonicamente, como o estudo de Villas Bôas (1999), que analisa essas práticas teatrais construídas no contexto da reforma agrária.

Em suma o que queremos analisar aqui é o contexto político no qual a arte vem se inserir. Destacamos em nosso estudo o interesse em uma dimensão política que proponha transformações na arte, o que vem de encontro ao papel que Santos (1987) atribui à arte popular.

O poder transformador da luta dos oprimidos contra os opressores é um fundamento das ciências sociais contemporâneas, e como estamos entendendo a cultura como uma dimensão do processo social é para nós óbvio que a luta política tem manifestações culturais. Parecem no entanto tênues os argumentos a favor desse tipo de ênfase na cultura popular e seu poder revolucionário. (SANTOS, 1987, p.56-57).

Por analisarmos a luta dos povos do Campo destacamos a importância do Teatro do Oprimido, proposta de teatro desenvolvida na década de 60 pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal (1931-2009), inspirada na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. Para fecharmos as

nossas considerações a respeito da Arte trazemos suas ideias, uma vez que elas ilustram a prática de um teatro que incorpora uma estética em busca de um posicionamento político no contexto brasileiro. Para Boal (1991):

A discussão entre as relações entre o teatro e a política é tão velha como o teatro ... ou como a política. Desde Aristóteles e desde muito antes já se colocavam os mesmos temas e argumentos que ainda hoje se discutem. De um lado se afirma que a arte é pura contemplação e de outro, que, pelo contrário a arte apresenta sempre uma visão do mundo em transformação e portanto é inevitavelmente política ao apresentar os meios de realizar essa transformação ou de demorá-la. Deve a arte educar, informar, organizar, influenciar, incitar, atuar, ou deve ser simplesmente objeto de prazer e de gozo? (BOAL, 1991, p. 17).

Notamos que esta questão, trazida por Boal (1991) está presente transversalmente em todo o conteúdo que apresentamos nesta seção, uma vez que mostra a presença histórica de uma relação entre a política e a arte e destaca que os tensionamentos e a busca por dicotomizar a questão faz-se presente na literatura desde a Antiguidade Clássica.

Sabemos que essa questão é complexa o suficiente para merecer discussões aprofundadas, mas dada a limitação de espaço recorreremos apenas à apresentação deste campo de estudo para que a análise de nossos dados possa encontrar um chão teórico denso o suficiente. Na próxima seção apresentaremos a presença dos tensionamentos entre prática artística vista como conhecimento, entretenimento, técnica ou instrumento didático.

### **Arte enquanto produção de Conhecimento, entretenimento, técnica ou instrumento didático?**

A opção de reunir os pares de dicotomias apresentados deve-se à sua interligação, uma vez que quando pensamos em um nível geral no contexto da arte na sociedade notamos a presença de tensionamentos das práticas artísticas, enquanto fonte de conhecimento e/ou enquanto entretenimento. Em um contexto mais específico da escola percebemos as práticas artísticas vistas como técnica para a construção do conhecimento ou como um recurso didático.

A origem dos questionamentos a respeito da arte enquanto forma de conhecimento na sociedade, tem como locus os questionamentos sobre cultura. A concepção de cultura enquanto forma de conhecimento é apresentada por Santos (1987) “a associação de cultura com conhecimento é mais antiga, vinda da relação de cultura com erudição, refinamento pessoal.” (Santos, 1987, p. 37-38). Percebemos que ao tratarmos das práticas artísticas enquanto forma

de conhecimento nos remetemos ao entendimento de que esse conhecimento parte das formas instituídas na erudição acadêmica.

Da mesma forma, quando vamos analisar o caráter de entretenimento das práticas artísticas recorreremos a reflexões que partem do conceito de cultura. Chauí (2008) apresenta a cultura em uma de suas definições enquanto lazer e entretenimento, e destaca “transmutação da cultura sob os imperativos da comunicação de massa, isto é, a transformação do trabalho cultural, das obras de pensamento e das obras de arte, dos atos cívicos e religiosos e das festas em entretenimento.” (CHAUÍ, 2008, p. 10). Essa transformação da cultura enquanto lazer é entendida como vital para o metabolismo humano. A distinção do entretenimento à alienação é feita pela autora que destaca a possibilidade de articulação da necessidade de entretenimento que busque algum tipo de dominação. “Ninguém há de ser contrário ao entretenimento, ainda que possa ser crítico das modalidades do entretenimento que entretém a dominação social e política.” (CHAUÍ, 2008, p. 10). No entanto, a autora distingue a cultura da concepção de entretenimento, justamente a partir de três aspectos a seguir:

O entretenimento se distingue da cultura quando entendida como trabalho criador e expressivo das obras de pensamento e de arte. Se, por um instante, deixarmos de lado a noção abrangente da cultura como ordem simbólica e a tomarmos sob o prisma da criação e expressão das obras de pensamento e das obras de arte, diremos que a cultura possui três traços principais que a tornam distante do entretenimento: em primeiro lugar, é trabalho, ou seja, movimento de criação do sentido, quando a obra de arte e de pensamento capturam a experiência do mundo dado para interpretá-la, criticá-la, transcendê-la e transformá-la – e a experimentação do novo; em segundo, e a ação para dar a pensar, dar a ver, dar a refletir, a imaginar e a sentir o que se esconde sob as experiências vividas ou cotidianas, transformando-as em obras que as modificam por que se tornam conhecidas (nas obras de pensamento), densas, novas e profundas (nas obras de arte); em terceiro, numa sociedade de classes, de exploração, dominação e exclusão social, a cultura é um direito do cidadão, direito de acesso aos bens e obras culturais, direito de fazer cultura e de participar das decisões sobre a política cultural. (CHAUÍ, 2008, p.11).

Destacamos aqui dois movimentos que constroem essa dicotomia, o primeiro reconhece a aproximação da cultura com a fruição do entretenimento necessário ao ser humano. Outro movimento parte da análise aprofundada da citação acima, que coloca a distinção entre cultura e entretenimento, uma vez que o trabalho de criação das obras de arte captura uma essência de mundo e perpassa os processos de trabalho na transformação da obra de arte e requerem uma profundidade de pensamento que se aproxima do contexto do conhecimento abordado nesta seção.

Assim, notamos que as práticas artísticas, enquanto forma de conhecimento e de entretenimento, podem apresentar uma relação dialética, já que se reconhece que são elementos diferentes e que se comunicam.

Na mesma linha de raciocínio iremos analisar a arte dentro da instituição escolar. Notamos que a arte na escola teve desde a sua implantação uma alternância entre os aspectos que se relacionavam à técnica ou às práticas didatizadas. Quando tratamos aqui da técnica, referimo-nos ao desenvolvimento de conteúdos específicos para o aprendizado e criação de obras artísticas. Já quando tratamos da arte didatizada, remetemo-nos a uma apropriação das práticas artísticas sob a dimensão escolar.

Com a implantação da Academia Imperial de Belas Artes percebia-se claramente a ênfase dada nas técnicas artísticas e padrões franceses. Após uma reformulação, esta Academia passou a se chamar Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios e as linguagens artísticas passavam a oferecer formação para o trabalho nas indústrias. Os conteúdos entendidos como artísticos passavam também a atender a capacitação profissional e, com isso, o caráter de uma prática técnica fazia-se cada vez mais evidente.

Somente após a Semana de Arte Moderna de 1922 é que se começou a pensar no ensino de arte a partir da valorização da construção estética da criança. Segundo Barbosa (1978), tomou-se como influências correntes dadaístas, expressionistas, futuristas que se preocupavam em promover a experimentação das manifestações infantis. A partir de então as escolas começam a se apropriar desse processo e iniciam aplicações da Livre-expressão, método criado por John Dewey (1859-1953) e difundido no Brasil por Nereu Sampaio. A apropriação da livre expressão no ensino de arte no Brasil encontrou controvérsias em sala de aula, tornando as práticas simplistas e didatizadas.

Notamos então que o lugar da arte na escola encontrava desafios, uma vez que, por um lado recorria-se à arte para formação de mão de obra, ou seja, era entendida como técnica, e, por outro lado para o desenvolvimento de propostas esvaziadas de técnica e didatizadas.

Tal processo em busca da arte enquanto conhecimento foi fortalecido a partir da promulgação da Lei n. 9.394/96 que reconhecia a arte enquanto componente curricular obrigatório.

Ainda percebe-se a presença de propostas de ensino de arte que buscam a didatização do ensino, prática aqui entendida como a utilização da arte na escola enquanto um mecanismo para se possibilitar ações que não se relacionam com o conhecimento e a técnica do ensino de arte. Destaque-se, no entanto, que a dicotomia entre a arte didatizada e a técnica vem diminuindo, à medida que o lugar das práticas artísticas da escola vem consolidando-se em

metodologias e práticas artísticas que promovam um diálogo entre a técnica, o conhecimento e a reflexão sobre a arte na sociedade.

## **1.2 Contexto da Educação Do Campo**

Para a construção do Contexto da Educação do Campo partimos de quatro pontos analíticos: Luta, Política Pública, Formação de Professores, Princípios e Práticas artísticas Camponesas. Compreendemos que a análise da Educação do Campo requer o levantamento de questões referentes a um projeto de escola e também a um projeto de sociedade, abarcando concepções “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). Dessa forma, a escolha por esses pontos analíticos deu-se na perspectiva de buscar compreender as implicações da Educação do Campo na escola e no território do Campo

### **Da Educação Rural à Educação do Campo- Movimento de Luta**

Para compreender a Educação do Campo enquanto um Movimento de Luta, partimos do contexto histórico da Educação Rural, panorama em que foram iniciadas as propostas de educação para os povos do campo, a partir da segunda metade do séc. XX.

A educação rural, como processo que nomeia a construção da escolarização das populações pobres, cujas atividades estão relacionadas à agricultura, pecuária, pesca, extrativismo, dentre outros, depende fundamentalmente da terra e da água para a sobrevivência, constituindo-se historicamente como um grande desafio. (DINIZ-MENEZES, 2013, p. 19).

A Educação Rural tinha como objetivo oferecer formação aos trabalhadores do Campo, a fim de domar o movimento de migração do campo em busca de trabalho, estudo e melhores condições de vida. Esta proposta, no entanto, não trazia para a escola as discussões em torno dos motivos que geravam tais migrações, tendo como intenção um ensino que permitisse controle político, ideológico, assistencialismo e separação entre os valores e conhecimentos pertencentes ao campo e à cidade.

Por mais de cinco décadas as propostas educativas da escola rural tiveram suas bases edificadas a partir de um contexto marcado pela visão de campo enquanto local atrasado no desenvolvimento e puro nas formas de sociabilidade. Nesse sentido a escola apresenta uma forma de preservar os valores ali estabelecidos, a fim de evitar a migração. Para Prado (1995), esta visão representava uma forma hegemônica uma vez que as propostas educativas saíam prontas da cidade em direção ao campo, sendo articuladas como tentativas de organização da estrutura social da cidade a partir de uma “contenção” do campo.

Ao pensarmos na educação das crianças do meio rural notamos que esse foi um panorama marcado pela ausência de políticas que permitissem a oferta da manutenção da escolarização.

A educação escolar para crianças do meio rural ficou sob a responsabilidade administrativa e pedagógica do governo municipal. [...] No caso do meio rural, a instalação e o funcionamento dependiam geralmente da ação de fazendeiros e párocos. O fazendeiro cedia espaço, mobiliário em sua residência ou o terreno para construir uma edificação. Em outras situações o padre reivindicava do poder municipal ou estadual e garantia seu funcionamento nas dependências das igrejas. Existem alguns relatos de escolas solicitadas por moradores com baixo poder aquisitivo por meio de abaixo-assinados dirigidos aos prefeitos. Na maioria dessas situações, o Poder Público custeava as despesas com o pagamento da professora. Mas, em situações de conflitos políticos e partidários, o pagamento era suspenso ou sofria atraso, em alguns casos de anos. (DINIZ-MENEZES, 2013, p. 21).

De acordo com Diniz-Menezes (2013), as consequências do tratamento dado à escolarização rural ainda podem ser percebidas no contexto educacional atual. Observamos nos dados do IBGE uma contradição existente entre os dados de acesso às crianças na escola e de permanência nessa, revelando descompasso entre a oferta e evasão dos sujeitos. No que diz respeito à oferta e acesso à educação na área rural, apenas existe oferta para o atendimento de 24,9% das crianças de 4 a 6 anos e de 4,5% dos jovens de faixa etária entre 15 e 17 anos. Na faixa dos 10 aos 14 anos, os dados mostram que 95% das crianças do campo encontram-se na escola. Mas, nem sempre o acesso à escola retrata a dinâmica da permanência nela. A distorção idade/série configura-se cruel e discriminadora. Na Zona Rural esse índice chega a 23,6% no Ensino Fundamental e a 34,5% no Ensino Médio, e contribui muito para o abandono e evasão escolar. (DINIZ-MENEZES, 2013, p.24)

Os dados apresentados permitem notar que, embora as discussões à respeito da educação no meio rural tenham permeado embates políticos e educacionais, há mais de cinco décadas, a situação real destas escolas ainda permaneceu por muitos anos em condições que contrariavam

as possibilidades de oferta, acesso e formação, sendo o contexto gerador das articulações dos Movimentos de Luta pela Educação do Campo. Notamos que esta luta surge de um Movimento Social que buscava a defesa pelas condições concretas de sobrevivência dos sujeitos do Campo, entre elas a escola.

Nesse contexto os movimentos sociais rurais, em emergência nos anos 70, depararam-se com a ausência da escola. Como lutar pela conquista e permanência na terra se os filhos saíram rumo à cidade para estudar? Os movimentos sociais envolvem-se com a discussão e realização de propostas educacionais. Já nos anos 70 foram criados os Centros Familiares de Formação por Alternância. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) assume atuação massiva na implantação, luta e gestão de escolas. A Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), entidade representativa das Federações Estaduais e Sindicatos Municipais, reitera a educação escolar como um elemento estrutural para construir o Projeto de Desenvolvimento Rural Sustentável. (DINIZ-MENEZES, 2013, p.23).

Diante desse quadro, os Movimentos Sociais que atuavam no Campo iniciaram uma articulação de debates, que culminou na realização do I ENERA, Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária em 1997, momento decisivo para a constatação da necessidade de realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Esta conferência ocorreu entre 27 e 31 de julho de 1998, no CET- Centro de Treinamento Educacional da CNTI em Luziânia-GO, e foi organizada pelos movimentos: CNBB, MST, UNICEF, UNESCO e UnB. Tal evento teve como objetivo pautar as políticas educacionais destinadas ao campo, compreendendo-as como direito e forma de inclusão de diversos sujeitos.

Nesta primeira Conferência “Por uma Educação Básica do Campo” os sujeitos do campo, representados pela coletivo de seus movimentos, puderam construir debates e realizar proposições às discussões. No texto base desta I Conferência foi apresentada a sistematização de propostas em prol da reivindicação dos direitos à Educação dos povos do Campo, principalmente no que se refere ao protagonismo dos sujeitos. Essas discussões foram consideradas um marco histórico e conceitual sobre a Educação do Campo, uma vez que embasaram um Projeto de Educação do Campo aliado a um projeto de desenvolvimento de sociedade.

A de transformar profundamente a escola onde este povo estuda: desde os conteúdos formativos que veicula até seu jeito de ser e de fazer educação; precisamos prosseguir inventando um novo jeito: novos tempos, novos espaços, novo jeito de organizar e de gerir o processo educativo. Estamos num tempo em que a escola também é uma das convocadas a tomar posição diante

da realidade, ajudando a construir as referências culturais e políticas para o discernimento dos estudantes em relação às suas opções. É a isto que se pode chamar de educação para a autonomia. (PRODUÇÃO I CONFERÊNCIA, 1998, p.41).

As discussões da I Conferência “Por Uma Educação Básica no Campo” inauguraram também uma forma de contextualização sobre o lugar do campo na sociedade moderna, a partir de diferenciações do urbano e do rural e da anunciação da morte do rural. Considerava-se o termo rural como termo pejorativo por ressaltar as desigualdades do contexto capitalista, como a migração do campo para a cidade e a extinção do rural sugado pelo modo de produção da cidade. Assim, percebe-se que o rompimento com as visões distorcidas do camponês como algo fora do comum e/ou atrasado, visão esta que contribuiu para a manutenção de situações de dominação, poderia ocorrer a partir da valorização da escola enquanto condição de mudança.

As discussões da primeira Conferência foram construídas a partir de uma ótica fundante, uma vez que as propostas ali elaboradas serviram para embasar as propostas de ação da Educação do Campo nos anos que se seguiram. A presença de diversos Movimentos Sociais nesta Conferência destacou o aprendizado político e social da luta, o que possibilitou gerar uma proposta de Educação que se vinculasse à cultura, aos valores e aos povos do Campo. Para Arroyo(1999), o processo de luta pela Educação, enquanto direito, faz-se a partir do protagonismo dos Movimentos Sociais, uma vez que estes trazem a experiência educativa dos processos de lutas, trabalho, produção, família e vivência, elemento a ser considerado na construção da concepção da Escola do Campo.

Também podemos acompanhar o processo de discussões do movimento de luta pela Educação do Campo a partir das sete publicações da Coleção *Por Uma Educação Básica do Campo*, que entre 1998 e 2008 apresentou os debates e sistematizações das ações de luta, sendo publicados com os seguintes títulos: I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998), A Educação Básica e o Movimento Social no Campo (1999), Projeto Popular e Escolas do Campo (2000), Identidade e Políticas Públicas (2002), Contribuições para um Projeto de Educação do Campo (2004), Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo (2008), Campo, Políticas Públicas e Educação (2008).

No ano de 2004 foi realizada a II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, que propunha, entre outras coisas, a superação da oposição campo e cidade e a articulação de diferentes mobilizações, a fim de se construir o panorama de políticas públicas para a educação que dialogasse com as proposições feitas. Seu texto base evidencia a necessidade de pensar em práticas da Educação do Campo.



Lutamos por um projeto de desenvolvimento do campo onde a educação desempenhe um papel estratégico no processo de sua construção e implementação. O momento atual do país nos pareceu propício para realização de um novo encontro nacional que fosse bem mais do que um evento; que pudesse reunir e fazer a síntese da trajetória dos diferentes sujeitos que atuam com a Educação do Campo. E assim fizemos. Nestes cinco dias da II CNEC estivemos debatendo sobre campo e sobre educação e especialmente nos debruçamos sobre como efetivar no Brasil um tratamento público específico para a Educação do Campo. (PRODUÇÃO II CONFERÊNCIA 2004, p.2).

As proposições da II Conferência podem ser entendidas como elementos do processo dinâmico de lutas em prol da construção da Educação do Campo. Entre elas, destacamos a criação do FONEC- Fórum Nacional de Educação do Campo que teve como objetivo a análise e a proposição das políticas públicas em Educação do Campo. Com representação de movimentos e instituições envolvidas com a Educação do Campo em todo o Brasil, a criação desse fórum nos dá pistas para a concretização das lutas pela participação e efetivação das proposições de políticas pela Educação do Campo.

### **Políticas Públicas e Marcos Legais**

As articulações dos movimentos de luta serviram como elemento de pressão para a elaboração de Políticas Públicas para a Educação do Campo. A inter-relação entre as lutas e a Política Pública podem ser vistas a partir do contexto do PRONERA, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, que teve suas discussões iniciais no I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, em 1997<sup>8</sup>. “Identificou-se naquele Encontro a existência de dezenas de universidades envolvidas com o tema da Educação na Reforma Agrária. Porém, a maioria dos trabalhos estava sendo feita isoladamente.” (MOLINA E JESUS, 2010, p.29). A partir dessa identificação, da proposição do PRONERA e de um processo longo de negociações, a Portaria oficial nº 10/98 publicada em 16 de abril de 1998, possibilitou a sistematização de suas propostas.

---

<sup>8</sup> O I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária foi um evento que celebrava os 10 anos do setor de Educação do MST. Entre suas discussões foi entendida a necessidade de realização da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA - é uma política pública de educação envolvendo trabalhadores(as) das áreas de Reforma Agrária. O PRONERA é um programa articulador de vários ministérios; de diferentes esferas de governo; de instituições e movimentos sociais e sindicais de trabalhadores (as) rurais para qualificação educacional dos assentados da Reforma Agrária. (BRASIL, INCRA, 2004, p. 17).

A efetivação do PRONERA, enquanto Política Pública, deu-se no ano de 2009 por meio do Art. 33 da Lei 11947/09. “Fica o Poder Executivo autorizado a instituir o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, a ser implantado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA e executado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra.” (BRASIL, 2009). Molina e Jesus (2010) consideram esse um elemento de avanço conquistado pela pressão dos Movimentos na luta pela Educação do Campo, uma vez que ele contribuiu para a criação de práticas que ampliaram a oferta de cursos de formação para a Educação do Campo, destacando-se a formação de professores fundamental para a efetivação das transformações na oferta da Educação Básica do Campo.

Já no ano de 2010, na publicação do artigo 11º do Decreto 7.352, o PRONERA foi instituído como política de Educação do Campo vinculada à Reforma Agrária.

Art. 11. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, executado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, nos termos do art. 33 da Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009, integra a política de educação do campo.(BRASIL, 2010).

O movimento de institucionalização do PRONERA, enquanto Política Pública, representou um avanço na garantia de que as conquistas dos processos de luta se efetivassem enquanto legislação. Para além de um projeto de educação, as ações do PRONERA seguiram rumo à transformação das condições reais do campo, revelando-se como uma experiência que contempla a tríade de Educação do Campo abordada por Caldart (2008) como uma indissociação entre Campo, Política Pública e Educação.

A experiência do PRONERA é fecunda. Em uma década, implantou cursos de formação inicial e continuada em quase todas as modalidades de ensino, desafiou limites históricos, rompeu cercas consideradas como definitivas e transformou em realidade o sonho de muitos. Além disso, colocou em evidência a precariedade da educação rural, apresentando, ao mesmo tempo, um caminho, através da Educação do Campo. (ANTUNES-ROCHA, 2010, p.121).

Percebemos que, ao apresentar os marcos legais e políticas públicas para a Educação do Campo, o PRONERA pode ser visto enquanto elemento fundamental para a compreensão das transformações ocorridas na atualidade.

O estabelecimento dos marcos legais é passo significativo na exigência do direito à educação dos povos do campo. As práticas desenvolvidas pelo PRONERA foram importantes contribuições para o avanço da legislação educacional, como, por exemplo, a conquista das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo e do Decreto 7.352/2010. (MOLINA E JESUS, 2010, p. 41).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas no Parecer 36/2002 em 04 de dezembro de 2001, elaboradas no Conselho Nacional de Educação e instituídas pela Resolução CEB nº 01 em 03 de abril de 2002, também devem ser compreendidas enquanto uma conquista do processo de lutas. Sua institucionalização representa um avanço, uma vez que esse documento resgata a trajetória histórica da Legislação sobre a Educação do Campo.

Nas diretrizes buscou-se construir um caminho de referências da Escola do Campo, seja para a construção dos projetos das escolas situadas nas regiões do campo ou para a adequação das instituições já existentes de Educação Infantil, Fundamental, Médio, EJA e Educação Especial, Indígena e formação de professores de nível médio às suas propostas.

No quarto caderno da Coleção por Uma Educação do Campo (2002), as Diretrizes Operacionais foram apontadas enquanto elemento de identidade do campo, pois discutem a diversidade das práticas de vida social do espaço do campo. As Diretrizes são destacadas como elemento importante para se partir de uma educação *do e no* campo, construída pelos sujeitos do Campo e para os sujeitos do Campo. Sendo apresentada no artigo 2º em seu Parágrafo único.

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, CNE, CEB. 2002, 01 p. 01).

Podemos destacar ainda nas diretrizes a presença da vinculação da escola com o trabalho considerando-se ainda os aspectos “sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.” (BRASIL, CNE, CEB. 2002, p.01). São citadas, inclusive, possibilidades de parceria de atividades que vinculem Educação Básica à Educação Profissional, observando-se as

diretrizes curriculares dessas modalidades de ensino e os aspectos do desenvolvimento sustentável, qualidade de vida e participação efetiva da comunidade do campo.

Em 2 de abril de 2008 foram publicadas as Diretrizes complementares para a Educação do Campo que visavam propor normas, princípios e elementos práticos para a implementação da política de Educação do Campo, tais como: níveis de ensino abrangidos, transporte escolar, a reafirmação do dever do Estado com a Educação básica e a qualidade na oferta da Educação do Campo. Com essa publicação notou-se que o diálogo com os Movimentos Sociais nas conquistas de políticas públicas de Educação do Campo e efetivação destas políticas.

### **Formação de Professores**

Para falarmos da política de formação de professores para as Escolas do Campo partimos de uma concepção de Educação do Campo enquanto Política Pública de garantia de direitos. Dessa forma, os processos formativos devem considerar uma dimensão política na busca da construção de um novo paradigma do Campo. Arroyo (2007) informa-nos que a educação de professores foi historicamente pensada sob o paradigma urbano, percebendo-se a inclusão do campo na Educação a partir da adaptação das ofertas urbanas.

A palavra *adaptação*, utilizada repetidas vezes nas políticas e nos ordenamentos legais, reflete que o campo é lembrado como o *outro lugar*, que são lembrados os povos do campo como os outros cidadãos, e que é lembrada a escola e os seus educadores(as) como a outra e os outros. A recomendação mais destacada é: não esquecer os *outros*, adaptando às condições do campo a educação escolar, os currículos e a formação dos profissionais pensados no paradigma urbano. (ARROYO, 2007, p.158-159).

A formação de educadores do Campo deve ser construída a partir das especificidades do campo e também dos diversos processos educativos desenvolvidos neste território, ultrapassando a dimensão puramente escolar. Para Beltrame “Quando falamos em formação de educadores incluímos os sujeitos que desenvolvem o ato educativo e vão além dos espaços escolares” (BELTRAME, 2009, p.152). A partir daí consideramos a formação de professores a partir de uma dimensão que integra os processos formativos escolares, sociais e políticos.

Tende-se a identificar o profissional da educação como professor, como se fosse apenas o docente. Essa identificação é pertinente, uma vez que, como profissional do ensino, é e supor que o professor seja também um educador, mas o ensino não esgota a educação, quando se trata da vida social. Por isso

cabe então falar de um profissional da educação em um sentido mais amplo (SEVERINO, 2006, p. 63).

Para Severino (2006), a educação não se esgota na escola, uma vez que os processos de aprendizagem ocorrem a partir de mediações simbólicas “no tríplice universo do trabalho, da sociabilidade e da cultura simbólica.” (SEVERINO, 2006, p. 64). A formação para além de uma dimensão escolar abarca, no contexto do Campo, a dimensão de um projeto de Campo e de um projeto de Nação, o que para Arroyo (1999) é visto enquanto um elemento fundamental para se conceber uma política de formação de professores em consonância com as lutas do Movimento da Educação do Campo.

A construção de uma política de formação de professores foi colocada entre as proposições da I Conferência por uma Educação Básica do Campo, como uma possibilidade de transformação da realidade da Escola do Campo. Nessas proposições os professores são apontados como os agentes das mudanças a serem feitas, sugerindo-se a implantação de programas de formação e qualificação dos professores que já atuam, mas que são leigos no assunto. As proposições consideravam ainda que essa formação deveria articular um projeto de desenvolvimento nacional a ser construído a partir dos compromissos: soberania, solidariedade, desenvolvimento, sustentabilidade e democracia ampliada, percebendo-se as necessidades de valorização do patrimônio natural e social e o lugar do campo nesse projeto de sociedade.

Caldart (2011) destaca o desafio de se considerar um processo de formação de Educadores do Campo que considere a Educação do Campo enquanto um projeto em construção.

Uma escola que ainda não existe, no duplo sentido, de que ainda precisa ser conquistada e ampliada qualitativamente no campo, e de que se trata de construir uma nova referência de escola para as famílias e comunidades, cuja organização da vida acontece em torno dos processos de trabalho/produção camponesa. Essa tarefa envolve um debate na concepção de educação e de escola e sobre que matriz formativa deve orientar a construção de uma nova forma de escola. (CALDART, 2011. p.101).

Acreditamos ser necessário apresentar nesse contexto as leis e políticas que pautaram a formação de professores do Campo no Brasil.

Como ponto inicial destacamos a Lei Orgânica do Ensino Normal Rural decretada em 1946, que segundo Antunes-Rocha (2012), foi uma ação nacional a fim de se pensar a formação de professores para o campo, colocando-se sob responsabilização dos estados a formação dos professores nas localidades em que estes residiam. De um lado, a rede de formação desses

professores era mantida pelo estado, enquanto a responsabilização do ensino no qual estes profissionais iriam atuar era de responsabilização do município, gerando então um descompasso de interesses entre formação e atuação.

De acordo com Antunes-Rocha (2012), no intervalo compreendido entre 1940 a 1990, o problema da formação de professores do campo foi sanado com medidas emergenciais, feitas, em muitos casos, para responder a questionamentos internacionais. Essas medidas de caráter descontinuado contribuíram para a oscilação na oferta de ações para a formação de professores do campo. A temática pouco aparente em textos institucionais como Leis de Diretrizes e Bases só veio à tona de forma explícita na publicação das Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo, nas quais se coloca claramente no artigo 12º o exercício da docência.

O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos arts. 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções CNE/CEB nº 3/97 e nº 2/99, assim como os Pareceres CNE/CP nº 9/2001, nº 27/2001 e nº 28/2001, e as Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal. (BRASIL, CNE, CEB. 2002, 01 p. 1).

Percebemos no parágrafo único do artigo das Diretrizes a informação de que os sistemas de ensino iriam desenvolver políticas de formação continuada, a fim de habilitar os professores leigos e promover o aperfeiçoamento docente. Já no artigo 13, discorre-se sobre a formação complementar para a docência no campo, contemplando estudos sobre diversidade, protagonismo, transformação do campo, gestão democrática e melhoria das condições de vida do campo.

Destacamos que o Decreto 7.352/2010 que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o PRONERA – Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária. Esse Decreto apresenta, em seu artigo 5º, parágrafo terceiro:

As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2010, Art. 5ª, §3º).

Embora o PRONERA também tenha possibilitado ações de formação nos contextos da Alfabetização de Jovens e Adultos, dos cursos técnicos, dos cursos superiores de direito, da agroecologia e da saúde, trazemos para a nossa análise a formação específica para a docência nas escolas no campo, apresentando o PRONERA como possibilidade de implantação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo em diversas instituições do Brasil. O programa representou grande impacto no panorama de formação de professores do Campo, contribuindo também para a formulação de reflexões sobre a construção de matrizes didáticas, políticas e conceituais das Escolas do Campo. Destacamos a perspectiva transformadora desse, uma vez que a atuação dos egressos dos cursos de formação de professores constitui-se como uma ferramenta de luta pela criação e manutenção das escolas no campo.

[...]a formação e titulação ofertadas nos cursos de formação do PRONERA, objetivam criar condições para atendimento das especificidades dos diferentes contextos de educação escolar, buscando viabilizar as diferentes configurações institucionais que existem e que podem vir a existir. Uma discussão relevante no perfil diz respeito à inclusão dos egressos dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura nos sistemas de ensino. Outro ponto importante faz referência à inexistência de uma escola para atuação. Isso porque, o número de escolas das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio no meio rural, é pequeno e as que existem estão sendo desativadas. Nesse cenário, o PRONERA, na medida em que forma docentes do e para o campo, também se constitui em uma ferramenta de luta pela existência física da escola. (ANTUNES-ROCHA, 2010, p. 128).

Nesse contexto de formação de professores também destacamos a importância do PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. Vinculado à SECADI <sup>9</sup>- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, o PROCAMPO tinha como objetivo:

Apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. O Procampo tem a missão de promover a formação superior dos professores em exercício na rede pública das escolas do campo e de educadores que atuam em experiências alternativas em educação do campo, por meio da estratégia de formação por áreas de conhecimento, de modo a expandir a oferta de educação básica de qualidade nas áreas rurais, sem que seja necessária a nucleação extracampo. (BRASIL, MEC, SECAD, 2006, s/p).

---

<sup>9</sup> No momento da criação do PROCAMPO a Secretaria tinha o nome de SECAD- Secretaria de educação Continuada, alfabetização e diversidade.. A inserção do termo “inclusão” foi feita no ano de 2011.

Para Sousa-Diniz (2013) a formação do PROCAMPO era vista como uma possibilidade de expandir-se a oferta da Educação Básica de qualidade nas áreas campestres. As instituições UFMG, UFS (Sergipe), UFBA (Bahia) e UNB (Brasília) participaram da oferta de cursos pilotos, que estimularam a criação dos cursos regulares em Licenciatura em Educação do Campo pelo REUNI- Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

A proposição de uma licenciatura específica para a Educação do Campo está respaldada na Resolução nº 03/97 do Conselho Nacional de Educação CNE, que fixa diretrizes para os novos Planos de Carreira e remuneração para o magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e recomenda que os Sistemas de Ensino implementem programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, inclusive a formação em nível superior, bem como o PNE que destaca a formação inicial e continuada dos professores e demais servidores da educação como condição para elevação da qualidade de ensino. (BRASIL, SECAD/MEC, 2007, p.47).

Ao falarmos da formação de professores do Campo compreendemos que este contexto abarca as políticas públicas em uma proposta que tem em seu cerne a concepção em construção da Educação do Campo. Trata-se de um processo histórico social marcado por lutas, características históricas e sociais que devem ser incorporadas nas dimensões educativas e formativas desses sujeitos.

### **Princípios e Paradigma da Educação do Campo**

Ao falarmos dos Princípios da Educação do Campo, compreendemos estes enquanto valores, objetivos e práticas, que sustentam as discussões e ações desse movimento. Desde o primeiro caderno da Coleção “Por uma Educação Básica do Campo” (1998) os princípios foram colocados tratados enquanto elementos fundantes das perspectivas teóricas, políticas e sociais da Educação do Campo. Nessa publicação podemos perceber que os princípios permite a compreensão do lugar social da Educação do Campo, como um conjunto de ações e princípios para se levar o país ao desenvolvimento, juntamente com a reforma agrária e as transformações na política agrícola do país.

Para Diniz-Menezes (2013) esses princípios podem ser organizados a partir de três eixos: protagonismo dos sujeitos, escola enquanto direito e produção sustentável pela vida. O Protagonismo dos Sujeitos é para Diniz-Menezes (2013, p. 33) um “controle social, pedagógico e político da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e



dos movimentos sociais do campo.” Esse protagonismo propõe uma participação que abrange o acompanhamento e elaboração dos processos e práticas na Educação do Campo. Compreender o protagonismo possibilita construir articulações entre a Escola do Campo e a sociedade a partir da inserção das práticas e sujeitos nos processos formativos.

O segundo princípio fundamental da Educação do Campo é a Escola como Direito, “O direito à escola é garantido a partir da luta, processo que evidencia um dos sinais mais agudos da profunda desigualdade social e educacional que atinge a população campesina. A Educação do Campo luta pela existência concreta da escola.” (DINIZ-MENEZES, 2013, p.34). Percebemos que a característica da luta pelo direito engloba o acesso e a qualidade da estrutura física dos prédios escolares, bem como a garantia da oferta de todos os níveis de ensino e da formação de professores da Educação do Campo. Esses direitos podem ser percebidos em grande parte das proposições da Coleção “Por uma Educação do Campo”, bem como das reflexões de autores como: Arroyo (1999), Caldart (2008), Molina e Sá (2011), Antunes-Rocha (2012), entre outros.

O terceiro princípio norteador das práticas é para Diniz-Menezes (2013) a produção sustentável da vida. Para o autor:

Uma educação específica e diferenciada, voltada aos interesses da vida no campo, mas alicerçada numa concepção de educação como formação humana e comprometida com uma estratégia específica de produção da vida no campo, segundo a qual a concepção de escola se ressignifica para além do espaço físico e da relação professor/aluno. A proposta é desenvolver projetos na perspectiva da manutenção ou superação do modelo de produção da vida que mantém a forma de posse da terra, das águas, dos bens de consumo, das práticas culturais, do poder político, dentre outros. (DINIZ-MENEZES, 2013, p.34/35).

A partir do terceiro paradigma exposto percebemos que os processos de ensino e aprendizagem construídos têm um compromisso com as formas de vida sustentável no campo e na cidade e articulam-se com os demais princípios de Escola como direito e de protagonismo. Notamos que a integração entre a luta pela Educação e a diversidade dos sujeitos do campo dá-se a partir da sustentabilidade da Terra.

A reflexão sobre esses princípios nos coloca diante do paradigma da Educação do Campo, elemento apresentado nas publicações da Coleção Por uma Educação Básica do Campo pelos autores: Caldart (1998, 2004), Arroyo (1999) Benjamim e Caldart (2000), Molina e Fernandes (2004). De acordo com Caldart (2004):

O desafio teórico atual é o de construir o paradigma (contra-hegemônico) da Educação do Campo: produzir teorias, construir, consolidar e disseminar nossas concepções, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as ideias que conformam uma interpretação e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação. (CALDART, 2004, p.11).

A questão do Paradigma ocupa a centralidade da construção de argumentos que visam superar a separação e o antagonismo entre as relações do campo e da cidade. Molina e Fernandes (2004, p.33-35) destacam a presença de um paradigma rural tradicional, que fundamenta os interesses em moldes econômicos, e exclui o que não faz parte dessa lógica. Para os autores, o PRONERA e o *Movimento por Uma Educação do Campo* podem ser entendidos enquanto práticas geradoras de reflexões que possibilitam a construção de um novo paradigma para o campo.

A discussão do paradigma nas lutas pela Educação enquanto direito, permite-nos a compreensão da Educação do Campo enquanto um projeto societário, a partir de uma perspectiva contra-hegemônica. Nota-se que, quando discutimos a necessidade de formação, consideramos também a necessidade de lutar pela reforma agrária e contra as contradições presentes na acumulação capitalista, uma vez que esses elementos encontram-se na mesma esfera. Dessa forma, a Educação do Campo deve ser discutida a partir dessas contradições, que nos permitem entender este como um território em disputa, visto por Caldart (2004) como uma contradição de classe:

A Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda. Em nosso debate isto tem sido referido como a principal oposição com a educação rural ou para o meio rural, que historicamente tem sido o nome dado às iniciativas do Estado de pensar a educação da população trabalhadora do campo, de modo a escamotear esta contradição e fazê-la de objeto e instrumento executor de políticas e de modelos de agricultura pensados em outros lugares, e para atender a outros interesses que não os seus como grupo social, classe e pessoas. (CALDART, 2004, p.13).

A partir da fala de Caldart (2004) percebemos que as lutas de classes ocorrem dentro da contradição de classe do campo, meio em que, de um lado, percebe-se o princípio de formação humana em busca de um modelo de sociedade ancorado na perspectiva camponesa, ou, em

termos mais atuais, da agricultura familiar. De outro lado, da agricultura capitalista que pensa o campo a partir de um modelo de agronegócio que tem sua proposta de educação voltada para atender os interesses dos grupos sociais dominantes. Dentro desse contexto expomos o paradigma da Educação do Campo.

No paradigma da Educação do Campo, para o qual se pretende migrar, preconiza-se a superação do antagonismo entre a cidade e o campo, que passam a ser vistos como complementares e de igual valor. Ao mesmo tempo, considera-se e respeita-se a existência de tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, contrariando a pretensa superioridade do urbano sobre o rural e admitindo variados modelos de organização da educação e da escola. (HENRIQUES *et al*, 2007, p.18).

Destacamos que as contradições existentes devem ser incorporadas no processo de elaboração de políticas de formação inicial e continuada de professores do campo, a fim de que as transformações ocorram para além da criação de uma estrutura física de Educação. Para Caldart “O desafio que se impõe hoje aos sujeitos da Educação do Campo é o da práxis: avançar na clareza teórica e de projeto para poder dar um salto de qualidade na luta política e nas práticas pedagógicas produzidas até aqui.” (CALDART, 2004, p.13). Assim, as proposições e conquistas devem caminhar rumo à transformação nas práticas de ensino e aprendizagem das escolas e dos sujeitos que dela fazem parte, a fim de que as lutas pela concretização da Educação do Campo, enquanto direito, ocorram em uma perspectiva de mudança em prol de um projeto de Educação e Sociedade.

### **Práticas artísticas no Contexto Camponês**

Ao analisarmos nesta pesquisa o contexto das práticas artísticas dos licenciandos em Educação do Campo na habilitação de língua, arte e literatura, destacamos a necessidade de levantar reflexões a respeito da arte, especificamente no contexto do camponês.

Ao falarmos das práticas artísticas e culturais dos sujeitos do campo, compreendemos que elas não são neutras, pelo contrário, são carregadas de significados enraizados na produção da vida desses sujeitos. Para Martins (1989), essas práticas são vivenciadas de forma dinâmica e mantêm em sua essência os elementos da educação e da resistência como forma de reconstrução da identidade dos povos do campo. Para o autor, essa reconstrução de identidade é vista como um exercício constante de reflexão sobre as transformações na cultura tradicional

e como ponto de partida para a invenção cultural. A análise das práticas artísticas dos sujeitos do campo é vista por José de Souza Martins, no contexto de uma publicação de 1989, como uma tentativa de superação da cultura popular camponesa enquanto uma cultura atrasada.

Os esforços no sentido de superar a interpretação iluminista da cultura popular, folclorística, redutora de contradições e tempo a um só, o do passado, ganham aí importância teórica. É verdade que, na origem, tais preocupações estão marcadas por um certo mecanicismo de oposições. Mas em por isso são menos importantes, pois abrem caminho para um outro modo de superar a cultura popular, ao indicar que não há aí apenas a forma arcaica, mas também a possibilidade progressista, na cultura popular, como meio de evitar supor a barbarização da cultura. Mas entendo que o problema só parcialmente se resolve na interpretação de Luporini, ao afirmar o caráter revolucionário e condutor da classe operária, meio de resgatar o que há de progressista na cultura popular. Mas rica é a suposição da duplicidade na cultura popular e na conduta do subalterno, pois dá substância aos elementos de impugnação contidos nas classes subalternas. (MARTINS, 1989, p.115).

Martins (1989), nesta citação, aloca a cultura dos sujeitos do campo em um contexto que se afasta do caráter dualista e propõe uma visão de cultura popular progressista, rica de duplicidades, trazendo uma exemplificação desta cultura a partir da música caipira.

A chamada música caipira, forma de expressão musical das populações camponesas pobres do sudeste e do centro-oeste do Brasil, mestiças de ascendência indígena, está profundamente marcada pela dissimulação e pela metáfora. Nela o compositor e o cantor falam de si e por si mesmos através de terceiro personagem, que pode ser um objeto ou um animal. Essa cisão do único reproduz e mantém, no plano da cultura a um só tempo a violência que tirou do índio e do mestiço, subjugados pelo fazendeiro branco dos séculos XVII e XVIII, a língua e a fala. Ele foi obrigado a falar a língua do conquistador e a ocultar nela a fala do dominado, demarcado por um código de proibições e permissões, ou seja, um código de sujeição, uma fala de gestos. (MARTINS, 1989, p.116).

Percebemos aqui que essa busca por uma fala com duplicidades e gestos nos possibilita a compreensão do “sentido da fala nova, do gesto novo, da canção nova, das formas modificadas de sociabilidade.” (MARTINS, 1989, p.18).

Essas formas modificadas de sociabilidade podem oferecer pistas para compreender as relação de transformação das práticas artísticas dos povos do campo e a dinamicidade no que se refere às formas dessas práticas articularem-se com as relações de luta pela terra, pelas condições de trabalho entre outras mudanças no campo brasileiro.

Ao pensarmos nessa modificação das formas de transformação das práticas artísticas e culturais dos povos do campo também podemos nos remeter à fala de Arroyo (1999) na palestra “Educação Básica e Movimentos Sociais” quando este aponta a presença da Pedagogia dos gestos nos Movimentos Sociais do Campo. Assim, nota-se que os movimentos trazem essa fala de gestos para o seu contexto de luta pelo direito à educação e o incorporam à pedagogia “Aqui se fala mais com gestos do que com palavras. Isto é uma característica muito forte do movimento social do campo. Vocês falam de mil maneiras, falam com muitas linguagens, com palavras, com rituais e com sua mística maravilhosa.” (Arroyo, 1999, p.13).

Percebemos que, para Arroyo (1999), a mística apresentada pelos movimentos sociais pode ser uma das maneiras de exemplificação da Pedagogia de gestos, característica dos povos do campo, mas com intuito de contextualizar a mística enquanto prática política, cultural, artística e histórica. As místicas reúnem a poesia, a música, o teatro, a dança e elementos artísticos visuais que se destacam pelo diálogo direto com elementos identitários da cultura camponesa. Além disso, promovem uma reflexão a respeito das lutas sociais dos sujeitos que dela participam.

Ela é prática, que se manifesta das mais diferentes maneiras e momentos, mas é também teoria, conteúdo e ideologia. Como é próprio da mística, é difícil explicá-la porque, para entendê-la, é necessário senti-la e vivê-la. Isso, no entanto, não impede que se estude e sistematize o conteúdo, a fundamentação dessa prática, já que ela terá tanto mais vigor quanto mais profundas forem suas raízes que, além de alimentar, a sustentam. (PIZZETA, 2002, p.10).

Esta passagem de Pizzeta (2002) constitui uma passagem da apresentação da obra de Ademar Bogo “O vigor da mística” (2002). Pizzeta ainda associa a mística às categorias da dialética “podemos dizer que a mística é conteúdo e forma. Esses dois aspectos se requerem mutuamente e se impulsionam mutuamente” (PIZZETA, 2002, p. 10). Nesse sentido, as práticas artísticas nas místicas servem como forma de materialização dos conteúdos ideológicos, políticos e de luta dos povos do campo. A partir de então tomamos a obra de Bogo como referencial para compreendermos a mística enquanto uma prática artística e cultural dos povos e movimentos sociais do Campo. Militante e intelectual do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, Bogo convida-nos em sua obra a identificar a metodologia própria de organização da mística como forma de manter o vigor das lutas do movimento. Nesse sentido, Bogo (2002) propõe que a arte na mística deve ir além das fileiras encadeadas, uma vez que pode constituir-se como uma expressão coletiva.

É na mística que se revela a sensibilidade artística de milhares de pessoas, fundamentalmente quando usamos o teatro como forma de expressá-la. [...] Há prazer em representar a história que traz em si a gabolice do caipira, que, sem deixar de mostrar suas deficiências, nunca perde, porque quando o conto está ameaçado, recorre a engenharia da criatividade para antecipar a realidade que deseja construir. (BOGO, 2002, p.142).

Bogo (2002), ao falar do uso do teatro na mística, descreve a importância da construção de uma prática artística que reflita a realidade almejada. “Esta arte forja o arquétipo de um novo sujeito histórico, arquiteto dos próprios sonhos, caminha para uma permanente encenação real, onde os figurantes se transformam em artistas na cooperação do trabalho, na participação das decisões políticas.” (BOGO, 2002, p.144). Percebemos que a arte é vista para Bogo (2002) como uma forma de concretização e reprodução das relações e proposições de seus sujeitos que de espectadores passam a ser “artistas de sua história” (BOGO, 2002, p.144). Notamos claramente uma articulação das práticas artísticas dos povos do campo às relações de luta pela terra, pelas condições de trabalho, entre outras.

Ao pensarmos na articulação dessas práticas artísticas e na constituição de uma escola do Campo devemos pensar na incorporação desses culturais, históricos e políticos citados acima. Benjamin e Caldart (2000, p.31) defendem a necessidade de a escola do campo considerar em suas propostas de ensino as características artísticas e culturais dos povos do campo, atuando assim em uma dimensão de reafirmação de sua identidade. Para os autores, a escola, no contexto do campo, e mais especificamente em uma dinâmica de luta social e organização coletiva pela terra, deve ser vista como exercício da reafirmação desses povos e de suas práticas, tendo como base uma pedagogia que reafirme seus símbolos e suas formas de arte através da luta social, da organização coletiva, do trabalho, da história e da alternância.

Arroyo e Fernandes (1999) chamam a atenção para a necessidade de as práticas artísticas e culturais desenvolvidas nas escolas do campo tratarem das manifestações populares dos povos do campo em um contexto que também permita aos envolvidos um contato com as manifestações eruditas. Segundo os autores, o acesso às diferentes manifestações culturais configura-se como um direito dos povos do campo, sendo “um direito à cultura produzida socialmente” (p. 17). É necessária a valorização das práticas de arte popular das escolas do campo em diálogo com os elementos eruditos constitutivos das referências culturais.

Para pensarmos nas práticas artísticas na Educação do Campo, devemos também nos remeter à formação de professores para a Educação do Campo. Villas Boas (2011), ao descrever as práticas artísticas desenvolvidas na formação de educadores do campo na Universidade de

Brasília (UnB), defende que a formação deve ser “voltada para o protagonismo dos educandos em seus espaços de atuação, sejam eles a escola ou a comunidade”, que “habilitam os educandos para uma compreensão teórica, histórica, e para a intervenção no debate das questões e contradições” (VILLAS BÔAS, 2011 p. 317). Essa ideia ilustra a necessidade de um repensar a respeito das práticas artísticas em uma dimensão que articule a estética como uma formação cultural e, também, política.

Ainda sobre a formação de professores, os estudos de Corrêa *et al.* (2011) apontam-nos a articulação entre cultura e política e suas contradições na atualidade. Essa articulação pode ser vista como um movimento que busca o “apelo pela preservação da tradição e a reivindicação do acesso ao novo” (CORRÊA *et al.*, 2011p. 184). Tal contradição é vista nos processos de formação de professores do campo, nos quais se debate a respeito da tradição como elemento identitário dos sujeitos e a necessidade de ampliação de espaços para reflexão sobre a arte e a cultura. Destaca-se a necessidade de uma formação política que permita o posicionamento do sujeito frente a essa contradição da esfera cultural.

Notamos que as formas de produção e difusão das práticas artísticas no Campo são marcadas por sentidos políticos, históricos e sociais. Um exemplo de junção desses sentidos dá-se na obra *Teatro em Comunidades: uma experiência no projeto Luz que Anda*<sup>10</sup>, escrita por Silva, Souza-Bortolini e Nascimento (2009), que relata a experiência de formação teatral na comunidade de Serra Negra (MG). Ao apresentar as relações da arte e seu papel na comunidade os autores descrevem a ocorrência de peças que questionam as condições sociais e políticas do local. Para isso, citam a peça *O dia em que o ônibus não veio*, em que o problema da infrequência do transporte escolar foi escancarado. Esse problema “[...] impedia as crianças e jovens da comunidade de frequentarem a escola. Após a apresentação da peça, as devidas providências foram tomadas e o transporte tornou-se assíduo.” (SILVA *et al.*, 2009, p.5). Notamos que, ao falarmos das práticas artísticas na escola do campo, devemos considerar que elas vêm carregadas de sentidos e relações que não podem ser desconsiderados, quais sejam as práticas de ensino de arte para a escola do campo e também a formação de educadores do campo.

---

<sup>10</sup> Projeto idealizado em 2004 pelas professoras Bettina Völter e Marion Küster, da Universidade Alice Salomon Hochschule Berlim e Universidade de Música e Teatro de Rostock, respectivamente, em parceria com a agente cultural GERALDA Araujo Guevara, que por manter estreita ligação com o distrito, indicou Serra Negra para a realização do projeto comunitário. Serra Negra é uma pequena comunidade rural, distrito de São Sebastião do Oeste, próximo a Divinópolis, Minas Gerais, Brasil, com cerca de 130 famílias. [...] O intento desse projeto é a formação de arte-educadores locais e a capacitação de professores da escola da região, além do resgate da cultural local uma contribuição para o desenvolvimento da autonomia da comunidade, fomentando o intercâmbio transcultural.” (Silva et al, 2009, p.2)

### **1.3 Contexto LeCampo- FAE-UFMG**

Analisar o LeCampo/FaE/ UFMG, permite-nos conhecer o contexto onde foi desenvolvida essa pesquisa a partir de informações sobre o breve histórico do surgimento do curso da FaE/UFMG e a sua inserção na construção do debate atual sobre Educação do Campo.

O surgimento do curso de Licenciatura em Educação do Campo na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais ocorreu dentro do contexto das lutas dos Movimentos Sociais que atuam no campo. Em sua história o LeCampo já vivenciou três momentos. O primeiro diz respeito a sua criação, em 2004. O segundo, quando da implantação da segunda turma, com apoio do PROCAMPO. O terceiro inicia-se com a instituição do curso como oferta regular, em 2009.

#### **Criação do Curso**

Segundo Antunes-Rocha (2011, p. 39), é no ano de 2004 que a articulação para a criação da primeira turma iniciou-se, quando o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) propôs à FaE/UFMG a criação do curso de Pedagogia com apoio dos recursos do PRONERA. A partir desta proposta foi instituída na Faculdade de Educação uma equipe para discutir os aspectos de formação, a operacionalização concreta do funcionamento e a concepção de projeto de Educação do Campo a ser adotado. Considerando a necessidade de uma formação que fosse ao encontro da ideia de educação do campo dos movimentos sociais em seus aspectos sociais, políticos e históricos.

A escola do campo demandada pelos movimentos vai além da escola das primeiras letras, da escola da palavra, da escola dos livros didáticos. É um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, que cria uma conexão direta entre formação e produção entre educação e compromisso político. Uma escola que, em seus processos de ensino e de aprendizagem considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima estes saberes construídos a partir de suas experiências de vida. Uma escola que transforma em ferramenta de luta para a conquista de seus direitos de cidadãos. (ANTUNES-ROCHA, 2011, p. 40).



Nesse processo foi necessário considerar que a perspectiva de educação a qual esses sujeitos atuavam. Essa perspectiva deveria formar docentes para “as escolas a serem conquistadas” (ANTUNES ROCHA, 2011, p.41). Em meio às discussões da Comissão junto aos Movimentos Sociais, surgiu a proposta de formação de professores que atendessem às séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e também ao Ensino Médio. Para cumprir o desafio de formar professores para atuar nessa amplitude de séries, foi decidido formá-los por áreas do conhecimento, visando superar o modelo fragmentado da formação disciplinar e operacionalizar as discussões a respeito da nucleação de escolas e criação e/ou ampliação de turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Esse modelo de formação adotado foi visto como um avanço na perspectiva de formação docente, uma vez que:

[...]a demanda de formação do docente Multidisciplinar exige um repensar do modelo de formação presente nas Universidades Brasileiras, centrado em licenciaturas disciplinares. As licenciaturas, baseadas num modelo de especialização não permitem que esse educador seja capaz de intervir globalmente no processo de formação de seus alunos. (ANTUNES ROCHA, 2011, p.41).

Para Antunes-Rocha (2011), o modelo de formação adotado no planejamento do curso encontrava respaldo no Parecer 9/2001-CNE/CP, documento que veio instituir as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a Educação Básica”, no que se refere à necessidade de uma reformulação dos aspectos de estrutura de conteúdo.

Dentro desse contexto de formação por área do conhecimento, o curso assumiu como ideal trabalhar na perspectiva da Pedagogia da Terra. “O substantivo terra, associado com a pedagogia, indica o tipo de materialidade e de movimento histórico que está na base da formação de seus sujeitos e que precisa ser trabalhada com a materialidade do próprio curso: luta e resistência para permanecer na terra.” (CALDART, 2002, p.96). Destaque-se que o substantivo terra foi definido como um elemento que traduzia para a estruturação do curso a formação vinculada às intencionalidades da terra enquanto uma luta por acesso à educação no contexto do Campo.

Após a definição do tipo de formação e da intencionalidade que ela trazia em seu projeto, definiu-se a organização dos Tempos e Espaços escolares a partir da alternância de Tempos Escola e Tempos Comunidade. “Em 2006, a CEB/CNE no Parecer nº 1/2006, expõe motivos e aprova os dias de estudo na comunidade como letivos para a Pedagogia da alternância” (ANTUNES ROCHA, 2011, p.45). Essa alternância traria uma articulação dos sujeitos alunos

com o saber em suas comunidades de origem, visando promover um diálogo entre teoria e prática e quebrando a dicotomia entre conhecimento e trabalho.

Segundo Antunes Rocha (2011), outro desafio para a implantação do Curso foi a construção de uma estrutura curricular nas áreas do conhecimento, tal tarefa exigiu maior aproximação com os demais Núcleos de Estudos e Pesquisas da unidade.

O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) assumiu a coordenação da Área de Línguas, Artes e Literatura. O Centro de Ensino de Ciências e Matemática (CECIMIG) assumiu a formação da Área de Ciências da Vida e da Natureza. O Núcleo de Estudos sobre o Trabalho e Educação (NETE) encarregou-se da Área de Ciências Sociais e Humanidades. O Grupo de Estudos sobre Numeramento (GEN) passou a coordenar a área de Formação em Matemática. O Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Profissão e Condição Docente (PRODOC) e a Cátedra da Unesco para a Educação a Distância aceitaram o desafio de coordenar o Eixo de Formação Pedagógica. (ANTUNES-ROCHA, 2011, p.46).

A partir da aproximação com esses núcleos de estudo foi possível pensar no tronco curricular do curso, que propunha a base da formação, tendo como pilar a terra e a escola e um caminho que segue rumo às áreas de formação.

O caminho entre o ponto de partida e de chegada constitui o tronco, tempo/espço de formação. No tronco estão quatro canais, quatro áreas de formação interligadas pelo Eixo Temático: Educação do Campo. No campo de chegada, espera-se a presença de Educadores para atuarem em práticas educativas e não escolares. (ANTUNES-ROCHA, 2011, p.47).

O planejamento de um curso que visasse à formação multidisciplinar possibilitou uma formação que atendesse às necessidades das Escolas do Campo, sendo oferecidas quatro habilitações: Língua, Artes e Literatura, Ciências Sociais e Humanidades, Ciências da Vida e da Natureza e Matemática.

Segundo Antunes-Rocha (2011), a gestão do curso organizou-se a partir do envolvimento de todos os participantes, alunos, professores, movimentos sociais e coordenadores das áreas de formação, a fim de construir as reflexões sobre a construção do curso a partir da experiência de todos os envolvidos.

A primeira experiência recebeu 60 estudantes que participavam de seis movimentos sociais sendo eles: Cáritas Diocesana, Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas Gerais, Comissão Pastoral da Terra, Movimento dos Pequenos Agricultores, Movimento das Mulheres Camponesas e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Esta primeira turma

recebeu o nome de Vanessa dos Santos, homenagem a menina de 7 anos assassinada no massacre de Corumbiara.

Destacamos que a primeira experiência de Pedagogia da Terra foi fundamental para a implantação de cursos em outras universidades, uma vez que “após ser analisado por equipe do MEC, serviu de base, de inspiração para que se lançasse um edital solicitando às IFES que oferecessem a Licenciatura do Campo” (ARANHA, 2011, p. 14).

### **Segunda Experiência e Regularização da Oferta.**

A partir do desenvolvimento da primeira turma, o Ministério da Educação – MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e da Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC), convidou a FAE-UFMG para a realização de um curso piloto de Educação do Campo. Destacamos que o termo piloto definido pelo MEC, traduz a continuidade do curso iniciado com a primeira turma. Segundo Antunes-Rocha *et al* (2011, p.19) “O convite se estendeu a mais três Universidades- Universidade Federal da Bahia(UFBA), Universidade Federal do Sergipe(UFS) e Universidade de Brasília(UnB)”. Dessa forma, a FAE-UFMG juntamente com estas instituições trouxe experiências em formação Superior de Professores para o Campo ou de formação em áreas do conhecimento.

A proposta do MEC foi implantada através do Programa de Apoio à Formação Superior em Educação do Campo (Procampo), programa que tinha como objetivo estimular projetos de Ensino, pesquisa e Extensão que se relacionassem às ações de formação de educadores do Campo.

Este programa tem a missão de promover a formação superior dos professores em exercício na rede pública das escolas do campo e dos educadores que atuam em experiências alternativas em Educação do Campo, por meio da estratégia de formação por área do conhecimento, de modo a expandir a oferta de educação básica de qualidade nas áreas rurais, sem que seja necessária a nucleação. (DINIZ-MENEZES, 2013, p.30).

Com início em 2008, a segunda oferta possibilitou o estabelecimento de um diálogo aprofundado entre professores, monitores e os Movimentos Sociais, a fim de se refletir sobre a

experiência desenvolvida e em andamento, prosseguindo na construção de um curso a partir do avanço na experiência anterior.

Nessa oferta, decidiu-se oferecer duas habilitações: Licenciatura em Língua, Artes e Literatura e Licenciatura em Ciências da Vida e da Natureza, ambas para atuar no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, organizadas em uma estrutura construída juntamente com os estudantes e seus respectivos movimentos. Dessa forma, a atuação desses sujeitos nessas habilitações foi estruturada para que eles pudessem ter uma atuação diferida dos resquícios da escola rural.

O fato de os educandos entrarem como sujeitos coletivos, representando suas organizações e mantendo, a partir delas, uma identidade coletiva, provoca inquietações de diferentes ordens na universidade. Obriga o repensar de práticas isolacionistas e competitivas em desenvolvimento nas graduações; faz com que se cogitem diferentes possibilidades de atuação e práticas tanto para professores quanto para discentes. (MOLINA, 2011, p.196).

Compreendemos que a participação dos alunos no movimento de construção do curso veio consolidar o programa de formação pensado para o campo e para as reais necessidades de formação desses professores. Tal movimento trouxe tamanho reconhecimento para este curso de formação que “Por meio do Reuni, a FaE-UFMG resolveu transformar a Licenciatura do Campo em curso regular da Faculdade, equiparando-se aos cursos ofertados, rompendo com a provisoriade que marcava as experiências anteriores” (Aranha, 2011, p. 14). Percebe-se assim que com as experiências ocorridas anteriormente foi possível, no momento de abertura do edital do Reuni, concorrer e aprovar o curso em uma perspectiva regular, ofertando-o, desta vez, a um público com diferentes relações com o campo, pessoas participantes de movimentos sociais na luta pela terra e também professores rurais, educadores de Escolas Famílias Agrícolas e demais sujeitos que comprovassem vinculação residencial ou de trabalho em zonas rurais.

A partir do reconhecimento do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG como um curso regular, as habilitações foram oferecidas de maneira alternada, sendo o histórico de habilitações: 2009- Habilitação em Ciências da Vida e da Natureza, 2010 -Habilitação em Língua, Arte e Literatura, 2011- Habilitação em Ciências Sociais e Humanidades, 2012- Habilitação em Matemática, 2013 Habilitação em Ciências da Vida e da Natureza, 2014 -Habilitação em Língua, Arte e Literatura.

Além de ser reconhecido como curso regular, este tem alunos inseridos no PIBID-Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência do MEC, propondo diálogo entre a

formação dos educadores e as suas realidades locais. Essa reflexão também ocorre nos encontros de Intermódulos realizados durante o Tempo Comunidade. No ano de 2013 foi realizado, durante o Tempo Comunidade do primeiro semestre, o intermódulo na cidade de Rio Pardo de Minas(MG), no segundo semestre, na cidade de Cabo Verde(MG) e no segundo semestre de 2014, na cidade de Araçuaí(MG). No intermódulo, todos os alunos do curso são separados em grupos que contemplam diferentes áreas de formação, sendo acompanhados pelos docentes e bolsistas que se propõem a pensar e aplicar atividades interdisciplinares em escolas do campo das referidas cidades. Ainda são feitas mesas redondas e debates com movimentos e autoridades locais, a fim de se pensar na Educação do Campo para aquele município.

Convém destacar que o curso continua em processo de reflexão sobre o seu formato curricular, seus objetivos e a inserção de seus alunos nas escolas do Campo. O momento atual, de escrita desta dissertação, foi marcado pela reflexão e reescrita do Projeto Político Pedagógico do curso. No mês de maio do ano de 2014, foi realizado o Seminário de Tempo Comunidade em Belo Horizonte como intermódulo do primeiro semestre que teve como tema: “O Projeto Político Pedagógico do LeCampo: avanços e desafios”. O evento contou com a participação de: alunos, docentes, coordenadores de área, bolsistas, técnicos administrativos e movimentos sociais que buscaram analisar o Projeto Político Pedagógico do curso e propor mudanças, a fim de que ele represente um documento atual do perfil do curso e das intencionalidades deste. A partir do entendimento deste seminário e de toda a trajetória da Licenciatura em Educação do Campo da FaE-UFMG percebemos a presença constante do caráter de reflexão sobre sua ação no contexto atual de debates da Educação do Campo.

### **Estado de Arte das pesquisas desenvolvidas sobre o LeCampo- FaE/ UFMG**

O curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE/UFMG já foi objeto de estudo de pesquisas de mestrado e doutorado, desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social FaE-UFMG e também de programas das instituições Universidade Federal Fluminense – UFF, Universidade de Brasília – UnB e Universidade Federal de São João del Rei – UFSJ.

Faremos uma breve exposição dessas pesquisas, a fim de citar os registros já escritos a respeito do contexto no qual se realiza a pesquisa aqui apresentada. Até o momento da escrita desta dissertação foram localizados onze trabalhos: Gonsaga (2009), Roseno(2010), Venâncio(2011), Corrêa(2011), Rodrigues(2012), Medeiros (2012), Aquino(2013), Diniz-

Menezes(2013). Pinto (2013), Ângelo (2013) e Roseno(2014). Para termos uma visibilidade das pesquisas e suas respectivas cronologias, elaboramos a tabela 2:

	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>	<b>Tipo do trabalho</b>	<b>Título</b>
1	2009	Eliana Aparecida Gonsaga	UFF- FaE	Mestrado	“Pedagogia da terra - O Curso De Licenciatura Em Educação Do Campo De Minas Gerais.”,
2	2010	Sônia Maria Roseno	UFMG- FaE	Mestrado	“O Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra e a Especificidade da Formação dos Educadores e Educadoras do Campo de Minas Gerais”
3	2011	Jucélia Marize Pio Venâncio	UFMG- FaE	Mestrado	“Apropriação da escrita no contexto da formação de professores de ciências na Educação do Campo”
4	2011	Michelle Viviane Godinho Corrêa	UFMG- FaE	Mestrado	Memória na prática discente: Um estudo em sala de aula do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG de autoria
5	2012	Ana Paula Rodrigues	UFMG- FaE	Mestrado	“Escrita acadêmica em contexto de formação de professores do campo”
6	2012	Maria Osanette de Medeiros	UnB- FaE	Doutorado	Novos olhares, novos significados: a formação de educadores do campo.
7	2013	Lucimar Vieira Aquino	UFMG- FaE	Mestrado	“Representações Sociais de Educandas e Educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a Leitura de Textos Acadêmicos.”.
8	2013	Luciane de Souza Diniz Menezes	UFMG- FaE	Mestrado	Representações Sociais sobre a Educação do Campo construídas por Educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo”
9	2013	Tânia Halley Oliveira Pinto	UFMG- FaE	Mestrado	A apropriação do discurso científico sobre evolução biológica por futuros professores de ciências em formação no curso de licenciatura em educação do Campo da UFMG
10	2013	Aline Aparecida Angelo	UFSJ- Departamento de Educação	Mestrado	O que é ser educador do campo: os sentidos construídos pelos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG
11	2014	Sônia Maria Roseno	UFMG FaE	Doutorado	A Práxis Educativa do Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): desafios e possibilidades no diálogo com instituições universitárias

Tabela 2: Estado de Arte das Pesquisas sobre o LeCampo- FaE/UFMG.

O primeiro registro localizado é datado no ano de 2009. Trata-se de uma dissertação de mestrado intitulada “Pedagogia da terra - O Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Minas Gerais.”, de autoria de Eliana Aparecida Gonsaga. O primeiro fato que chama a atenção neste trabalho é a questão da aluna pertencer ao Programa de Mestrado da FaE da Universidade Federal Fluminense. Sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adonia Antunes Prado, mas com um elo de ligação com a UFMG que é revelado pela coorientação feita pelo professor Dr. Antonio Júlio de Menezes Neto, professor da FaE/ UFMG, que fez parte da Comissão que discutiu a implantação do Curso de Pedagogia da Terra na FaE/UFMG. O trabalho teve como objetivo analisar o processo de implantação da Pedagogia da Terra, notando-se os princípios norteadores daquela implantação. A pesquisa aponta ainda o curso como uma concretização das lutas dos Movimentos Sociais no Direito à Educação do Campo e à formação de professores para tal. Como uma das considerações da pesquisa, a autora aponta:

[...] existe uma clareza muito grande dos educandos sobre o que querem em termos de formação para educadores. Esta constatação, portanto, nos leva a crer que a construção do projeto se deu num contexto de muita resistência e luta pelo traçado do novo caminho que seria percorrido. Tudo isso porque disseram não ao projeto de formação existente, ao que o Estado propõe para as classes trabalhadoras em termos de políticas públicas para a educação, inclusive, no que se refere à formação docente. (GONSAGA, 2009, p. 113).

Esta participação dos movimentos sociais na elaboração do curso, apontada por Gonsaga (2009), também faz parte das reflexões apresentadas na segunda pesquisa realizada no ano de 2010. Trata-se de uma dissertação de mestrado intitulada “O Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra e a Especificidade da Formação dos Educadores e Educadoras do Campo de Minas Gerais” de autoria de Sônia Maria Roseno e orientada pelo professor Dr. Antonio Júlio de Menezes.

Percebemos que logo na introdução da dissertação a autora descreve sua participação e trabalho em várias frentes do MST com um aprofundamento na Educação. Isso nos revela que, o movimento de formação de educadores dos Movimentos Sociais no curso de Pedagogia da Terra, dava-se de forma a estimular militantes que já tinham o ensino superior a estudar esse processo de formação. A pesquisa de Roseno (2010) mostra a dinâmica de reflexão sobre um curso novo que inaugurava também o processo de conquistas da Educação do Campo. Para a autora:

Percebe-se que a problemática educacional está ligada, também, no que se refere ao entendimento da Política Educacional no Brasil e nesta pesquisa, especificamente, da política voltada à Educação dos Movimentos Sociais do Campo. Nesse contexto, surgiu reflexões: como garantir e assegurar que as políticas públicas de educação sejam implementadas nas escolas do campo, com uma proposta pedagógica transformadora, de participação democrática da comunidade, protagonismo e qualidade no ensino? (ROSENO, 2010, p.16).

A partir dessa questão podemos perceber a preocupação da autora, que reflete também a preocupação dos movimentos sociais, em analisar como se dá o processo de construção de uma política de formação a ser implementada de acordo com as necessidades das Escolas do Campo. A autora, após apresentar um histórico da luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, contextualiza o Movimento de Educação do Campo, enfatizando a relação dos movimentos sociais nessa luta de acesso ao direito de Educação. Em seguida, ela traz o histórico do Curso de Licenciatura em Educação do campo: da FAE/UFMG. A autora ainda apresenta suas entrevistas e observações, das quais se pode observar a organicidade dos sujeitos enquanto participantes de movimentos sociais e educandos do curso. Para Roseno (2010), a organicidade interna “se constituiu em um processo de organização que possibilitou a representação dos sujeitos em todos os âmbitos do curso. Essa organicidade tinha caráter de cooperação e participação dos sujeitos e colaborou para que o curso fosse gerido de forma compartilhada.” (ROSENO, 2010, p.125).

A autora finaliza sua dissertação levantando a possibilidade da inserção da turma de Licenciatura em Educação do Campo inaugurar um novo modelo de formação nas universidades, revelando-se como uma “possibilidade de que uma Educação Superior seja mais flexível, buscando uma articulação entre a universidade e a realidade dos sujeitos nela envolvidos, que esta possa de alguma forma contribuir para que haja uma mudança no modelo clássico de ensino universitário.” (ROSENO, 2010, p.143).

O terceiro trabalho encontrado foi uma dissertação de mestrado de autoria de Jucélia Marize Pio Venâncio, intitulada “Apropriação da escrita no contexto da formação de professores de ciências na Educação do Campo”, defendido no ano de 2011, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Maria Emília Caixeta Castro Lima.

A autora do trabalho com formação inicial em licenciatura em química teve como sujeitos de pesquisa os educandos pertencentes à habilitação de Ciências da Vida e da Natureza do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG. Segundo a autora a escolha pela pesquisa da apropriação da escrita deu-se a partir da constatação de que a “oficina de leitura



e escrita de textos didáticos da disciplina de ciências, reconhecida pelos estudantes como sendo a mais significativa para a formação deles, no que diz respeito à apropriação de ritos da escrita em espaços formais.” (VENÂNCIO, 2011, p.2).

É importante destacar que a autora não tinha vínculos anteriores com movimentos sociais ou com o processo de formação para a Educação do Campo. No primeiro capítulo ela relata que viu no curso de Licenciatura em Educação do Campo e na habilitação específica da área de Ciências da vida e da Natureza a oportunidade de acompanhar, enquanto monitora e bolsista, as disciplinas relacionadas ao ensino de química, onde pode analisar a segunda turma, ingressante em 2008.

Analisando intervenções e oficinas que ocorreram no 2º, 3º e 4º tempos escolas de formação do curso, Venâncio (2011) reflete sobre o impacto dessas oficinas de leitura e escrita no contexto da formação daqueles sujeitos em formação para a docência do campo, uma vez que educandos e formadores “precisam transgredir os limites da especialização e se lançar em direção a práticas de interdisciplinaridade concebidas a partir de um projeto coletivo de formação docente” (VENÂNCIO, 2011, p.100).

A quarta pesquisa desenvolvida trata de uma dissertação de mestrado intitulada: “Memória na prática discente: Um estudo em sala de aula do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG” de autoria de Michelle Viviane Godinho Corrêa, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Maria Isabel Antunes-Rocha, defendida no ano de 2011.

O trabalho tem como tema principal a análise da memória e a evocação de lembranças dos alunos pertencentes à turma de 2010 na habilitação em Língua, Arte e Literatura. A autora justifica a importância de seu estudo de memória e evocação de lembranças a partir da proposta da Educação do Campo contextualizada, que propõe um diálogo entre as experiências de vida dos sujeitos e os conteúdos apreendidos no curso.

Importância do diálogo entre os conteúdos curriculares e a experiência de vida dos estudantes, o que é possível verificar através da evocação de lembranças durante as aulas. Dessa forma, este estudo pode contribuir para práticas pedagógicas que busquem incentivar este diálogo entre teoria e vida cotidiana nas salas de aula a partir do conhecimento das histórias de vidas dos estudantes, promovendo uma formação que se faça a partir da identidade de seus sujeitos. (CORRÊA, 2011 p. 2)

Nota-se que a pesquisa, a partir das evocações, possibilitou à autora analisar o papel social dos alunos. “Estas evocações, no contexto da formação de professores, se colocam para

estes estudantes como reflexão pessoal de seu papel social como estudantes de um curso que visa discutir a realidade do campo e promover transformações.” (CORRÊA, 2011, p.78). Percebemos a partir da fala e das reflexões da autora, que é possível analisar este estudo como uma possibilidade de se pensar na prática e formação docente e nas possibilidades de transformação dos sujeitos ocorridas durante esse processo de formação.

A quinta pesquisa analisada trata da dissertação de mestrado de autoria de Ana Paula Rodrigues, Intitulada “Escrita acadêmica em contexto de formação de professores do campo” o trabalho teve como orientador o Professor Dr. Gilcinei Teodoro Carvalho, que atualmente atua como coordenador da habilitação em Língua, Arte e Literatura do LeCampo, ou seja, professor que apresenta uma relação com o contexto da formação de professores para a Educação do Campo.

Destaque-se que a aluna iniciou o processo de pesquisa com a prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marildes Marinho, professora pertencente ao Centro de Alfabetização em Leitura e Escrita (Ceale), centro que participou ativamente da construção da matriz curricular para a habilitação em Língua, Arte e Literatura do curso de licenciatura em Educação do Campo.

Rodrigues (2012), assim como Venâncio (2011) e Godinho (2011), não tinha experiências anteriores com Movimentos Sociais e luta pela Educação do Campo e aproximou-se da temática a partir de sua vinculação como bolsista no LeCampo. Estudou como os educandos da habilitação em Língua, Arte e Literatura, ingressantes no ano de 2008, e apropriou-se das escritas acadêmicas recebidas durante o curso. A autora tomou como objeto de análise o memorial escrito pelos alunos no início e no final do curso e o trabalho final de monografia elaborado no último período.

No primeiro capítulo Rodrigues (2012) constrói o conceito do seu objeto de estudo e apresenta as variadas concepções de letramento, bem como a construção de adjetivações para este termo. Já no segundo capítulo a autora contextualiza os sujeitos de pesquisa e o curso de licenciatura em Educação do Campo, para, em seguida, analisar as práticas de leitura desses sujeitos, trazendo uma análise aprofundada do memorial e das características de discursos que permeavam essa escrita. Adiante, é feita uma análise a respeito do contexto de escrita das monografias produzidas pelos alunos. A autora propõe, ao final de seu trabalho, a importância da reflexão sobre estas práticas de escrita, a fim de se pensar nas formas de apropriação da linguagem e do conhecimento nos processos de formação.

São várias as concepções que orientam o lugar da escrita na universidade. O entendimento desse lugar é imprescindível, não para ficar decidindo o que deve ou não fazer parte do currículo ou compor conteúdos disciplinares, mas para explicitar a necessidade de que as questões sobre as práticas de leitura e escrita sejam debatidas, também, no contexto universitário. (RODRIGUES, 2012, p.217).

A sexta pesquisa realizada trata de uma tese de doutorado da autora Maria Osanette de Medeiros e tem como título: “Novos olhares, novos significados: a formação de educadores do campo.”. Defendida no ano de 2012, a tese foi desenvolvida sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Laís Maria Borges de Mourão Sá na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Como se trata de um tese de doutorado observou-se aprofundamento teórico no que diz respeito à práxis pedagógica dos Educadores e militantes pertencentes à primeira turma do LeCampo da FaE/UFMG e o uso de diversas metodologias: grupo focal, história de vida, observação participante e aplicação de questionários. Foi possível perceber:

[...] possibilidades de mudanças na práxis pedagógica na Educação do Campo, a partir da LeCampo e de outras propostas de formação para a educação do campo. E as [...] propostas metodológicas e possibilidades de transformação na escola, tanto na ação pedagógica escolar quanto na auto-organização dos educandos, articulando os processos educativos e trabalho na perspectiva de uma educação científica. (MEDEIROS, 2012, p.25).

A partir desses objetivos do trabalho de Medeiros (2012), desenvolveu estudos que dialogaram com Piaget, Decroly e com fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, a autora avançou na proposição de intencionalidades que visaram propostas de avanço na constituição do curso. Entre elas, destaca-se que a “auto-organização poderá desenvolver nos educandos disciplina e hábitos de trabalho escolar e social, a iniciativa, o planejamento, a participação no trabalho coletivo e outros.” (MEDEIROS, 2012, p. 227). Essa proposta da autora surge como uma necessidade de aproximação e organização das práxis desses sujeitos com a instituição, iniciativa que requer uma reorientação também da instituição para dialogar com esse novo posicionamento.

Chama-nos a atenção a aproximação dessa proposta com a intenção de “ocupar a escola” exposta pelos sujeitos de pesquisa, prática que não era apropriada em sua totalidade. Com um diálogo articulado com os autores de referência, a autora constrói uma análise propositiva e qualificada do curso, elemento que pode ter colaborado para o fortalecimento das discussões posteriores entre professores e alunos do curso.

A sétima pesquisa analisada nesta seção é uma dissertação de mestrado de autoria de Lucimar Vieira Aquino, defendida no ano de 2013, que tem como título: “Representações Sociais de Educandas e Educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a Leitura de Textos Acadêmicos”, realizada sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Maria Isabel Antunes-Rocha. Destaca-se pela produção de obras que buscam registrar a formação de professores para a Educação do Campo. A autora também tem a trajetória marcada pelo envolvimento de luta pela terra, descrevendo em seu texto os caminhos percorridos em sua escolarização enquanto filha de um assentado no município de Olhos D’água, local onde morou e trabalhou como professora.

A partir de sua trajetória de formação, Aquino (2013) apresenta sua problemática, que gira em torno das práticas de leitura, tomando como aporte teórico as Representações Sociais. A autora analisa a turma ingressante no ano de 2011, da habilitação as Ciências Sociais e Humanidades. “Levando em conta que o acesso dela (e)s a materiais de leitura nas comunidades rurais onde residem e/ou trabalham é muito restrito, pressuponho que as formas de ler dela (e)s sofrem alterações a partir do contato com os textos acadêmicos.” (AQUINO, 2013, p.41). Assim, ela propõe a intenção de analisar o movimento desse sujeito no processo de construção de suas representações sobre a leitura.

Após contextualizar a leitura no curso de licenciatura em Educação do Campo, onde os sujeitos estão inseridos, Aquino (2013) descreve cenas em que diferentes movimentos de construção dessas representações são evidenciados. Tais cenas são intituladas da seguinte forma: “Vou avisar logo. Li e não entendi nada.” (AQUINO, 2013, p.59), “Não achei graça nenhuma nas imagens” (AQUINO, 2013, p.64), “Existe a leitura das entrelinhas- algo que não está dito.” (AQUINO, 2013, p.66) e “Eu só consigo ler assim; do contrário eu não leio.” (AQUINO, 2013, p.69). As cenas possibilitam a reflexão da autora a respeito das diferentes tomadas de posição na construção de suas representações sobre a leitura.

Nas cenas analisadas, as atitudes dos sujeitos pesquisados mostraram a falta de condições de se organizarem diante das atividades propostas, ou seja, dificuldades de definirem um caminho para produção e acúmulo de conhecimentos por meio da prática de leitura. As dificuldades apresentadas por eles, em um primeiro momento foram relacionadas à falta de entendimento do texto que leram. O estranhamento diante do contato com os textos acadêmicos e a cobrança dos professores sobre a produção do conhecimento por meio da leitura, provocaram atitudes de resistência na(o)s educanda(o)s..” (AQUINO, 2013, p. 75).

A oitava pesquisa é uma dissertação intitulada “Representações Sociais sobre a Educação do Campo construídas por Educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo” de autoria de Luciane de Souza Diniz Menezes. Também defendida no ano de 2013, sob orientação da professora Dr<sup>a</sup> Maria Isabel Antunes-Rocha. A obra também apresenta características que marcaram a descrição do levantamento a respeito da produção desenvolvida no LeCampo. Uma característica marcante deve-se ao fato da autora não pertencer a uma vinculação com movimentos sociais ou luta pela terra, mas assim como no caso da autora Venâncio (2011), citada acima, Diniz-Menezes tem envolvimento como monitora e é bolsista no curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Como o objeto de estudo de Diniz-Menezes (2013) centra-se na representação sobre a Educação do Campo, seu texto é iniciado pela construção da Educação do Campo enquanto um objeto de estudo, para em seguida desenvolver as representações sociais como guia de análise teórico e metodológico. Adiante a autora constrói a análise de dados a partir de uma perspectiva estrutural das Representações Sociais, que lhe permite a partir do número de evocações de palavras perceber quais os diferentes sentidos atribuídos às práticas dos sujeitos.

Ao realizar esse estudo concluímos que esses educandos têm uma representação de Educação do Campo e estão presentes todos os conteúdos e elementos referentes à Educação do Campo. Percebemos esses elementos na própria estrutura de como se organizou a Educação do Campo. O núcleo central dessa representação é formado por um conceito que é estruturante na Educação do Campo que é a ideia da luta. Por sua vez, os elementos periféricos contêm termos que são significados nos princípios estruturantes da Educação do Campo. (DINIZ-MENEZES, 2013, p.78).

A nona pesquisa desenvolvida no âmbito do LeCampo FaE/ UFMG foi a dissertação de mestrado de Tânia Halley Oliveira Pinto, intitulada “A apropriação do discurso científico sobre evolução biológica por futuros professores de ciências em formação no curso de licenciatura em educação do Campo da UFMG”, sob a orientação de Maria Emília Caixeta de Castro Lima e coorientação de Prof<sup>a</sup>. Dra. Andréa Horta Machado. A pesquisa foi defendida no ano de 2013. A autora propõe logo no início de seu texto o desafio do “entendimento do processo de apropriação do discurso científico sobre evolução biológica pelos futuros educadores do campo que cursavam a graduação em Licenciatura em Educação do Campo da UFMG, na habilitação em Ciências da Vida e da Natureza.” (PINTO, 2013, p. 07). E, com isso, percebemos uma aproximação com o trabalho de Venâncio (2011), no que se refere à temática da formação de professores de ciências e também com o trabalho de Rodrigues (2012), no que se refere à

apropriação da escrita de licenciandos em Educação do Campo. Pinto (2013) destaca em seu texto as contribuições de sua pesquisa para a área de ciências e também para a Educação do Campo, sendo esta última:

Para a educação do campo este estudo oferece algumas contribuições, na medida em que põe em discussão processos de constituição dos sujeitos educadores do campo frente aos discursos científicos hegemônicos. A questão para nós não é da individualidade ou ainda do individualismo dos sujeitos, mas de olhar para a educação como modo de se compreender único no mundo. Tal unicidade foi dada a ver pela singularidade das construções discursivas sobre o tema da evolução. (PINTO, 2013, p.93).

A décima pesquisa desenvolvida intitulada “O que é ser educador do campo: os sentidos construídos pelos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG” da autora Aline Aparecida Angelo, sob a orientação da Prof. Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, pertencente ao Programa de Pós-Graduação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares da Universidade Federal de São João Del-Rei A dissertação foi defendida no ano de 2013 e revela o caráter de diálogo investigativo do LeCampo FaE/UFMG com outras instituições.

Ao longo de seu trabalho, Angelo (2013) analisa enunciados das entrevistas realizadas com os alunos da turma de 2008, tomando como elementos norteadores a construção do curso LeCampo FaE/UFMG, o contexto de luta política na formação do educador do campo e os discursos que compõem o *fazer* deste educador. Para tanto é utilizada a Teoria da Enunciação de Mikhail Bakhtin. A pesquisa aponta o aspecto da coletividade como elemento fundante e neste elemento percebemos como foi fundamental a presença do *Outro*.

[...] nos processos de construção, nos conflitos e no crescimento entre o grupo de educandos. A presença do diálogo nos espaços de construção e reflexão entre os estudantes resulta na compreensão desse *Outro* e de seu mundo. Mesmo com a presença de conflitos, o *Outro* se faz essencial nos espaços dialógicos de construção do curso. (ANGELO, 2013, p. 113).

A partir da análise de Angelo (2013) notamos a atribuição do sentido dialógico no processo de formação no LeCampo FaE/UFMG “temos sentidos que indicam uma prática marcada pelo diálogo, pela formação humana e por uma interseção entre o saberes científicos e o saberes da vida prática e cotidiana.” (ANGELO, 2013, p. 136). Esse diálogo marca os discursos no que se refere à construção do curso, ao processo de formação e à atuação do educador do Campo.

A análise da prática dialógica na formação de sujeitos do Campo também é o tema da 11ª pesquisa de nosso levantamento intitulada “A Práxis Educativa do Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): desafios e possibilidades no diálogo com instituições universitárias” de autoria de Sonia Maria Roseno. Esta tese de doutorado teve como orientador o professor Rogério Cunha Campos e como coorientadora a professora Maria Isabel Antunes-Rocha. A autora, que em sua pesquisa de mestrado já havia abordado o curso de Licenciatura em Educação do Campo, avança em sua análise para a dimensão da práxis daqueles sujeitos, relacionando a formação de educadores com a formação dos sujeitos no MST.

Destacamos que as discussões apresentadas a respeito do estado de arte das pesquisas que tratam do LeCampo podem ser complementadas se analisarmos o Apêndice 04 que apresenta uma tabela com as pesquisas que se encontram em andamento e estudam o contexto do LeCampo/FaE/UFMG. Uma breve análise deste documento permite-nos perceber que o curso continua fomentando discussões que mantém diálogo com pesquisadores da UFMG e também de outras instituições. Nota-se ainda a variação das temáticas: representações sociais de escrita, violências instituídas nos espaços rurais, políticas públicas para a formação de sujeitos do campo, Licenciatura e Movimento Social e práticas de numeramento.

Por fim, para finalizarmos a apresentação desse estado de arte, construímos um quadro com as pesquisas finalizadas nos cursos de Licenciatura em Educação da FaE UFMG, que retrataram as práticas artísticas enquanto objeto de pesquisa.

	Ano de Ingresso	Autor	Curso	Orientador	Título
1	2008	Vânia Márcia de Araújo Oliveira	Licenciatura em Educação do Campo-habilitação em Língua, Arte e Literatura- Turma 2005	Maria Zélia Versiani Machado	Mística: Um gênero textual.
2	2008	Nary Cardoso da Silva	Licenciatura em Educação do Campo-habilitação em Língua, Arte e Literatura- Turma 2005	Maria Zélia Versiani Machado	Jornal sem terrinha como um projeto político pedagógico de formação da criança do MST.
3	2008	Zilda Jorge da Silva	Licenciatura em Educação do Campo-habilitação em Língua, Arte e Literatura- Turma 2005	Amarílis Coelho Coragem	A arte na escola do campo: dificuldades e possibilidades.
4	2008	Simone Tomaz Dos Santos	Licenciatura em Educação do Campo-habilitação em	Amarílis Coelho Coragem	Manifestações da arte e da cultura na vida das mulheres sem-terra.

			Língua, Arte e Literatura- Turma 2005		
5	2008	Maria Aline de Jesus Roxa	Licenciatura em Educação do Campo-habilitação em Língua, Arte e Literatura- Turma 2005	Amarílis Coelho Coragem	O espaço da arte da escola: Um estudo sobre as práticas educativas em arte na Escola Estadual de ensino Fundamental 27 de outubro, São Mateus ES.
6	2009	Rita Conegundes Soares	Licenciatura em Educação do Campo-habilitação em Língua, Arte e Literatura- Turma 2008	Josiley Francisco de Souza	A influência da folia de reis na resistência dos povos Geraizeiros da comunidade de Vereda Funda.
7	2009	Simone Feliciano de Andrade	Licenciatura em Educação do Campo-habilitação em Língua, Arte e Literatura- Turma 2008	Amarílis Coelho Coragem	O artesanato na comunidade de córrego dos Venâncios e seu processo construtivo.

Tabela 3: Pesquisas que discutem as Práticas Artísticas desenvolvidas no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UMG.

Esta tabela permite perceber a presença da temática das práticas artísticas nas pesquisas de Monografias da Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UMG. A partir da análise dos títulos das pesquisas é possível notar os diversos enfoques das práticas artísticas. Nota-se a presença de discussões que retratam as práticas artísticas enquanto prática pedagógica, a exemplo da pesquisa “A arte na escola do campo: dificuldades e possibilidades”. Percebe-se também a presença de pesquisas que abordam as práticas artísticas como manifestação cultural da comunidade, como na pesquisa “Manifestações da arte e da cultura na vida das mulheres sem-terra.”. Nota-se ainda a presença de discussões que abordam as práticas artísticas como veículo de mobilização e engajamento a exemplo da pesquisa “Jornal sem terrinha como um projeto político pedagógico de formação da criança do MST.” Por fim, destaca-se a presença de pesquisas que dialogam com diversos pontos de análise a exemplo da pesquisa “Mística: Um gênero textual”, que aborda a mística a partir de suas características estéticas, educativas, políticas e culturais.

Esse levantamento, além de nos dá pistas para a diversidade das temáticas que tratam das práticas artísticas, também fornece dados que nos permitem perceber que a pesquisa registrada nessa dissertação dialoga com o contexto de pesquisas desenvolvidas no LeCampo da FaE/UMG.



Destacamos o interesse em desenvolver posteriormente estudos aprofundados sobre essas pesquisas, considerando a produção sobre as práticas artísticas nessas monografias e também as práticas desses sujeitos nas escolas do Campo.

## **CAPÍTULO 2. REFERENCIAIS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS**

A construção do referencial epistemológico constitui-se como base teórica para sustentarmos nossas reflexões sobre o contexto desta pesquisa. Para isso, construímos três seções: Referencial teórico epistemológico, Referencial teórico metodológico das Representações Sociais e Procedimentos Metodológicos. É no Referencial teórico epistemológico que constituímos a base teórica para a nossa concepção de sociedade e de escola. Para tal, utilizaremos os autores Karl Marx (1946) e Paulo Freire (1994/2000). A escolha por estes autores vem apontar a necessidade do desenvolvimento de uma concepção de sociedade em uma perspectiva dialética. Notamos a necessidade de respaldo em um autor que tratasse especificamente da educação e que considerasse o diálogo desta com as questões sociais, portanto recorremos à obra de Freire (1992) para amparar a nossa discussão. Já no Referencial teórico metodológico das Representações Sociais apresentamos a teoria e método que dá embasamento às análises de nosso estudo ancorado na Psicologia Social. Situamos nosso olhar nas formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos como espaço/tempo da transformação da escola e da sociedade, por isso a utilização da Teoria das Representações Sociais. Por fim, nos procedimentos metodológicos descrevemos como constituímos teoricamente as escolhas metodológicas da pesquisa.

### **2.1 A Concepção de Sociedade em Karl Marx**

Compreender os principais conceitos de Marx possibilita analisar as práticas artísticas dos educandos do LeCampo no âmbito das lutas dos povos do campo pela escola e por um projeto de sociedade. O materialismo proposto por Marx convida-nos a entender as condições reais de sobrevivência para se analisar as relações na sociedade, visto que “Não é possível libertar os homens enquanto eles não estiverem completamente aptos a fornecerem-se de comida e bebida, a satisfazerem as suas necessidades de alojamento e vestuário em quantidade e qualidade perfeitas.” (MARX; ENGELS, 1846/1999, p.24).

As premissas que partimos não constituem bases arbitrárias, nem dogmas; são antes bases reais de que só é possível abstrair no âmbito da imaginação. As nossas premissas são os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de existência, quer se trate daquelas que se encontrou já elaboradas quando do seu aparecimento quer das que ele próprio criou. Estas bases são portanto verificáveis por vias puramente empíricas. A primeira condição de toda a história humana é evidentemente a existência de seres humanos vivos. (MARX; ENGELS, 1846/1999, p.11).

O modo concreto de existência é visto para Marx como a premissa para se compreender as bases da sociedade. O autor ainda destaca as formas de produção como “distinção entre os homens e os animais; esta distinção só começa a existir quando os homens iniciam a produção dos seus meios de vida.” (MARX; ENGELS, 1846/1999, p.11). Segundo o autor, essas produções dos homens vão relacionar-se com a natureza a partir dos meios já elaborados e também vão constituir-se como uma relação entre os indivíduos, estabelecendo-se aí os modos de produção que posteriormente definirão as divisões do trabalho.

A divisão de trabalho numa nação obriga em primeiro lugar a separação entre o trabalho industrial e comercial e o trabalho agrícola. E como consequência, à separação entre a cidade e o campo e à oposição dos seus interesses. O seu desenvolvimento ulterior conduz à separação do trabalho comercial e do trabalho industrial. Simultaneamente, e devido à divisão de trabalho no interior dos diferentes ramos, assiste-se ao desenvolvimento de diversas subdivisões entre os indivíduos que cooperam em trabalhos determinados. A posição de quaisquer destas subdivisões particulares relativamente às outras é condicionada pelo modo de exploração do trabalho agrícola, industrial e comercial (patriarcado, escravatura, ordens e classes). (MARX; ENGELS, 1846/1999, p.13-14).

A compreensão dessa divisão do trabalho coloca-nos diante da separação entre campo e cidade, aproximando-nos das discussões presentes no paradigma da Educação do Campo. A partir do entendimento das relações entre campo e cidade, notamos também a separação entre o trabalho intelectual e manual, bem como a construção das formas de propriedade. A propriedade é apresentada por Marx (1846) em três formas, a primeira delas a propriedade da tribo, seguida da propriedade comunitária e a propriedade feudal, também entendida como propriedade de ordens. A divisão do trabalho é crescente nesses três tipos de propriedade. Percebe-se também que a propriedade das terras aparece como um elemento fundante para o estabelecimento de relações de trabalho e sobre a divisão do trabalho. Esse elemento ainda possibilita a análise das lutas de classes, presentes nessas relações, que são marcadas por contrastes.

Outro elemento que se faz importante em nosso estudo é a compreensão da sociedade a partir de uma perspectiva histórica. Tal compreensão esclarece que devemos considerar:

O mundo sensível ao seu redor não é objeto dado diretamente para toda a eternidade, e sempre igual a si mesmo, mas antes o produto da indústria e do estado da sociedade, isto é, um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações cada uma das quais ultrapassava a precedente, aperfeiçoando a sua indústria e o seu comércio, e modificava o seu regime social em função da modificação das necessidades. (MARX; ENGELS, 1846/1999, p.26).

Essa perspectiva histórica permite analisar as relações dos sujeitos e das sociedades, não tomando apenas os elementos analisados, mas partindo-se de sua construção histórica. Partimos dessa perspectiva histórica na definição do nosso objeto de estudo “práticas artísticas” e também na busca pelo desenvolvimento do contexto da educação do campo, na tentativa de construirmos uma pesquisa ancorada em nosso referencial.

A dialética, elemento considerado um pilar do pensamento marxista, diz respeito ao diálogo entre o pensamento e a realidade, uma vez que transforma o contexto social e os indivíduos. Contraposta ao pensamento dicotômico que separa a realidade do pensamento e, com isso, traz uma lógica de raciocínio que se distancia da realidade, a dialética propõe a existência de uma comunicação de forma dinâmica, ao considerar as mudanças na sociedade e as contradições existentes nas relações entre sujeitos e objetos. Nossa tentativa ao partir de um estudo que considere a perspectiva dialética foi o de superar a visão dualista dos fatos em busca de uma análise que incorpore as contradições nas reflexões. Para a análise de nosso objeto de estudo a perspectiva dialética também possibilita analisar as práticas eruditas e populares para além da dicotomia historicamente presente neste campo.

Por fim, a compreensão da noção de sociedade em uma perspectiva dialética propõe uma análise do conhecimento a partir de uma realidade, de onde se parte, ao mesmo tempo, do pensamento que constitui tal conhecimento. A dialética coloca-nos diante da presença de contradições no conhecimento e da comunicação entre estas contradições. Tal temática tem servido de debate entre filósofos, cientistas sociais e pesquisadores das mais diversas áreas e é apontada por Prado Júnior:

Penso que se a questão da dialética marxista não for colocada em termos tais suscetíveis de servir de base e ponto de partida para a explicitação de um método científico, isto é, de normas precisas para a condução do pensamento na elaboração do conhecimento, e isto generalizadamente e não apenas na de um ou de outro fato histórico, não se estará no caminho certo. Não me parece

que o destino da dialética materialista seja o de mais um tema para os confusos debates no estilo ordinário da filosofia, ou antes, da metafísica, como tem sido tão frequentemente dialética materialista deve ter uma finalidade prática, tornando-se efetivamente (e não apenas por intuição é vago pressentimento) um método explicitado capaz de orientar a elaboração do conhecimento e a pesquisa científica. Isto em qualquer terreno. (PRADO JÚNIOR, s/d, p.5).

Ao analisar a formação de professores a partir do MHD<sup>11</sup>, Materialismo Histórico Dialético, buscamos “considerar os educandos enquanto indivíduos concretos, que se manifestam como unidade de diversidade, uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas síntese de relações sociais.” (SAVIANI, 2005, p.45). Dessa forma, ao pesquisarmos as práticas artísticas de licenciandos em formação, buscamos múltiplas determinações em uma dimensão dialética que a realidade considere as contradições existentes, uma vez que: “O materialismo histórico e dialético postula uma outra epistemologia, uma teoria do conhecimento que procura conhecer o objeto a partir de sua situação real, buscando identificar concretamente o movimento histórico que lhe deu origem e o desenvolveu.” (MARTINS, 2008, p.146).

## **2.2 A Concepção de Educação Transformadora na Obra de Paulo Freire**

A fim de tratar especificamente da Educação, utilizaremos a obra de Freire (1921-1997) a partir da perspectiva de Educação transformadora, na qual a Educação do Campo se ancora. Destacamos na obra de Freire os conceitos de indignação e esperança.

O conceito de indignação desenvolvido em toda a obra de Freire, é aprofundado no livro *Pedagogia da Indignação* (2000). Conforme descrito na apresentação, por Ana Maria Araújo Freire, a indignação na obra de Freire traz à tona um “sentimento de raiva imbricado da generosidade de amar” (p.9). Por mais contraditória que essa afirmação possa parecer, percebe-se em todas as cartas pedagógicas e artigos que compõem o livro a presença de questionamentos imbricados de raiva e indignação política e também com a forte presença do desejo de transformação.

Freire (2000) destaca a indignação como um sentimento necessário para a construção de reflexões sobre a educação, em uma perspectiva diretamente vinculada à sociedade. “A

---

<sup>11</sup> Partimos da compreensão do MHD a partir de Marx e Engels (1846) filosofia que nos permite a análise da sociedade a partir da relação dialética. Tal visão nos permite notar que as relações entre o ambiente, os seres humanos, os animais e a sociedade são marcadas por características históricas e partem de uma dimensão concreta do materialismo.

leitura crítica do mundo é um que-fazer pedagógico- político indicotomizável do que-fazer-político-pedagógico, isto é, da ação política que envolve a organização dos grupos e das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade.” (FREIRE, 2000, p.21). Percebe-se dessa forma, que, ao analisar a educação, Paulo Freire a considera como uma parte do processo de constituição da sociedade e de seus sujeitos.

A indignação é vista na obra de Freire (2000) como prática imbricada de um olhar crítico, chamando-nos a atenção a respeito da necessidade de consciência sobre a mudança do sujeito. Esta indignação serve como um motor para a busca pela liberdade das situações de opressão. Ao falar sobre a negação do sonho de um Brasil liberal, Freire (2000) discorre sobre a necessidade de sonhar com transformações, não a partir de um ponto de vista utópico, mas reconhecendo as indignações presentes em um contexto social.

Luta contra o desrespeito à coisa pública, contra a mentira, contra a falta de escrúpulo. E tudo isso, com momentos, apenas, de desencanto, mas sem jamais perder a esperança. Não importa em que sociedade estejamos e a que sociedade pertençamos, urge lutar com esperança e denodo. (FREIRE, 2000, p. 29).

Nota-se, assim, que a busca por um posicionamento de indignação é diferenciada do posicionamento fatalista. Paulo Freire destaca a necessidade dessa indignação reunir forças para sonhar com um mundo melhor, partindo do concreto e da realidade proposta nele para mobilizar tal mudança. “O sonho de um mundo melhor nasce das entranhas de seu contrário. Por isso corremos o risco de tanto idealizarmos o mundo melhor, desgarrando-nos do nosso concreto, quanto o de, demasiado “aderidos” ao mundo concreto, submergirmo-nos no imobilismo fatalista.” (FREIRE, 2000, p.61). Assim, Paulo Freire destaca que a indignação move a mudança a partir de uma tomada de consciência em busca dela. Essa reflexão ainda aponta o fatalismo como uma perspectiva que se aproxima de uma análise neoliberal, que coloca os problemas sob determinações mercadológicas. Desse modo, ele destaca a necessidade de fugir desse fatalismo, uma vez que o raciocínio não aponta a solução do problema e os sujeitos não exercem controle da sociedade e das propostas educativas a qual fazem parte.

Diante de tal perspectiva indignante, Freire propõe ao educador progressista a tarefa de “estimular e possibilitar, nas circunstâncias mais diferentes, a capacidade de intervenção no mundo, jamais seu contrário, o cruzamento de dados em face dos desafios.” (FREIRE, 2000, p.28). No entanto, o autor chama a atenção para que essa ação seja dotada de crítica, evitando-se assim o que ele chama de “voluntarismo inconsequente”, que embora exista a recusa pelos

fatores determinantes, o sujeito ainda é condicionado e não se dá conta disso. Esse posicionamento crítico de Paulo Freire é claramente ilustrado no artigo em que ele tece reflexões a respeito do descobrimento da América.

Minha posição hoje, decorridos 500 ano da conquista, não sendo a de quem se deixe possuir pelo ódio aos europeus, é a de quem não se acomoda diante da malvadeza intrínseca a qualquer forma de colonialismo, de invasão, de espoliação. É a de quem recusa encontrar positivities em um processo por natureza perverso. [...] Eu comemoro não a invasão mas a rebelião contra a invasão. Esse tivesse de falar dos principais ensinamentos que a trágica experiência colonial nos dá, eu diria que o primeiro e mais fundamental deles é o que deve fundar a nossa decisão de recusar a espoliação, a invasão de classe também como invasores ou invadidos. [...] A questão fundamental não está em que o passado passe ou não passe, mas na maneira crítica, desperta, com que entendamos a presença do passado em procedimentos do presente. (FREIRE, 2000, p. 34).

Podemos perceber que o posicionamento crítico necessário para a prática de uma Pedagogia da indignação é apontado por Freire como um convite a pensar no presente, considerando-se a historicidade que construiu as principais questões hoje vivenciadas pelos povos. Diante da exemplificação da presença do posicionamento crítico na indignação, vemos diante das possibilidades de mudança apresentadas no conceito de Esperança. Assim como o conceito de indignação, a esperança também perpassa toda obra de Freire, mas é aprofundada no livro “Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido”, publicado no ano de 1992. O conceito de esperança é para Freire uma forma de considerar as possibilidades de modificação da sociedade e da educação por consequência, o que traz para o cenário educacional uma postura que abandona a neutralidade e requer posicionamento político e ideológico.

Por isso é que toda prática educativa libertadora, valorizando o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade jamais como determinação, é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperança. (FREIRE, 2000, p.26).

Neste trecho Freire faz um convite a uma prática de esperança que ilustra a inter-relação entre indignação e esperança, que se faz presente até no conteúdo das obras, prova disso é o fato de que a citação acima foi retirada da obra Pedagogia da Indignação. Essa esperança é, para

Freire (1992), uma necessidade concreta e ontológica, uma vez que move o sonho do sujeito.

Porém o autor destaca:

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial [...] é que ela enquanto necessidade ontológica, precisa ancorar-se na prática. (FREIRE, 1992, p.5).

Notamos assim que a esperança destacada por Freire não é desprovida de uma constituição ética, nem de cientificidade, mas parte essencialmente de uma prática cotidiana, crítica e coletiva, pois, desse modo, pode-se partir dela para se construir as ações de transformação. Essa transformação só ocorre para o Freire (1992) diante do reconhecimento da situação de opressão em que o sujeito encontra-se. “Alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, ao um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão.” (FREIRE, 1992, p.16). A partir desta citação percebemos que a esperança não se faz enquanto um mecanismo puramente motivacional esvaziado de crítica, essa crítica apontada nos elementos da pedagogia do oprimido aparece para o reconhecimento do sujeito em sua condição de oprimido.

Ao relacionar a esperança às práticas educativas, Paulo Freire nos aponta mais uma vez a necessidade de um posicionamento progressista e de escuta com as realidades dos sujeitos, a fim de poder centrar a prática educativa no educando e também nos métodos, materiais, técnicas e conteúdos a serem desenvolvidos. Essa escuta propõe que o educador posicione-se diante das práticas pedagógicas, uma vez que destaca a impossibilidade do desenvolvimento de uma Educação Neutra. “É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação.” (FREIRE, 2000, p.37). Diante dessa questão buscamos compreender como se desenvolvem os processos de indignação e esperança na construção das representações sociais dos educandos com relação às práticas artísticas.

Dessa maneira, vamos esforçar-nos para que os sujeitos desse estudo não sejam analisados enquanto objetos de pesquisa, mas sim enquanto sujeitos históricos, sociais, pertencentes a uma luta por um projeto de educação, por um projeto de campo e por um projeto de sociedade, assumidos também por esta pesquisadora neste processo de pesquisa e escrita.



“Aproveitar essa tradição de luta, de resistência, e trabalhá-la é uma tarefa nossa, de educadoras e educadores progressistas.” (FREIRE, 1992, p. 56).

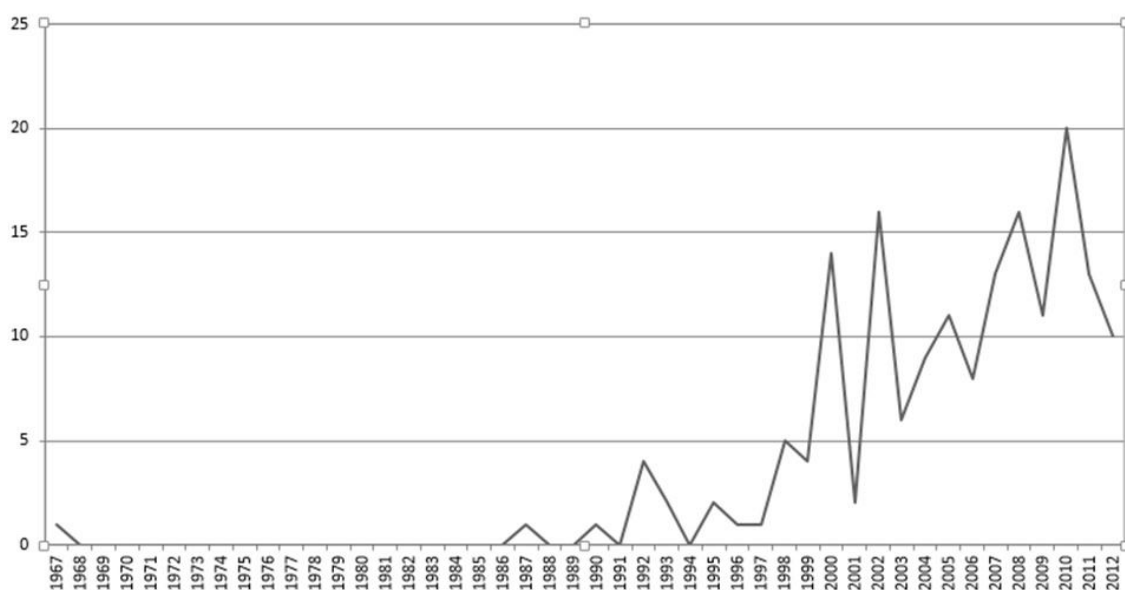
### 2.3 Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais, a partir da publicação da Obra “La psychanalyse: Son image et son public” de Serge Moscovici, em 1961, passa a constituir-se como campo de estudo da Psicologia Social com pressupostos de análise que dialogam com a sociologia. Para Farr (1994), os pressupostos de origem dessa teoria possibilitaram que ela fosse “Uma forma sociológica de psicologia social” (FARR, 1994, p. 33). Mas efetivamente, do que tratam as Representações Sociais? Para Moscovici:

As representações sociais são entidades quase tangíveis: circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do encontro no universo cotidiano. A maioria das relações sociais efetuadas, objetos produzidos e consumidos, comunicações trocadas estão impregnadas delas, como sabemos, correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na elaboração, e por outro lado, à prática que produz tal substância, como a ciência ou os mitos correspondem a uma prática científica ou mítica. (MOSCOVICI, 2012, p.39).

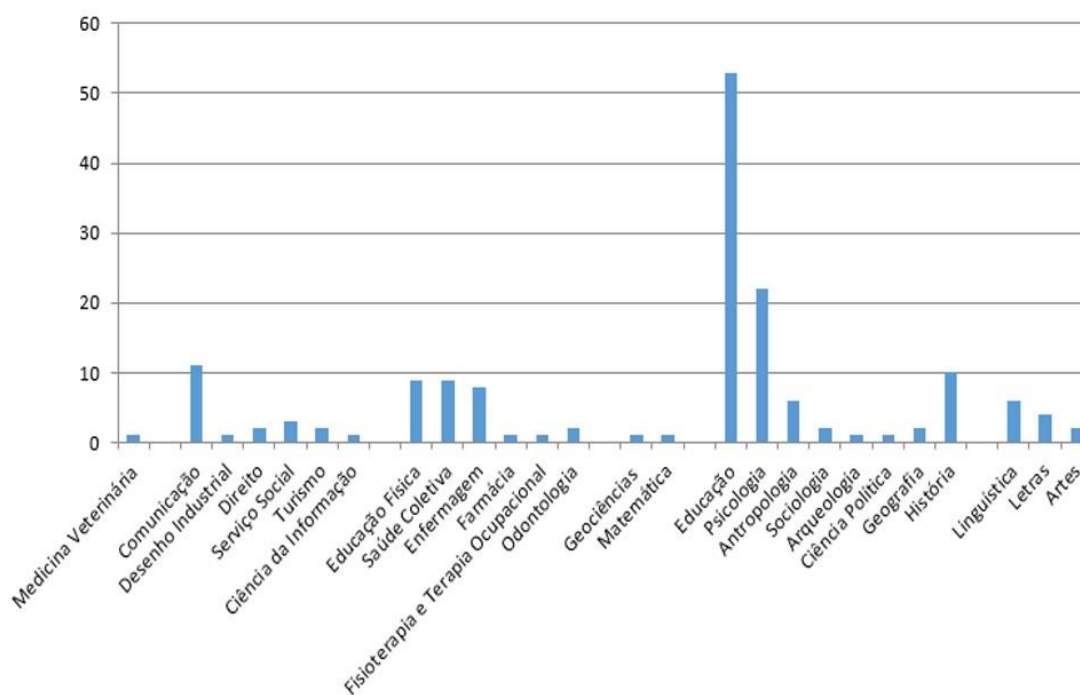
Moscovici (2012), neste trecho, apresenta o caráter palpável das representações e sua presença no cotidiano, destacando-as como uma tarefa “facilmente aprendida” (MOSCOVICI, 2012, p.39).

A utilização da Teoria das Representações Sociais (TRS) em objetos que se encontram em processo de mudança, permitiu que diversas áreas do conhecimento a utilizassem em seus campos de estudo. O estudo de Martins (*et al*, 2014) apresenta a análise dos Grupos de Pesquisa em Representações Sociais Registrados no CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico onde percebemos a expansão desse referencial teórico.



**Gráfico 1:** Ano de Formação dos Grupos de Pesquisa em Representações Sociais Identificados.  
 Fonte: Martins et al (2014, p.109).

Já o quadro que se segue, mostra-nos como se deu a incorporação da Teoria das Representações Sociais nas diversas áreas do Conhecimento.



**Gráfico 2:** Grupos de Pesquisa em Representações Sociais por Área do Conhecimento.  
 Fonte: Martins et al (2014, p.110).

A partir do gráfico acima podemos perceber que o campo da Educação tem a maior concentração de grupos de pesquisa em Representações Sociais, tal informação é explicada por Alves-Mazzotti (1994, p.74) que aponta as Representações Sociais enquanto “caminhos promissores para uma compreensão mais ampla do fenômeno educacional.” Após a elaboração da TRS por Moscovici (1978) surgiram ramificações no que se refere à utilização metodológica da Teoria das Representações Sociais, possibilitando estudos que se encaixam em três correntes:

[...] uma mais fiel à teoria original, liderada por Denise Jodelet, em Paris, uma que procura articulá-la em uma perspectiva mais sociológica, liderada por Willem Doise, em Genebra, uma que enfatiza a dimensão cognitivo estrutural das representações, liderada por Jean-Claude Abric, em Aix-em-Provence (SÁ, 1998, p.65).

Destacamos que essas abordagens não são incompatíveis, uma vez que cada uma possibilita a utilização do referencial teórico/metodológico na análise e tratamento de dados, mas não abandonam os princípios básicos da teoria proposta por Serge Moscovici.

### **Representações Sociais – O Conceito**

Para a compreensão do conceito das Representações Sociais devemos partir da comunicação enquanto característica principal. Para Moscovici “As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos” (MOSCOVICI, 2010, p.46). Assim, a representação carrega nas comunicações imagens e significações que permitem que as representações sejam elaboradas e socializadas entre os sujeitos.

A elaboração social também constitui-se enquanto elemento fundamental para a compreensão das Representações Sociais. Para Moscovici (2010), “Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da operação. Representações, obviamente não são criadas por um indivíduo isoladamente.” (MOSCOVICI, 2010, p.41.) Isso nos faz compreender que as representações circulam nos grupos e são criadas, mantidas e alteradas. Para analisarmos este movimento, necessitamos compreender o processo histórico, pois ele permite a

aproximação com o caráter dinâmico das representações, o que possibilita que elas sejam alteradas em uma estrutura mais ampla.

Moscovici (2012) explica que o fluxo de relações entre grupos e pessoas é o que fornece sentido e dinamicidade às representações, para o autor “As representações são conjuntos dinâmicos, seu estatuto sendo o da produção de comportamentos e de relações com o ambiente, da ação que modifica uns e outros, e não a reprodução de comportamentos ou relações, como reação a um dado estímulo externo.” (MOSCOVICI, 2012, p. 47). Para Jodelet (2001) é o caráter dinâmico que garante a legitimidade das representações sociais uma vez que estas são:

Sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros- orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais. (JODELET, 2001, p.22).

Percebemos que a TRS possibilita a análise dos processos que unem, como uma amálgama, o pensamento, ou seja, a dimensão cognitiva do indivíduo e também as suas ações e sentimentos, trazendo a possibilidade de análise dos processos de pensar, sentir e agir dos sujeitos. Jodelet (2001) mostra como essas dimensões possibilitam abarcar diferentes elementos em uma forma de organização de saber:

Estes elementos são organizados sempre sobre a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade. É esta a totalidade significativa que, em relação com a ação, encontra-se no centro da investigação científica, a qual atribui como tarefa descrevê-la, analisá-la, explicá-la em suas dimensões, formas, processos e funcionamento. (JODELET, 2001, p. 21).

Essas dimensões vão de encontro ao pensamento de Moscovici ao tratar das dimensões do pensar, sentir e agir dos sujeitos em uma perspectiva social, uma vez que a representação “torna o conceito e a percepção intercambiáveis pelo fato de se engendram reciprocamente” (Moscovici, 2012, p.53). Assim, as condutas desses sujeitos são analisadas em uma perspectiva interior e exterior, pois considera-se que essas dimensões movimentam-se em trocas que constroem as representações.

A construção das Representações Sociais nos sujeitos pode ser analisada a partir dos processos de objetivação e ancoragem. “Ao nível dos processos de formação das representações, a objetivação e a ancoragem que explicam a interdependência entre a atividade

cognitiva e suas condições sociais de exercício, nos planos de organização de conteúdos, das significações e da utilidade que lhe são conferidas.” (JODELET, 2001, p.30).

O movimento de objetivação age como um processo de simplificação do sujeito, uma vez que busca aproximar as ideias a partir da materialização. Para (MOSCOVICI, 2012, p.101), “objetivar significa resolver o excesso de significações pela materialização (e assim guardar distância em relação a elas). Também significa transplantar, no plano da observação, o que era só inferência ou símbolo”. Destarte, esse distanciamento é apontado pelo autor como uma forma do sujeito estabelecer uma nova relação com o conhecimento advindo desta representação.

Já o conceito de ancoragem, permite-nos compreender como os sujeitos ressignificam as informações abstraídas e organizadas de acordo com seus valores e práticas sociais, em uma tentativa de tornar o objeto estranho como próximo do significado que lhe é familiar.

A ancoragem designa a inserção de uma ciência na hierarquia dos valores e nas operações concretizadas pela sociedade. Em outras palavras, pelo processo de ancoragem a sociedade torna o objeto social um instrumento do qual pode dispor e esse objeto é colocado numa escala de preferência das relações sociais existentes. Poderíamos também dizer que a ancoragem transforma a ciência em quadro de referência e em rede de significações. (MOSCOVICI, 2012, p. 156).

Percebemos que os conceitos de objetivação e ancoragem são elementos fundamentais de comunicação da teoria das Representações Sociais, uma vez que permitem a identificação do processo de movimentação dos sujeitos diante do objeto estranho que desequilibra as representações.

No campo da Psicologia Social e mais especificamente em relação e às Representações Sociais, encontra-se presente uma discussão a respeito da relação entre práticas e representações. Para Arruda (2000, p.242) “as práticas e representações se encontram absolutamente associadas.” Rouquette (1998) trata essa questão abordando a inter-relação entre prática e representação social, propondo uma reciprocidade entre ambas, assim percebemos desde já que, ao escolhermos o estudo das práticas artísticas a partir do referencial da Teoria das Representações Sociais, buscamos compreender as relações de transformação dessas práticas e consequentemente sua interferência na construção das representações dos sujeitos.

As representações sociais e as práticas se influenciam reciprocamente, uma vez que não se trata de reciprocidade; para uma maior informação, convém tomar as representações como condições das práticas, e as práticas como um agente de transformação das representações. (ROUQUETTE, 1998, p.43).

Essas representações podem guiar o comportamento dos sujeitos nas ações e também as práticas podem ser agentes que colocam esses sujeitos diante da necessidade de agir em momentos de mudança. Para Arruda (2000), desde a criação da TRS por Moscovici (1978) os estudos deste campo consideram as mudanças sendo realizadas também por autores como Jodelet (2001).

Considera-se, neste estudo, que a mudança das representações deve incorporar uma dimensão histórica e, assim, trazer a dinamicidade para um patamar que forneça uma compreensão aprofundada do objeto. Segundo Rouquette (1998, p.41), “a explicação da mudança, uma das coisas mais difíceis”. Essa explicação nesta pesquisa é desafiadora, na medida em que busca compreender as relações entre representações e práticas artísticas no âmbito de uma formação docente vinculada ao projeto de mudança da escola, do campo e da sociedade.

### **Construção do Problema, questões e orientações metodológicas**

Nossa pesquisa encaixa-se na abordagem processual definida por Jodelet (2001), como corrente da Teoria das Representações Sociais que busca estudar os processos de construção e elaboração das representações sociais. Para analisar o processo de construção das Representações Sociais partimos da Perspectiva das Representações Sociais em Movimento, proposta por Antunes-Rocha (2012) e em processo de discussão no âmbito do Grupo de Estudos em Representações Sociais situado na Linha da Psicologia, Psicanálise e Educação da FaE/UFMG.

O GERES se organiza com profissionais de diferentes campos do conhecimento cujo foco de interesse é a produção de saberes sobre as representações sociais em mudança, que denominamos de representações sociais em movimento. [...]com o objetivo de abrir um espaço para debater as possibilidades e limites do estudo das representações sociais em contextos geradores de mudança. (Antunes-Rocha, *et al*, 2013, p. 1).

Para que ocorra este processo de *movimento* faz-se necessária a presença de algum objeto estranho, conforme apontado por Moscovici “A finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade” (MOSCOVICI, 2003, p.54).

Essa afirmação é revisitada por Moscovici como “algo estranho [...] fora do universo habitual” (MOSCOVICI, 2012, p.55).

No entendimento do movimento de mudança diante do objeto estranho consideramos a pesquisa de Antunes-Rocha (2012), que buscou estudar as representações sociais de professores sobre alunos no contexto da luta pela terra e a pesquisa de Nascimento (2012), que abordou representações de mulheres com uma cesárea anterior sobre o parto normal forneceram pistas de como analisar a construção dessas representações diante de uma perspectiva de mudança, ambas pertencentes ao grupo de estudos em Representações Sociais GERES. Por isso partimos do conceito de pressão por inferência ao que pode ser definido por Nascimento (2012) como:

Pressão exercida pelos grupos sociais para que seus membros tomem determinada posição e tem efeito decisivo na formação das representações sociais. A posição a tomar, ressalta Moscovici, deve servir a objetivos individuais ou grupais e exige que os indivíduos e os grupos disponham de recursos que lhes permitam produzir uma opinião não só rápida, mas também de acordo com suas estratégias. (NASCIMENTO,2012, p.100).

Considerar este objeto estranho é para Sá (1998) um dos elementos fundantes na elaboração do objeto de pesquisa em Representações Sociais, pois permite que não ocorra uma “apropriação ingênua” (SÁ, 1998, p.17) da TRS. Em nosso objeto de estudo entendemos que esse elemento estranho deu-se para os entrevistados a partir de sua inserção no curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE/UFMG, momento em que novas informações, conhecimentos e práticas começaram a fazer parte das suas práticas artísticas, obrigando-os a ressignificar as suas práticas anteriores.

Consideramos ainda que as dimensões de pensar, sentir e agir a respeito da arte, da cultura e das práticas artísticas desses sujeitos eram constantemente instigadas, dado que eles pertenciam à habilitação em línguas, artes e literatura e necessitavam escrever, produzir e elaborar propostas didáticas que partissem dessas práticas artísticas vivenciadas durante o curso. O elemento novo e estranho das representações sociais estava presente e pressionando os sujeitos constantemente a elaborarem e construir suas representações sociais sobre as práticas artísticas, uma vez que “todo objeto novo, por princípio, provoca uma mudança no universo representacional do sujeito” (ARRUDA, 2000, p. 242).Sá (1998), ao falar da construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais, chama a atenção para a necessidade de submeter o fenômeno a critérios metodológicos que possibilitem seu estudo.

O fenômeno assim transformado é submetido ainda a considerações quanto à viabilidade metodológica ainda a considerações quanto à viabilidade metodológica e à disponibilidade ou desenvolvimento de técnicas adequadas ao seu estudo. O objeto de pesquisa assim construído irá portanto orientar a proposição de perguntas ao domínio empírico, a organização dos dados que essas perguntas irão gerar e a transformação final destes dados em resultados de pesquisa. (SÁ, 1998, p.15).

De acordo com Sá (1998), na construção de um objeto de pesquisa em Representações Sociais (RS) é preciso compreender a discordância do termo objeto de pesquisa e fenômeno. Os fenômenos das RS estão, segundo Sá (1998), espalhados nas práticas sociais. “São, por sua natureza, difusos, fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias da interação social. Assim, esses fenômenos simplesmente não podem ser captados pela pesquisa científica de um modo direto e complexo.” (SÁ, 1998, p.21). Para transformar esses fenômenos em objetos de pesquisa manejáveis devemos simplificá-lo e organizá-lo de forma que eles possam ser estudados pela teoria, recortando outras possíveis dimensões que fazem parte dele em busca da seleção de informações.

Em nosso estudo fizemos o esforço de recortar o objeto. Ao pensarmos nas práticas artísticas dos licenciandos em Educação do Campo, em primeiro lugar, verificamos a existência dessas práticas enquanto fenômenos e, depois, recortamo-nas a partir da inserção dos sujeitos da graduação na UFMG, a partir da relação dicotômica existente entre as práticas eruditas e populares. Assim sendo, além de desenvolvermos um estudo que metodologicamente permitisse nossa investigação, o recorte nos ofereceu possibilidade de manejá-lo em nossa pesquisa.

Outro critério definido por Sá (1998) como elemento primordial para a construção de um objeto de pesquisa em Representações Sociais é a possibilidade de que “seus resultados poderão ter alguma relevância social e/ou acadêmica.”. No processo de construção de nosso objeto de pesquisa consideramos a relevância acadêmica a partir da possibilidade de construir reflexões sobre o processo formativo e a articulação dessa formação com os saberes prévios e os períodos de estágio dos educandos.

Na construção do objeto de pesquisa em representação social devemos considerar ainda a relação entre sujeitos e objetos. Sá (1998) apresenta-nos esse aspecto da seguinte maneira:

Lembremos a proposição teórica de que uma representação social é sempre de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (o objeto). Não podemos falar em representação de alguma coisa sem especificar o sujeito-a população ou conjunto social- que mantém tal representação. Da mesma maneira, não faz



sentido falar nas representações de um dado sujeito social sem especificar os objetos representados. Dizendo de outra maneira, na construção do objeto de pesquisa precisamos levar em conta simultaneamente o sujeito e o objeto da representação que queremos estudar. (SÁ, 1998, p.24).

A partir dessa relação entre sujeitos e objetos nas RS, apresentamos a composição desses elementos na construção de nosso objeto de pesquisa. Tomamos como sujeitos os licenciandos em Educação do Campo, pertencentes à habilitação em língua, arte e literatura e, como objeto de representação, as práticas artísticas desses alunos. O autor ainda evidencia que devemos considerar o contexto sócio-cultural no qual as representações são praticadas e mantidas. Em nosso estudo, o contexto é o próprio curso de licenciatura em Educação do Campo, ambiente que permite a construção das representações sociais. Diante da construção do nosso objeto de pesquisa, à luz da Teoria das Representações Sociais, apresentamos as nossas questões de pesquisa.

Em um panorama de dicotomias nas práticas artísticas, como se deu o movimento de construção das Representações Sociais dos Licenciandos do Curso de Educação do Campo sobre as suas práticas artísticas? Quais as relações entre o erudito e o popular nessa formação? Em sua prática de estágio, os sujeitos de nossa pesquisa mantiveram suas práticas ancoradas nas práticas populares e negaram as práticas eruditas? Os sujeitos reelaboraram e dialogaram entre as práticas/saberes eruditas e populares em uma relação dialética? Os sujeitos alteraram suas práticas/saberes artísticos ancorando nas práticas eruditas?

De posse de tais questões apresentaremos a seguir os procedimentos utilizados para coleta e análise dos dados.

## **2.4 Procedimentos Metodológicos**

Este estudo teve como chão o curso de Licenciatura em Educação do Campo, (LeCampo) situado no âmbito da Faculdade de Educação da UFMG. O curso tem duração de quatro anos, tendo seus tempos e espaços sido organizados em Tempo Escola e Tempo comunidade, de modo que o primeiro é desenvolvido na instituição e o segundo nos locais de moradia dos alunos. Os 22 sujeitos<sup>12</sup> de pesquisa são os estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, pertencentes à turma com habilitação em LAL, Línguas, Artes e

---

<sup>12</sup> No capítulo 3 apresentaremos um detalhamento maior do perfil da turma 2010.

Literatura, ingressantes no ano de 2010. A escolha desta turma deve-se ao fato de que essa habilitação tem em sua especificidade a formação interdisciplinar por área do conhecimento, relacionando, assim, os conteúdos de Língua Portuguesa, Literatura e Artes. Essa turma cursava, no momento da coleta de dados, o Estágio Supervisionado da área de Artes, o que nos possibilitou o acompanhamento do processo de construção e reelaboração de suas práticas artísticas enquanto alunos e também enquanto docentes.

Para a coleta de dados proposta nesta pesquisa utilizamos três procedimentos complementares: Questionário semiestruturado (disponível no Apêndice 1), escolhido com a intencionalidade de mapear informações gerais a respeito dos sujeitos, análise do projeto do curso e entrevistas narrativas (Roteiro de entrevistas, disponível no Apêndice 2), com a intenção de recolher dados mais aprofundados a respeito da trajetória desses sujeitos com as práticas artísticas antes e depois de sua inserção no curso da FAE/UFMG.

O desenvolvimento e aplicação de questionários tomaram como referencial metodológico Markoni e Lakatos (1999, p.100), que definem o questionário como uma procedimento de coleta de dados, composto por perguntas agrupadas de acordo com o critério definido previamente pelo pesquisador. Optamos pela escolha de um questionário com formato não estruturado, composto de 20 questões, com a finalidade de obter informações a respeito do perfil dos alunos. Inserimos no questionário questões abertas, nas quais os participantes puderam elaborar suas respostas a respeito das experiências e informações das práticas artísticas.

As questões a respeito do perfil dos alunos foram construídas em torno dos seguintes eixos: nome, idade, sexo, endereço, email, participação em movimentos sociais e sindicais e motivação de ingresso na habilitação em língua, arte e literatura. Já as questões construídas em torno das práticas artísticas foram organizadas a fim de se perceber: participação e experiência do aluno em atividades artísticas, tipos de experiências artísticas desenvolvidas, contato dos parentes com práticas artísticas, local onde os alunos buscam as informações sobre arte, participação com a música, experiências de arte nas aulas do LeCampo, práticas artísticas vivenciadas fora do horário de aulas e durante o tempo escola e experiências com a arte no desenvolvimento do estágio supervisionado de artes. O questionário foi aplicado no dia 07 de janeiro de 2014 e as informações coletadas também permitiram verificar as relações dos sujeitos com as práticas artísticas, fundamentando a construção do tópico inicial da entrevista narrativa.

O procedimento de análise do Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo FaE/UFMG utilizou como referencial Flick (2009), que apresenta a possibilidade dos documentos atuarem como mecanismos de comunicação, uma vez que o

pesquisador, ao optar pela utilização desse procedimento, deve “focalizar esses documentos enquanto um tópico de pesquisa: quais as suas características, em que condições específicas foram produzidos e assim por diante.” (FLICK, 2009, p. 233). O Projeto Político Pedagógico foi escolhido com o objetivo de perceber as características do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG, no que se refere, especificamente, à formação da área de Língua, arte e literatura. Assim, buscamos obter dados que permitissem uma análise das disciplinas, ementas, cargas horárias e organização do curso.

A opção da entrevista narrativa, enquanto procedimento de coleta de dados, foi feita a partir de Jovchelovitch e Bauer (2013) que consideram este um método de pesquisa qualitativa que permite uma compreensão mais aprofundada das informações oferecidas pelos sujeitos.

Ela é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. Conceitualmente, a ideia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema de pergunta-resposta da maioria das entrevistas. No modo pergunta-resposta, o entrevistador está impondo estruturas em um sentido tríplice. a) selecionando o tema e os tópicos; b) ordenando as perguntas; c) verbalizando as perguntas com sua própria linguagem. (JOVCHELOVITCH E BAUER,2013, p.95).

Essa compreensão aprofundada é possível, pois “a narração reconstrói ações e contexto da maneira mais adequada ela mostra o lugar, o tempo a motivação e as orientações do simbólico do ator” (SCHÜTZE, 1977; BRUNER,1990), esses elementos são, sem dúvida, de grande importância para o desenvolvimento de um estudo na perspectiva da Teoria das Representações Sociais. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2013) a entrevista narrativa deve ser organizada da seguinte forma:

<b>Fases</b>	<b>Regras</b>
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões exmanentes
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais
2. Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar os sinais de finalização(“coda”)
3. Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “por quê?”

	Ir de perguntas exmanentes para imanentes
4. Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Tabela 4: Fases principais da Entrevista Narrativa. Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2013, p.97).

A partir dessas fases de organização da entrevista narrativa construímos nosso instrumento de coleta de dados. A busca pelo desenvolvimento de uma entrevista narrativa nesse contexto deveu-se ao fato da possibilidade de aprofundamento da experiência do sujeito.

Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal. (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2013, p. 91).

Essa definição da entrevista narrativa coloca-nos diante da sua utilização no campo da Teoria das Representações Sociais. O desenvolvimento de uma narrativa que torne familiar os elementos confrontados no cotidiano vai de encontro ao movimento das representações sociais proposto por Moscovici (2012), que coloca a construção das representações sociais a partir da tentativa de tornar familiar um objeto estranho. Isto posto, trazemos o alinhamento de nosso procedimento metodológico ao referencial teórico metodológico escolhido. Além disso, percebemos que a entrevista narrativa possibilitou uma variedade temática que foge da estruturação mantida e construída pelo entrevistador, obtendo, assim, uma fonte mais autêntica de dados uma vez que mantém a sequência e a escolha dos fatos a serem narrados a partir do ponto de vista do entrevistado.

Para a presença de tal autenticidade na narrativa, é necessário que se estabeleça um contato prévio que permita o desenvolvimento de confiança do entrevistador com o pesquisado. Esse contato, durante a entrevista narrativa, pressupõe, segundo Jovchelovitch e Bauer (2013), uma aproximação do pesquisador com os pesquisados, a fim de preparar uma exploração do campo a ser pesquisado com a formulação de questões exmanentes que criem familiaridade do pesquisador com o campo.

Essa aproximação foi possível, uma vez que me encontro vinculada como bolsista no curso de Licenciatura em Educação do Campo, atividade que me permite o contato com os alunos em diversas atividades culturais e acadêmicas do curso. Todas as 22 entrevistas

narrativas foram realizadas no primeiro Tempo Escola de 2014, entre os dias 10 de janeiro a 08 de fevereiro de 2014. A escolha do tópico inicial foi feita observando que na entrevista narrativa parte-se da necessidade do sujeito discorrer sobre acontecimentos reais vivenciados. Então, partimos da experiência das práticas artísticas em toda a trajetória do sujeito, de forma a ativar o esquema de histórias dos entrevistados a respeito de suas experiências prévias, suas experiências de arte apreendidas durante o curso e as propostas no estágio de arte em suas comunidades.

Segundo (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2013, p.98) “o tópico inicial deve representar o interesse do pesquisador.”. Por se tratar das práticas artísticas, esperava-se que os acontecimentos que detalham sua experiência elencassem também as suas práticas, seja enquanto artista, seja enquanto fruidor e também enquanto professor, mostrando o desenvolvimento e a alteração dessas práticas durante o curso de licenciatura em Educação do Campo. Após o desenvolvimento da narrativa central pelos alunos, chegou-se à ‘fase de perguntas da entrevista, na maioria das vezes, pedimos maior aprofundamento na “relação dos entrevistados com as práticas artísticas” e também na influência dos conhecimentos artísticos adquiridos no curso em suas práticas artísticas. Na fase de fala conclusiva, desenvolvemos perguntas do tipo “por que”, embora as respostas não fossem gravadas. Pretende-se aqui questionar o “porquê da escolha de determinadas linguagens e tipos artísticos” nas práticas de ensino de arte do estágio.

O primeiro passo na análise dos dados é, segundo Jovchelovitch e Bauer (2013), o processo de transcrição das entrevistas, que deve ser detalhado, a fim de priorizar a qualidade do material. “A transcrição, por mais cansativa que seja, é útil para se ter uma boa apreensão do material, e por mais monótono que o processo de transcrição possa ser, ele propicia um fluxo de ideias para interpretar o texto” (JOVCHELOVITCH E BAUER, 2013, p.106). Dessa forma, ao invés de optar pela contratação de um profissional de transcrição, optamos pela realização das transcrições, desenvolvendo este trabalho entre 10 de fevereiro de 2014 a 08 de março do mesmo ano.

Após transcrever os dados, o tratamento deles foi desenvolvido a partir da categorização, tomando como referência a Análise temática proposta por Bardin (2009). Para Bardin, “fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objectivo escolhido” (BARDIN 2009, p.131). Sendo assim, buscou-se com a Análise temática estabelecer a categorização de informações para os eixos temáticos determinantes da pesquisa, a fim de compreender as semelhanças e dissonâncias apresentadas no discurso dos participantes

entrevistados. Durante o processo de análise, elencamos três categorias fundamentais para o entendimento das práticas artísticas dos sujeitos desenvolvidas em diferentes tempos e espaços formativos: Experiências Prévias, Práticas Artísticas no Tempo Escola e Estágio de Artes. Em cada uma dessas categorias pode-se observar diferentes posicionamentos, que quando analisados, deram pistas para a compreensão do movimento de construção das Representações Sociais dos educandos sobre as Práticas Artísticas.

No que se refere à associação das Representações Sociais com a Análise temática enquanto técnica de análise dados, Sá (1998, p.86) destaca esta associação como tradicional, apelidada de “Romeu e Julieta”, devido à preferência nas buscas metodológicas que utilizam as Representações Sociais como aporte teórico.

Para manter a ética neste trabalho, substituímos os nomes dos sujeitos por pseudônimos. A definição de quais pseudônimos utilizar foi feita a partir da busca dos nomes próprios registrados com maior recorrência no Dicionário de nomes Próprios, disponível no endereço eletrônico: <http://www.dicionariodenomesproprios.com.br/top-brasil/> . Desse modo, foram utilizados os seguintes pseudônimos: Alice, Amanda, Ana, Beatriz, Bruna Camila, Enzo, Fernanda, Giovana, Guilherme, Júlia, Juliana, Larissa, Laura, Letícia, Luana, Lucas, Manuela, Mariana, Sofia e Yasmin.

## **CAPÍTULO 3. TEMPOS E ESPAÇOS DA CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS EDUCANDOS DO LECAMPO**

Para sistematizar e analisar os dados obtidos elaboramos uma estrutura analítica a partir das fontes utilizadas. Em um primeiro momento construímos o perfil dos entrevistados com os dados obtidos no questionário estruturado. Quando necessário, fizemos referências a trechos da entrevista para uma maior compreensão do perfil. Na sequência, iniciamos a dinâmica analítica, utilizando como referência os Tempos e Espaços vivenciados na formação dos sujeitos.

No ponto de início da análise sistematizamos as informações obtidas no que diz respeito aos saberes sobre práticas artísticas que os estudantes detinham quando chegaram ao curso. A partir dele apresentamos informações a respeito das experiências de produção e fruição das práticas artísticas na trajetória dos sujeitos, vivenciadas antes da chegada no curso em seus espaços e suas comunidades de origem.

Em seguida, buscamos, nas entrevistas e nos documentos, elaborar o percurso que os entrevistados seguiram no Tempo Escola e no Tempo Comunidade. No tempo escola focalizamos as cenas e os relatos que dizem respeito à dinâmica em sala de aula e às experiências vivenciadas no curso de Licenciatura em Educação do Campo durante/no tempo/espaço denominado Tempos Escola. Entendemos esse momento enquanto contato com novos conhecimentos e possibilidades de desenvolvimento de novas formas de pensar, sentir e agir sobre as práticas artísticas. No Tempo Comunidade acompanhamos as narrativas, visto que todos os entrevistados fizeram referência ao Estágio de arte.

### **3.1 Perfil dos Sujeitos**

Os sujeitos dessa pesquisa estão vinculados ao curso de Licenciatura em Educação do Campo na habilitação em Língua, Artes e Literatura com ingresso no ano de 2010. Esta turma iniciou-se com trinta e cinco alunos. Atualmente, a turma conta com vinte e dois educandos. Segundo Antunes-Rocha (2010), em sua análise sobre o percurso formativo da Turma 2008:

Questões de gênero, sobrevivência, familiares, saúde, ente outras, foram pressionando e alguns não conseguiram dar continuidade ao curso. Algo como uma reprodução de tudo o que já sabemos sobre as dificuldades das populações do campo de frequentarem uma escola com assiduidade. A duração do tempo escola, geralmente cerca de trinta dias longe do trabalho e da família, criou dificuldades para os mesmos. (ANTUNES-ROCHA, 2011, p.53).

Nessa pesquisa, apesar de citar, não aprofundamos as discussões sobre esse assunto por considerar que ele não tinha efeito direto sobre o tema de estudo em questão.

Participaram das entrevistas 22 educandos. Desse total, há predominância do gênero feminino, sendo 19 mulheres e 03 homens. (Gráfico 3). A composição do gênero, em sua maioria de mulheres, dá pistas para o tipo de práticas artísticas desenvolvidas pelos entrevistados. A presença do artesanato nas práticas de tecelagem, bordado e escultura em barro é um elemento que pode ser relacionado ao campo do feminino.

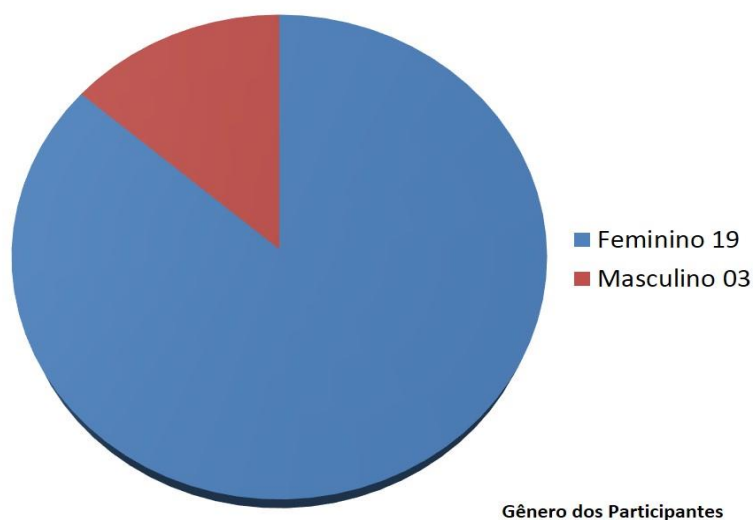


Gráfico 3: Gênero da turma LAL 2010. (Fonte: Dados da Pesquisa)

Notamos que a predominância do gênero feminino vem se mantendo ao longo das turmas do LeCampo. Rodrigues (2012), em pesquisa sobre a Turma LAL 2008, informa que, dos 26 educandos pertencentes à turma, 22 eram do gênero feminino. O perfil da turma, composto em sua maioria por mulheres, também nos dá pistas a respeito dos desafios superados por elas para a permanência no curso.

Nas entrevistas ouvimos um número significativo de relatos que dizia respeito à situação das mulheres durante a permanência no curso. “Quando eu cheguei aqui eu não podia falar no



nome da minha filha que eu chorava, que eu nunca tinha me afastado dela a não ser para fazer a prova do vestibular e eu sofri demais.” (Giovana). A entrevistada havia desmamado a filha poucos dias antes de vir para o primeiro Tempo Escola e conta que a distância nos períodos de aulas em Belo Horizonte foi um grande desafio para a sua permanência no curso. Com relação à faixa etária observa-se que dos 22 alunos, 13 deles têm entre 20 e 30 anos, o que nos mostra a predominância de uma geração jovem com acesso aos cursos de nível superior. Em comparação com a turma de 2011 da habilitação em Ciências Sociais e Humanidades percebemos um proximidade do perfil etário. Resultado semelhante foi encontrado por Diniz-Menezes em sua pesquisa da Turma 2011.

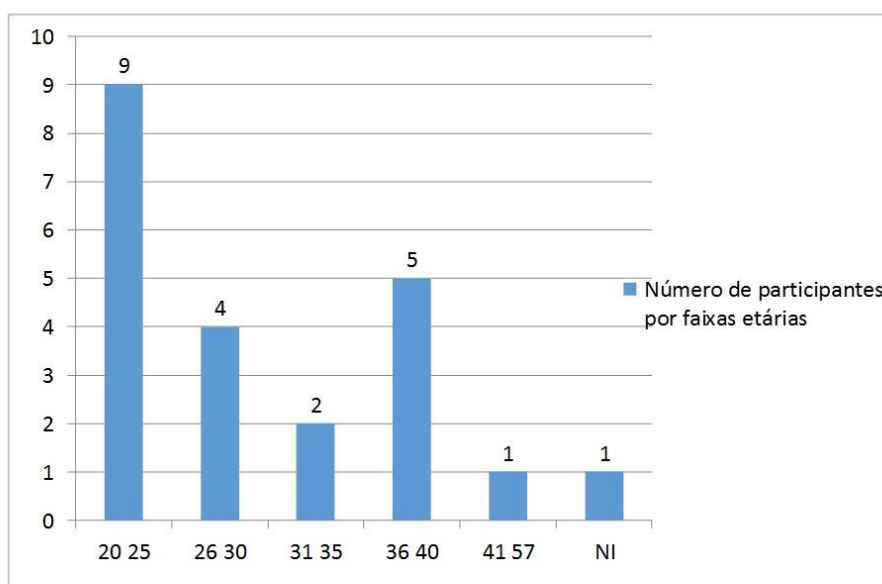


Gráfico 4: Perfil etário da turma LAL- 2010. Fonte: Dados da Pesquisa.

Mesmo com a predominância de uma faixa etária, podemos perceber a presença de educandos de diferentes idades. Dos 22 alunos da turma sete têm entre 31 e 40 anos e 2 entre 41 e 57 anos. Apenas uma aluna não quis informar sua idade. Esse perfil heterogêneo também era presente na primeira turma da Licenciatura em Educação do Campo, no ano de 2004. Segundo (ANTUNES- ROCHA *et al.* 2011, p.30) “se tratava de uma turma heterogênea com relação à presença de gerações diferenciadas”.

A entrevistada *Alice* conta que só conseguiu entrar na universidade com idade mais avançada, por que ela teve que trabalhar antes de prestar vestibular.

E aí teve uma hora que eu desisti, ah não vou fazer vestibular e não vou estudar na faculdade e vou trabalhar. Aí fui em um bocado de trabalho e assim trabalhei e não foi uma coisa tão boa, foi bom a nível pessoal mas a nível financeiro a gente trabalhar a nível de 2º grau né é explorado e não ganha bem.  
(Alice)

Para *Manuela*, a inserção no LeCampo só foi possível após a aposentadoria. “Trabalhei e aposentei na saúde e depois eu vim fazer o curso.”. A predominância de mulheres com idades médias são indicativos de pessoas que estejam na fase de criar vínculos familiares como casamento, filhos e trabalho. O que pode dar pistas para futuras pesquisas que articulem as categorias de gênero, trabalho e permanência no curso. Com relação à região de moradia, observa-se que na turma 2010 os alunos residem em três estados diferentes. No Estado de Minas Gerais estão concentrados nas regiões Norte, Jequitinhonha, Vale Do Rio Doce, com algumas espacializações nas regiões Metropolitana de Belo Horizonte. Distribuição apresentada na Imagem 1.

A região do Norte de Minas detém sete educandos. Em seguida, temos as regiões Jequitinhonha e Metropolitana de Belo Horizonte com cinco participantes cada. A região do Vale do Rio Doce tem três participantes, seguidas de um participante da região de São Paulo e outro de Brasília.

A presença de um maior número de educandos das regiões Norte de Minas e Jequitinhonha remete-nos à constatação de que esses são oriundos de áreas geográficas marcadas pela presença do artesanato em cerâmica, tecelagem, grupos musicais dentre outras atividades. Acrescente-se o fato de que estas duas regiões, mais o Vale do Rio Doce, são historicamente palco do maior número de movimentos de luta pela terra de números de assentamentos e acampamentos rurais, (VIEIRA, 2012).

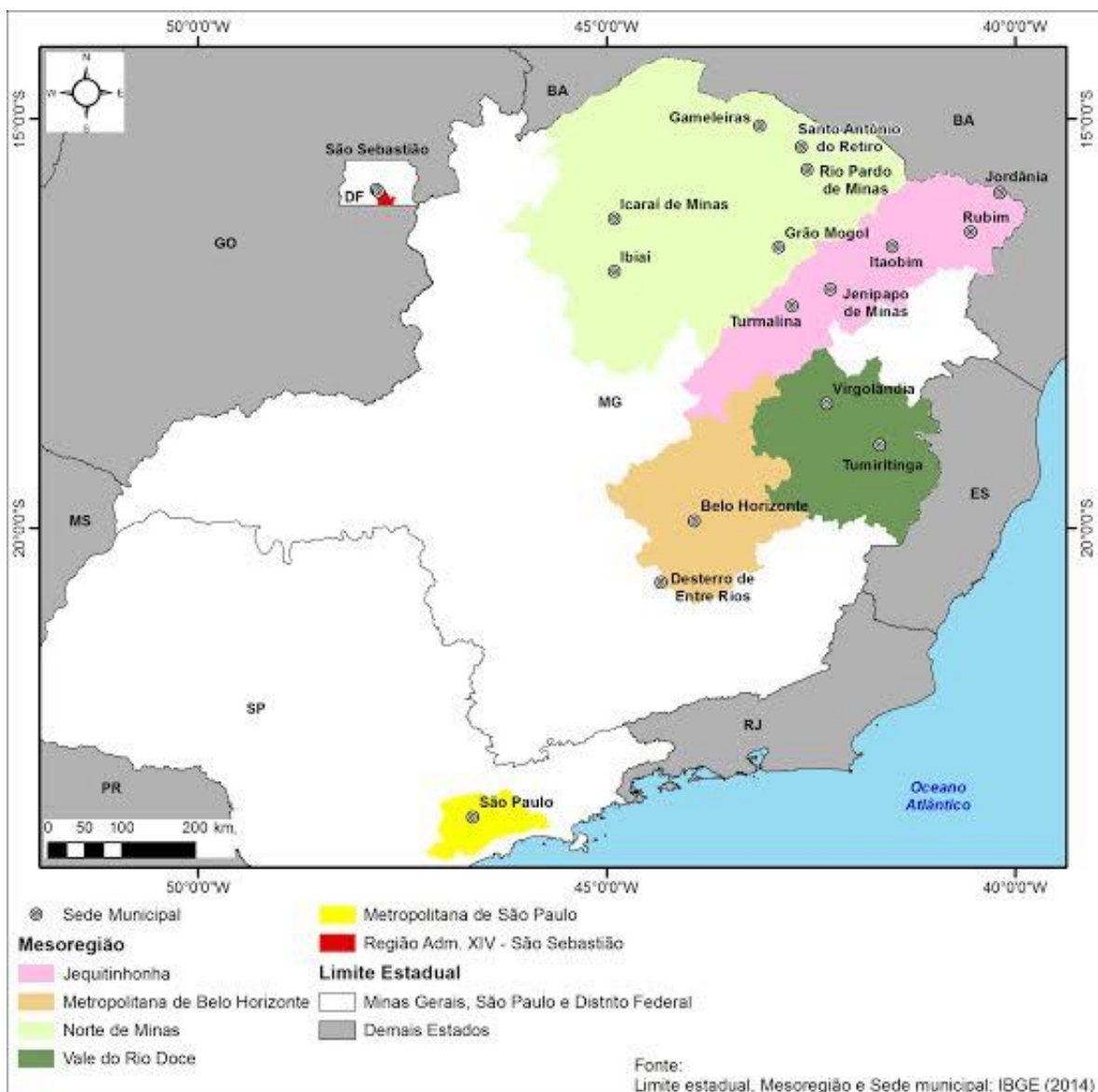


Imagem 1: Mapa da distribuição dos alunos nas cidades.

Dentre os entrevistados, temos cerca de 11 pessoas que estiveram, ou estão envolvidos diretamente com movimentos sociais do Campo, participam de: Associação de Agricultores, Pastoral Familiar, Associação dos Assentados, Pastoral do Migrante, Movimento Sindical, Movimentos de Luta pela Terra dentre outros. *Giovana* explicita que a sua participação na luta pela terra foi um elemento de construção de suas experiências na infância. “Na época eu já tinha feito 7 anos e tinha 1 ano dessa vida de reforma agrária e luta pela terra”. Beatriz deixa ver seu envolvimento com o Movimento Sindical ao narrar o processo de inscrição para o vestibular.

[...] o meu pai é assentado e então um dia eu tava lá na roça no assentamento e aí a minha mãe me falou do curso. E aí meu pai foi e falou que o pessoal do sindicato tava divulgando o curso na UFMG. Lá não tem internet e na época

não tinha nem luz nem água e aí eu peguei e falei nossa eu tenho que fazer. Eu fui lá na casa do coordenador do sindicato e eu falei que eu queria ir na cidade de Santa Fé de Minas que eu queria fazer a inscrição e aí eu fui na cidade e fiz a inscrição no último minuto. (**Beatriz**)

As informações a respeito do gênero, idade, local de moradia dos entrevistados nos permitiram a construção de um perfil dos participantes da pesquisa que apontou também informações acerca das características das práticas artísticas desenvolvidas por esses sujeitos. Notamos maior preponderância do gênero feminino e de sujeitos pertencentes às regiões Norte de Minas e Jequitinhonha, dados que nos possibilitam entender o artesanato enquanto prática artística presente no cotidiano de grande parte dos entrevistados. Já as informações sobre a relação dos sujeitos com os movimentos sociais do Campo permitiram perceber como se dá a articulação desses movimentos com a estrutura do curso LeCampo/ FaE e com a luta pela Educação do Campo

### **3.2 Experiências formativas anteriores ao LeCampo**

Mapear e descrever os saberes sobre as práticas artísticas vivenciadas pelos sujeitos antes de chegarem à universidade foi um elemento estruturante para a análise do processo de elaboração das representações sociais. Retomar a vivência anterior, no tempo presente, diz respeito a um dizer de algo do passado com os olhares de hoje. A narrativa é, portanto, um ato de comparação que o sujeito faz de sua experiência. Nesse sentido, é uma lembrança, pois no tempo das entrevistas os educandos já tinham concluído o estágio. Recuperar trajetórias de formas de pensar, sentir e agir é, por isso, o desafio dessa parte da pesquisa.

A sistematização das entrevistas permitiu a identificação de três grupos. Denominamos de Prévio 1, Prévio 2 e Prévio 3. No Prévio 1 organizamos as falas dos entrevistados que diziam que na chegada ao LeCampo a arte não fazia parte de suas preocupações. No grupo Prévio 2 reunimos os entrevistados que disseram que, quando chegaram ao curso compreendiam que arte se referia a uma perspectiva erudita. Os entrevistados organizados no Prévio 3 anunciaram que em suas experiências anteriores tinham conhecimento e desenvolviam atividades artísticas, na perspectiva de valorização da arte popular.

O grupo Prévio 1 é composto por sete entrevistadas: *Ana, Camila, Giovana, Júlia, Amanda, Letícia e Luana*. Estas entrevistadas relatam que ao chegar ao curso não tinham contato, seja enquanto artista ou fruidor, ou não compreendiam que aquelas atividades

pudessem ser consideradas como artes. *Ana* relata que convivia com bordados, costuras e artesanatos no ambiente de sua família e informa “Só que a gente não tinha conhecimento de que isso era arte”. *Camila* conta que só no curso deu-se conta de que não tinha acesso à arte: “É hoje que eu entendo, eu sei que faltou, porque eu nunca tive arte” *Júlia* declara que convivia com estas práticas artísticas no ambiente familiar, mas desconhecia o aspecto artístico delas.

Eu ficava vendo e dizia: -isso é uma forma de mãe passar o tempo. -Ah! mãe para que ficar acumulando aquelas coisas. Antes de eu ter esse conhecimento e esse contato com arte aqui na universidade isso para mim era simplesmente um passatempo.

*Letícia* também revela tal posicionamento “eu era uma pessoa assim muito distante da arte, eu não dava a mínima para a arte não.” Para *Amanda*, sua relação com a arte era uma característica da sua região de moradia. “Pelo fato de eu morar no interior, em uma cidade de 5 mil habitantes, não tem muito contato com arte mesmo. Essa coisa de arte assim não tinha”. *Luana* diz que as artes eram algo distante dela, pois o que conhecia não podia ser compreendido como tal;

Eu não imaginava nada disso como arte, não imaginava como que eu podia usar no meu dia. Eu sempre via a arte longe de mim como uma coisa que não era para mim. Eu nunca soube que folia de reis era arte, eu achava que era folclore uma tradição folclórica. Congado uma tradição folclórica, colcha de retalhos para mim era uma tradição folclórica e assim um saber mas não desmerecendo, eu não sabia que era arte.

O grupo Prévio 2 foi organizado com nove sujeitos: *Sofia, Alice, Enzo, Isabela, Juliana, Larissa, Guilherme, Mariana e Manuela*. Este grupo é caracterizado por sujeitos que adentraram ao curso com experiências e valores que atribuíam às práticas artísticas as características eruditas. *Isabela* descreve esse posicionamento: “Para mim arte era só o pessoal que fazia pintura, pronto arte era pintura e mais nada”. *Larissa* também evidencia que, ao chegar na graduação, associava as artes plásticas a uma perspectiva erudita, destacando que foram as informações que obteve em seu Ensino Médio;

Antes de entrar na faculdade e com os conhecimentos que eu tive durante o ensino médio quando eu estudei, era entrar na sala e tem a teoria sobre reta, linha e cores primárias, secundárias, terciárias e fazer algum desenho e pintura.

*Juliana* também se expressa “era artes plásticas mesmo esse negócio de pintar e no ensino médio a gente estudou a história da arte”. Essas duas referências ao Ensino Médio remetem-nos a Carvalho (2011, p.70) que destaca que essa associação do ensino de arte às artes plásticas tem herança histórica devido à grande ênfase dada à prática do desenho e da pintura antes da LDB 9394/96 reconhecer a arte enquanto componente obrigatório, considerando, nesse contexto, as linguagens dança, música, teatro e artes plásticas.

*Para Sofia*, arte era só erudita: “Eu nunca soube desenhar e nunca soube pintar e nunca soube nada disso e, para mim, arte era isso né, desenho, pintura”.

*Alice* destaca que, em sua experiência, seu contato era com a arte erudita:

Eu sempre convivi com minha irmã e via seus trabalhos artísticos os entalhes na madeira, coisas de cerâmica, eu via ela pintando. Aí eu fiz o vestibular para educação artística. Então eu fiz passei na escola de música e aí eu fiz a licenciatura curta.

*Guilherme*, no segundo grau, teve experiência com práticas de cinema. Sua ênfase na técnica leva-nos a colocá-lo no agrupamento que vincula artes à perspectiva erudita: “eu fiz a releitura do filme *Macunaíma* aí eu fui por trás da câmera, fui para a frente da câmera. Eu criei uma intimidade com a câmera, passei a gostar tanto no sentido de atrás da câmera como à frente de atuar.”

*Mariana* revela envolvimento com práticas eruditas desde a infância.

Com 14 anos eu comecei teclado e piano[...] Aí eu comecei a cantar e comecei a fazer aula de canto e o meu professor de canto começou a me chamar para cantar nos eventos e em casamento que surgia, aniversário e essa coisas e também na igreja. [...]Aí eu também comecei a fazer pintura, pintura em casa mesmo e eu comecei a desenhar algumas coisas [...]

*Manuela* também tem um histórico com práticas eruditas.

Eu gosto muito de arte agora eu nunca aprofundi muito em uma só, sabe eu fico vagando e transitando sobre todas elas. Por exemplo, fotografia eu gosto e eu já fiz alguns cursinhos. [...] Com relação à música eu gosto de violão eu arranjo, tenho um violão em casa e já fiz curso. [...] Pintura eu já andei pintando. Então a arte é algo para mim que faz parte da minha vida.

*Enzo*, em sua trajetória com as práticas artísticas, cita o desenho como característica principal de sua experiência artística e fala sobre a presença da cultura popular em sua cidade.

Eu desenho desde que eu me lembro, desde que eu me entendo por gente eu desenho[...]a arte contemporânea ela engole completamente a arte popular né, essa arte hereditária que passa de pai pra filho. A cidade nunca deu muito suporte, era bem aquela coisa mais tradicional aquele negócio de caboclinho e aquele resgate cultural mesmo.

*Isabela* associava as artes às práticas eruditas das artes visuais. “Para mim arte era só o pessoal que fazia pintura, era pintura e mais nada”.

O grupo Prévio 3 organiza-se com seis pessoas: *Beatriz, Bruna, Fernanda, Lucas, Laura e Yasmin*. A principal característica desse grupo é a presença da experiência e/ou da valorização da arte popular. Para *Laura* “no meu discurso fica muito marcada essa questão da valorização da cultura porque eu fui artesã”.

*Lucas* também expõe a sua proximidade com o artesanato antes de chegar ao curso “antes eu tinha uma concepção de arte com artesanato, quer dizer muito ligada ao artesanato né”. Segundo *Fernanda*, “por ser do campo, nasci e cresci na zona rural tenho uma ligação muito grande com a música caipira. Né nem a sertaneja não, é caipira mesmo, moda de viola.” *Bruna* ao falar sobre a sua relação com a arte, marcada pelo interesse de criação pessoal e pelo trabalho enquanto professora, destaca sua motivação para cursar o LeCampo.

A arte na verdade ela não chegou só com meu trabalho só como professora. Desde pequena eu sempre fui dada assim a escrever textos, desenhos e inventava de criar algumas coisinhas. Então eu me interessava assim na proposta do curso que ia trabalhar língua portuguesa e arte voltada para o campo e muitas manifestações assim através dos causos, as músicas, as histórias, o artesanato.

Segundo *Beatriz*, “o contato que eu tive de arte que eu gostava na escola era quando tinha essas manifestações essas festas e apresentar alguma coisa de teatro nessas festas e hino nacional, folclore, festa junina essas festividades”. Para *Yasmin*, a sua relação com a arte popular na identidade faz-se mais evidente a partir das práticas desenvolvidas nos movimentos sociais.

Quando eu conheci o Movimento Social veio a questão das místicas, das jornadas socialistas e dessa coisa toda que é arte. Na jornada socialista é como se fosse uma mística bem mais longa, faz a caminhada, faz a memória de alguns lutadores do povo e os intelectuais do socialismo e tal e tem toda essa coisa do trabalho com sementes de artesanato com sementes que também é arte. A noite toda sexta à noite tinha mais um encontro que era mais para jovens e adultos, aí tinha cantigas de roda, batuque, pilão e umas outras que

eu não sei, ... é cantiga de roda mesmo, moda de viola e essas coisas que isso tudo é arte né.

A fala de *Yasmin* mostra que as suas práticas artísticas foram marcadas pelo elemento coletivo e popular dos movimentos sociais. A partir da fala da entrevistada buscamos em Bogo (2012) uma forma de refletir sobre o papel da arte nas místicas. “É na mística que se revela a sensibilidade artística de milhares de pessoas.” (BOGO, 2002, p.142). Para o autor, a mística é vista enquanto a construção simbólica da consciência de luta utilizando-se uma forma estética, a partir de diferentes linguagens artísticas.

Observa-se que os saberes prévios dos educandos, antes do ingresso no LeCampo são marcados por compreensões diversas. Não ter a arte como foco em suas reflexões (P1), ou ter uma experiência marcada pelo contato com uma discussão marcada pela valorização dos aspectos eruditos (P2), bem como se aproximar das práticas populares (P3), sinalizam para formas variadas de ingresso.

Como esses sujeitos vivenciaram a experiência formativa no contato com professores, textos e práticas artísticas? Podemos pensar que o contato com a formação acadêmica tenha repercussões diferenciadas para esses agrupamentos.

Ressaltando que nesse primeiro momento de análise já detínhamos informações que mostravam que a hipótese inicial, os estudantes chegavam ao curso com saberes vinculados as práticas artísticas populares, não se sustentava. Um total de nove alunos expressava compreensão e apresentava experiência com a arte erudita.

### **3.3 Tempos e espaços formativos no LeCampo**

No momento de realização das entrevistas ocorridas entre 06 de janeiro de 2014 e 05 de fevereiro do mesmo ano, a turma cursava o sétimo Tempo Escola. O curso em sua totalidade é integralizado em oito períodos conforme abaixo.



<b>Períodos</b>	<b>Tempos</b>	<b>Data</b>	<b>Ano</b>
1º	TE I	Julho- 06/07 a 07/08	2010
	TC I	Agosto, setembro, outubro e novembro	2010
2º	TE II	Fevereiro 01/02 a 04/03	2011
	TC II	Março, abril, maio, junho	2011
3º	TE III	Julho 04/07 a 05/08	2011
	TC III	Agosto, setembro, outubro e novembro	2011
4º	TE IV	Janeiro, fevereiro 16/01 a 17/02	2012
	TC IV	Março, abril, maio, junho	2012
5º	TE V	Janeiro, fevereiro 07/01 a 08/02	2013
	TC V	Fevereiro, Março, abril, maio, junho	2013
6º	TE VI	Julho e Agosto 08/07 a 08/08	2013
	TC VI	Agosto, setembro, outubro e novembro	2013
7º	TE VII	Janeiro e Fevereiro 06/01 a 06/02	2014
	TC VII	Março, abril, maio, junho	2014
8º	TE VIII	Julho, Agosto 07/07 a 07/08	2014
	TC VIII	Agosto, setembro, outubro e novembro	2014
	TE VIII- 2ª Parte	Janeiro e Fevereiro- último Tempo escola- Defesas de monografias	2015

Tabela 5: Tempos e Espaços Formativos da Turma 2010. Fonte: Projeto Político Pedagógico do LeCampo

Podemos notar na Matriz Curricular que compõe o PPP do curso (Tabela 6), que a habilitação LAL tem a grade curricular organizada em cinco grupos. São três grupos de formação específica, um de formação complementar e um de formação livre. No grupo um estão os conteúdos disciplinares da área de Língua, Arte e Literatura. O grupo dois é estruturado com os conteúdos disciplinares da área de Ciências da Educação. No grupo três organizam-se os saberes relacionados à prática profissional. Na formação complementar do grupo quatro o estudante pode escolher disciplinas em qualquer curso da UFMG para constituir uma formação de seu interesse e no grupo cinco estão relacionadas atividades como participação em eventos, excursões, exposições, dentre outras. Na sua totalidade, a matriz prevê a integralização com 200 créditos distribuídos entre 127 créditos de Tempo Escola e 73 créditos de Tempo Comunidade.

GRUPO	Conteúdos	Créditos	Créditos	Total
		TE	TC	
G1	Formação Específica: Núcleo de Formação em Língua, arte e literatura (Conteúdos científicos acadêmicos e culturais)	51	13	64
G2	Formação Específica: Núcleo de Formação em Ciências da Educação (Conteúdos científicos, acadêmicos e culturais)	35	12	47
G3	Formação Específica: Núcleo de Formação Integradora (Prática de Ensino, Estágio Supervisionado)	29	25	54
G4	Formação Complementar (Conteúdos científicos, acadêmicos e culturais):	12	12	24
G5	Formação Livre (Atividades acadêmicas, científicas e culturais):		11	
Total		127	73	200 créditos (3.000 h)

Tabela 6: Componentes curriculares LAL Fonte: Projeto Político Pedagógico LeCampo.

A dinâmica curricular organiza-se em um formato que possibilita a oferta de conteúdos de todos os grupos em cada semestre. Observa-se (Ver Anexo 04: Formação específica-Disciplinas do Grupo 01) que, pelos títulos das disciplinas e das ementas, que o conteúdo de artes está presente na formação específica de Língua, Arte e Literatura em dezoito disciplinas de forma interdisciplinar, aparecendo de forma específica no título e ementa em seis destas. As disciplinas: “Tópicos específicos em língua, artes e literatura”; “Língua, artes, literatura e tecnologias”; “Artes, linguagens e sociedade”; “Tipos de artes e sua materialidade social”; “Artes e outras produções culturais” e “Arte e Educação” foram destacadas nesta análise como disciplinas que referenciam em seu nome e ementa a relação com as práticas artísticas. Nas demais notou-se que o enfoque para os conteúdos de língua e literatura faz-se mais evidente, percebendo-se a presença de um movimento interdisciplinar como, por exemplo, na disciplina “Políticas culturais, mediações, espaços e formação de leitores e de autores.” Que, ao falar da formação de leitores, aborda as políticas culturais em um âmbito mais amplo, permitindo o diálogo com as demais linguagens artísticas.

No grupo dois (Anexo 05: Formação específica Educação Grupo 02) observa-se que a área de arte aparece de forma interdisciplinar, mas ressalte-se que, dentro desse agrupamento, são contabilizadas as horas relativas à mística<sup>13</sup>. No agrupamento três (Anexo 06: Formação

<sup>13</sup> Compreendemos como místicas manifestações engajadas de natureza artística tais como: poesia, teatro, dança, música desenvolvidas pelos movimentos sociais com a intenção de simbolizar, refletir e problematizar as intenções

específica – Núcleo de Formação integradora Grupo 03) não foram analisadas atividades relativas à prática de ensino, mas foram recuperadas atividades relativas ao estágio. Do agrupamento quatro e cinco não foram recuperadas informações específicas relativas às atividades dos educandos. (Anexo 07: Formação complementar Grupo 04 e Anexo 08 Formação Livre 05).

Levando em consideração a organização do curso em Tempos Escola e Tempos Comunidade, percebemos que a dinâmica formativa dos Tempos Escola possibilita a oferta de disciplinas de diferentes áreas do campo de formação, a oferta de disciplinas de análise da prática pedagógica e a realização da mística em pelo menos dois dias por semana durante os Tempos Escola. Destacamos que uma compreensão mais detalhada desse processo dar-se-ia a partir da observação na sala de aula.

Ressaltamos que práticas de sala de aula foram evidenciadas pelo discurso dos entrevistados. Sendo assim, foi possível escutar que o processo formativo possibilitou a pesquisa, apresentação e discussão sobre as práticas artísticas desenvolvidas na família ou na comunidade de pertencimento do educando. O que levanta possibilidades sobre o fato dos entrevistados terem vivenciado, em algum momento, a condição de discussão sobre a relação erudito/popular.

A partir da narrativa dos entrevistados sobre suas experiências de formação no LeCampo, identificamos a presença de três grupos que denominamos de Curso 1 (C1), Curso 2 (C2) e Curso 3 (C3). No C1 inserimos os sujeitos que analisaram a experiência formativa como oportunidade de acesso aos espaços de produção e fruição. O segundo grupo foi composto por sujeitos que atribuem à formação a possibilidade de aprendizagem da técnica e da construção de instrumentos para dar aula de arte. O grupo C3 ficou composto por sujeitos que vivenciaram a formação como espaço articulador da arte como produção, reflexão, fruição e de aprendizagem de técnica de ensino/aprendizagem.

A discussão sobre as práticas eruditas e populares não foram evidentes nas narrativas sobre a formação no curso. Constam relatos demonstrando que houve a preocupação em garantir a presença de um e de outro, mas não há descrições sobre a presença do tema como foco central de discussão.

O grupo C1 foi organizado com dez sujeitos: *Alice, Ana, Bruna, Camila, Enzo, Giovana, Isabela, Juliana e Larissa, Letícia*. O acesso aos espaços de produção e fruição de obras de arte foi destacado como o primeiro elemento de aprendizado desses sujeitos. Para *Isabela*:

---

das lutas. No curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG esta prática está inserida no eixo 02 entendida sendo organizada pelos alunos e compreendida a partir da dinâmica de formação dos sujeitos.

Em questão de museu eu só fui ver aqui na faculdade, teatro também foi a primeira vez. Depois que a gente começou o curso e que a gente começou a entrar em museu e assim a gente foi no cinema. Cinema eu já ia antes né, mas eu não via isso como arte e para mim era mais como uma diversão e não como né tá apreciando alguma coisa da artística.”

O acesso aos espaços de fruição como museus é, para *Letícia*, uma oportunidade de formação: “a gente tem que estar aproveitando porque cada museu diferente, e uma visão totalmente diferente para a gente conhecer. Porque lá a gente não tem acesso a nada disso e não tem museu.”. *Giovana* compartilha deste pensamento: “eu aprendi no curso outras perspectivas de arte que eu não tinha antes.”.

Para *Alice*, a disciplina de Cinema<sup>14</sup> possibilitou-lhe o envolvimento com o processo de produção e captação da imagem. “Uma experiência muito válida para mim foi a questão da disciplina de cinema, a professora pediu que a gente filmasse um curta e foi uma experiência muito válida.”. *Juliana* destaca as disciplinas de teatro e fotografia: “a gente viu aqui, a gente viu teatro, trabalhou com fotografias também”. Notamos que as experiências nas quais foi possibilitado um processo de construção artístico, foram apontadas pelos sujeitos enquanto fundamentais.

O contato prático dos sujeitos com a construção de processos artísticos é abordado por Barbosa (2008) como um elemento fundamental para a construção do conhecimento em artes. A autora destaca, no entanto, que os elementos teóricos são fundamentais para a contextualização do processo de ensino e aprendizagem em arte. Os elementos teóricos também foram abordados como importantes pelos entrevistados. Para *Camila*, “aquele percurso na sala da história da arte, eu nunca tinha parado para pensar, eu nunca tinha olhado, essas ideias a gente vem adquirindo aqui”.

A diversidade de linguagens artísticas foi um elemento que se destacou na fala deste grupo. Para os entrevistados, o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nas disciplinas específicas da área de artes foi marcado pela diversidade que possibilitou a ampliação de conhecimentos. Segundo *Larissa*, “no curso a gente percebeu essa questão dos tipos de arte. Eu nunca imaginei no ensino médio que isso poderia ser uma aula de arte, achei que ampliou mais o conhecimento.” *Bruna* destaca em sua entrevista: “o curso ele ofereceu oportunidades

---

<sup>14</sup> Os entrevistados se referem à disciplina “Tipos de Artes e sua materialidade social” como Disciplina de Cinema, pois a linguagem do cinema foi trabalhada com mais ênfase entre os conteúdos.

interessantes. A professora trabalhou com fotografia, trabalhamos formas para a gente despertar esse prazer pela arte. Também com a produção de música com instrumentos do cotidiano”.

*Enzo*, que tinha familiaridade com o desenho, destaca a oportunidade de ampliação das linguagens artísticas. “Abriu o meu leque e minha concepção de arte para novos tipos de arte né. Aqui eu tive contato com teatro e com formas variadas de cinema e pinturas”.

*Larissa* também compartilha desta opinião. “No curso a gente percebeu essa questão de que os tipos de arte. Eu nunca imaginei no ensino médio que isso poderia ser uma aula de arte, achei que ampliou mais o conhecimento.”

*Ana* também destaca a importância de ter descoberto, durante o curso, a diversidade de linguagens “Porque aqui a gente teve oportunidade de ir no museu, de ir no teatro, no cinema. Ver tudo isso com outros olhos.” A compreensão da diversidade das linguagens artísticas apontada por *Ana* é o que lhe permite ver a arte com outros olhos, elemento também apontado por outros entrevistados.

Destaque-se que faz parte desse um total de quatro entrevistadas que integraram o grupo P1, isto é, consideraram que, em suas experiências anteriores ao LeCampo, não consideravam as práticas artísticas como parte integrante de suas práticas cotidianas. Temos quatro entrevistados que fizeram parte do agrupamento P2, isto é, tinham uma compreensão da arte como prática erudita. Uma das entrevistadas desse grupo integrava o P3, o grupo que apresentou uma discussão da arte como prática popular.

O grupo C2 foi composto por sete sujeitos: *Beatriz, Fernanda, Júlia, Laura, Luana, Lucas, Yasmin*. Durante a análise deste grupo, percebemos que os conhecimentos apreendidos durante o curso são analisados a partir da perspectiva de formação docente. *Lucas* exemplifica este posicionamento:

[...] a professora aqui no LeCampo trouxe técnicas de como que você pode estar trabalhando a arte na sala de aula mesmo não sendo um artista nato, mas um fruidor e alguém que sabe alguma coisa né, muitas vezes você não vai trabalhar uma aula de pintura, digamos de desenho, você não precisa saber desenhar, você só precisa fomentar o seu aluno a desenhar.

*Beatriz*, ao descrever as práticas de teatro, também relaciona este aprendizado:

[...] a gente estudou o teatro<sup>15</sup> com o professor a gente trabalhou mais com jogos corporais para a gente entender mais a linguagem do corpo e isso tudo, é jogos teatrais né na verdade para entender a linguagem do corpo e como trabalhar o movimento, percepção, sentido e essas coisas.

---

<sup>15</sup>Os entrevistados referem-se à disciplina “Artes e outras produções culturais” como disciplina de teatro pois o conteúdo de teatro foi trabalhado com ênfase pelo professor ministrante.

A experiência prática é destacada por *Laura* como uma forma de se preparar para ser formadora para os seus alunos.

Quando eu cheguei aqui no LeCampo isso foi quebrando e construindo novos conceitos. O que serviu para mim como professora e futura formadora dos alunos da escola do campo, abriu novos horizontes, uma vez que eu experienciei o que eu vou passar para os meus alunos. Eu vivi então não é uma coisa vazia, não é uma coisa só teórica.

Já *Luana* e *Fernanda* destacam os aprendizados como possibilidades de transpor-se conteúdos e metodologias. “Os professores fizeram com a gente aqui dá para a gente aplicar sabe.” (*Luana*). “Em cima da questão da arte para poder estar passando um conteúdo bom para os alunos.” (*Fernanda*).

Para *Julia*, a construção de livro<sup>16</sup> foi uma técnica importante no estágio “construir o livro que foi uma experiência que eu gostei muito de fazer[...]ver como é que faz as técnicas de montar o livro e até chegar ao resultado final, e então foi isso que me levou a escolher meu projeto de estágio”. *Yasmin* também relaciona diretamente a escolha de seu tema de estágio com sua vivência no curso. “O negócio do livro é claro tem tudo a ver com as aulas que eu tive aqui no LeCampo”.

Vimos que esse grupo é composto por cinco pessoas que foram agrupadas no grupo P3. É significativo esse movimento, pois aponta para uma possibilidade de se ver como educadores com instrumentos teóricos e práticos no campo das Artes. Dois dos integrantes são oriundos do grupo P1, o que pode apontar para uma aproximação com o campo numa perspectiva centrada no ensino.

O terceiro grupo, C3, é composto por cinco sujeitos: *Amanda*, *Guilherme*, *Manuela*, *Mariana* e *Sofia*. Utilizamos neste grupo o termo articulação para entendermos que os entrevistados aqui categorizados construíram articulações entre práticas vivenciadas anteriormente, práticas interdisciplinares e práticas que lançavam reflexões a respeito do papel da arte na sociedade. *Manuela* conta que, após vivenciar as disciplinas de Música<sup>17</sup> e de Arte-Educação, conseguiu articular um trabalho interdisciplinar “eu fiz também com telas de uns pintores gaúchos e eu adquiri e trabalhei isso e música”.

---

<sup>16</sup> A entrevistada refere-se à uma atividade de construção de um livro artesanal, ocorrida na disciplina “Tópicos Específicos em língua, artes e literatura.

<sup>17</sup> A disciplina “Artes, linguagem e sociedade” é chamada pelos entrevistados de disciplina de música pois foi dada ênfase à esta linguagem no momento de formação.

*Guilherme*, ao falar sobre a sua experiência no LeCampo, apresenta uma articulação interdisciplinar e também com as suas experiências anteriores com fotografia e cinema com sua forma de ver e pensar a arte.

Após minha inserção no curso do LeCampo não somente a minha forma de pensar a arte foi modificada passei a ver a arte em várias situações e práticas humanas. Tivemos algumas disciplinas que nos colocaram ainda em um contato maior com a imagem, como a disciplina que nós fizemos de cinema. Nós vimos um pouco sobre fotografia, como é que uns diretores de filme e alguns fotógrafos usavam a imagem para criar seus filmes, então isso foram disciplinas que me envolveu e me interessou muito. Então a partir daí eu criei um gosto muito maior pela fotografia, pela câmera, pela imagem.

A apropriação do cinema foi abordada pelos entrevistados como um elemento que foi para além da técnica de concepção fílmica, uma vez que ofereceu subsídios para a análise das artes de forma geral. *Amanda* exemplifica como estes aprendizados auxiliaram-na a compreender o significado de outras linguagens artísticas, descrevendo sua experiência de fruição de um espetáculo de dança.

E uma experiência muito rica que eu tive de arte foi que eu e alguns amigos da faculdade fomos no palácio das artes e assistir balé contemporâneo. Foi assim um choque, foi muito bom e a gente tava tendo aula de cinema e a professora falava muita coisa dos sentidos, que os gestos querem dizer nessa estrutura e análise da arte visual. E quando eu fui assistir foi fundamental no aprendizado para o cinema pois de acordo com os movimentos que eles faziam eu conseguia entender o que eles estavam tratando, porque eles não falavam nada, eu fui entender que eles estavam tratando do sentimento do ser humano o ódio, o amor a raiva e foi muito rico isso. Você entender a arte e o ser humano pois cinema é arte né e estão interligados.

Notou-se também a presença de articulações com a realidade dos sujeitos, *Sofia* destaca que as práticas no LeCampo proporcionaram-lhe um olhar para as possibilidades artísticas de sua região.

[...] a professora trouxe para a gente uma arte que não é esse negócio da pintura e aquela coisa de desenhar uma paisagem maravilhosa e alguma coisa assim. [...] lá na minha comunidade mesmo tem muita gente que tem essa capacidade de desenhar e de cantar, de fazer de esculpir, de pegar lá um material e fazer uma algum tipo de arte alguma coisa.

O aprendizado nos Tempos Escola também promoveu articulações entre práticas artísticas já vivenciadas pelos sujeitos. *Mariana* ilustra esse posicionamento:

Teve muita coisa nova que eu aprendi e teve coisa que eu falei eu posso unir com o que eu aprendi aqui e aprendi ali ou que eu tenha aprendido através das pesquisas e das revistas e de qualquer outra coisa, ou alguma que eu tenha que eu já tenha estudado alguma vez.

A integração entre o aprendizado prévio de *Mariana* também foi observada em *Guilherme* e *Manuela*, que relacionavam os saberes aprendidos no curso com conhecimentos artísticos já construídos.

Esse agrupamento foi composto por quatro pessoas que participaram do grupo P2 e uma do P1. A princípio, percebe-se que a experiência no LeCampo possibilitou uma ampliação de suas experiências com a arte como prática erudita. Para *Amanda*, pode ter significado uma saída do lugar do distanciamento das artes para uma aproximação com os saberes eruditos. Da fala dos entrevistados depreende-se que a experiência no curso permitiu aos educandos uma mobilização e movimentação dos seus saberes prévios com relação à compreensão da dicotomia erudito/popular. Mas é possível ver que o grupo que não tinha compreensão da arte como uma prática estruturante do tecido social deslocou-se desse patamar de entendimento. As experiências vivenciadas permitiram que os mesmos se aproximassem desse campo de conhecimento.

### **3.4 Tempos e espaços formativos no Estágio**

O estágio assumiu centralidade nessa pesquisa a partir das entrevistas. Ouvindo os sujeitos percebemos que esse momento/espço formativo constituiu-se como uma fonte de desestabilização dos saberes e práticas dos educandos. Moscovici (1978) denomina esse momento como “pressão sob inferência”, isto é, situações em que o sujeito é pressionado a tomar posição, explicitar o que pensa e sente por meio de suas atitudes. A experiência do estágio na vida dos educandos aparece nas entrevistas como uma situação que pressionou os mesmos para que tomassem posições sobre o que, como, onde, quando e para quem ensinariam os conteúdos relacionados às práticas artísticas. Nesse contexto, foi necessário mobilizar saberes prévios e saberes oriundos das práticas formativas no LeCampo relacionando-os ao campo da arte como ensino, marcado pela presença da dicotomia erudito/popular.



Identificamos a presença de três grupos que denominamos de Estágio 1 (E1), Estágio 2 (E2) e Estágio 3 (E3). No E1 inserimos os sujeitos que, em suas práticas de estágio, priorizaram conteúdos relacionados a prática erudita. O segundo grupo E2 foi composto por sujeitos que, na prática de estágio, operacionalizaram com temas vinculados às práticas populares. No terceiro grupo E3 foram alocados sujeitos que, em seu estágio, articularam os saberes eruditos e populares relacionados às práticas artísticas.

O grupo E1 foi organizado com doze sujeitos: *Alice, Amanda, Beatriz, Enzo, Isabela, Júlia, Juliana, Sofia, Letícia, Mariana, Luana e Yasmin*. O grupo caracteriza-se por ter desenvolvido o estágio com temáticas relacionadas preponderantemente a conteúdos eruditos.

*Júlia* descreve a construção do seu projeto:

Eu preparei o meu projeto de acordo com as aulas que nós tivemos aqui. Não voltei meu projeto para as formas de artes que têm lá no meu município, mas até assim por essa questão de você estar lá e você tem manifestações artísticas culturais né, mas a gente acaba deixando aquilo passar despercebido ou pensa ah isso os meninos já conhecem, será que vão querer desenvolver isso na sala de aula aí é tentar fazer uma coisa nova, eu pensei por aí quando eu fui desenvolver o meu projeto,

*Juliana* também demonstra o mesmo tipo de transposição: “eu trabalhei especificamente o que a gente fez aqui, foi a confecção do livro que a gente fez e a oficina de serigrafia também”. Em ambas as experiências podemos perceber que o curso foi o elemento chave para a transposição. Nota-se ainda que ambas optaram em desenvolver conteúdos relacionados à arte erudita.

Já *Enzo* apresenta-nos uma experiência que tomou como referência sua experiência prévia em desenho.

Eu pedi para todos eles fazerem um desenho no primeiro dia de aula, porque eu queria ver se o subconsciente deles iria representar de alguma forma no desenho as origens deles. Eu queria trabalhar isso com eles para ver se lá tem alguém com talento.

Com experiência em desenho autoral, seus conhecimentos eruditos, adquiridos antes de entrar no curso, foram o caminho para o desenvolvimento da prática do estágio. *Alice* também relata a sua experiência em um movimento parecido.

Sempre quis trabalhar muito com o barroco e é um recorte na linha do tempo que me atrai muito desde a época que eu estudei lá na música sabe e aí eu

queria juntar tudo isso o barroco, a literatura a questão da música e aprofundar um pouquinho a questão da música erudita.

*Mariana* também faz referência a arte erudita, “Pensei em falar a construção histórica de Minas na região de Ouro Preto através da arte”.

*Beatriz e Isabela* realizam a transposição a partir de demandas e sugestões da escola. No caso de *Beatriz*, a obra abordada estava sendo estudada pela turma “eu queria fazer uma peça de teatro a partir do livro Dom Casmurro, devido a alguns fatores eu resolvi fazer o júri simulado.” Já *Isabela* utiliza um modelo de peça sugerido pela professora e faz adaptações no conteúdo. “Ela já tinha uma peça mas assim não voltada para o tema, uma peça que ela tinha lá e já tinha usado pra outros temas e aí a gente montou em cima dessa peça que ela já tinha e criou essa voltada para a violência da criança e do adolescente.”

*Sofia* escolheu a temática do estágio a partir de estudos na área de literatura e de uma visita a Ouro Preto, ocorrida no segundo Tempo Escola de 2013. A partir daí, ela buscou dinamizar e aproximar esse conteúdo de uma linguagem teatral que envolvesse seus alunos.

A gente trabalhou com o livro de Cecília Meirelles Romanceiro da Inconfidência e Obras Poéticas. E para realmente a gente vencer a timidez deles a gente fazia a aula mais dinâmica, a gente entrava na roda e fazia o teatro também com eles.

*Letícia* também explicita que partiu dessa perspectiva. “O meu projeto foi sobre o barroco então inicialmente eu passei para os alunos e nós primeiro conversamos sobre o assunto e eu fiz uma investigação do conhecimento prévio deles”.

Os conhecimentos em literatura e teatro, obtidos no curso, também foram elementos apontados na narrativa de *Luana* como as bases do seu projeto de estágio.

Eu escolhi a prática do teatro mesmo porque foi uma coisa que mexeu muito com a gente aqui quando a gente teve aula com o Simões. A partir do CBC que eu vi que dependendo de como você elaborar é uma prática de arte. Pensei em pedir para os alunos lerem um poema e interpretá-lo em forma de teatro.

Partir de uma proposta interdisciplinar entre o teatro e a literatura, tomando referências eruditas apreendidas durante o curso, também foi o trilhado por *Amanda* em seu estágio.

Deu a ideia de fazer os jogos teatrais como eu já tinha gostado das aulas, e a gente sempre achou que jogos teatrais eram um desafio para a sala de aula. Falei também da relação do texto teatral com o texto narrativo e coloquei para

eles o texto do Casamento na roça do Martins Pena. Depois expliquei sobre arte e literatura e falei sobre Viola Spolin e teatro. Minha experiência como aluna e como jogadora me ajudou demais em minha prática como professora.

O diálogo com a literatura também foi feito no estágio de *Yasmin*:

O meu projeto de arte foi a continuação do projeto que era na área de literatura. A gente trabalhou com o gênero literário crônica e aí a partir da leitura de crônicas do suplemento literário: A maioria de crônica de Humberto Werneck que eu fiz cópias e distribuí para todos os grupos por não ter acervo literário por ser EFA. E aí o projeto foi a construção de um livro com as crônicas produzidos pelos meninos, pelos alunos da escola.

Nesse grupo temos *Amanda, Júlia, Letícia e Luana* que chegaram ao curso sem uma compreensão das artes em suas trajetórias de vida, mas viram no mesmo um espaço de aprendizagens da arte como técnica de ensino/aprendizagem. *Enzo, Alice, Isabela, Juliana, Sofia e Mariana* ingressaram no curso com uma referência da arte como erudita. *Enzo, Alice, Isabela, Mariana, Juliana e Letícia* viram nas práticas formativas do LeCampo uma oportunidade de acesso ao conhecimento mais ampliado sobre as artes, mas sem alterar a compreensão da mesma como erudita. *Beatriz e Yasmin* chegaram ao curso com referências de arte popular, durante a trajetória do curso destacaram a possibilidade de sua formação didática e desenvolveram estágios

A transposição de experiências prévias ou aprendizados do curso foi o elemento principal das práticas de estágio desse grupo. *Sofia*, ao longo do curso, conseguiu fazer articulações entre as práticas eruditas e populares, no estágio utilizou conhecimentos aprendidos numa perspectiva interdisciplinar, mas manteve a perspectiva de foco na arte erudita.

O grupo E2 é composto por cinco entrevistados: *Ana, Bruna, Camila, Fernanda e Giovana*. Nesse grupo estão os educandos que priorizaram no estágio o trabalho com práticas artísticas que podemos considerar como populares. *Ana* relata que a criação de seu projeto de estágio deu-se a partir da investigação da realidade dos alunos. “Trabalhar com os alunos a forma como eles trabalham a arte, se praticam arte, como que eles vivenciam. Se eles têm contato com a arte dentro de casa,”. A dinâmica de sondagem apresentada por ela foi vivenciada em várias experiências do LeCampo e chamaram-lhe a atenção para as possibilidades de articulação da arte com a realidade dos sujeitos. Já *Camila*, destaca no trecho de seu estágio a realização da contextualização sobre uma atividade artística da sua região.

Porque eu havia pensado de primeiro estar trabalhando a história né, porque lá tem duas famílias: os Coquis e os Pé Roxos. Lá no Vale do Jequitinhonha

são os mais tradicionais. Os meninos conhecem porque é o que tem na rua no mês de janeiro. Eu quis contar um pouco a história e em um primeiro momento foi feita essa contextualização com eles, se eles já tinham ouvido falar.

Propor práticas artísticas a partir da realidade dos alunos, agregando informações da formação do LeCampo também foi a abordagem escolhida por *Bruna* que utilizou as experiências de análise de obras de arte.

Então assim eu procurei assim alguma coisa que eu achei que seria do interesse deles. Eu pedi eles para analisar obras artísticas quanto revista e jornal e também procurar na internet. E muitos deles tinham às vezes escultura do artesanato local e outras manifestações dentro da própria casa e que eles poderiam falar sobre aquela obra que eles têm lá em casa, não precisava ser necessariamente da internet não.

*Fernanda* organizou o estágio a partir do que aprendeu no curso, mas ressaltando elementos locais “Fiz o trabalho de roda de leitura, eu conversei com eles sobre a história do assentamento, aí eles levantaram a história do assentamento e fizeram um livrinho artesanal”.

*Giovana* também explicita que seu projeto de estágio foi integrado à sua formação no LeCampo com foco na arte popular.

O meu objetivo era fazer algo que integrasse a comunidade e a escola e o que eu aprendi no LeCampo em um movimento de integração de escola com esse grupo de mulheres dessa comunidade que chama arte viva, onde eles fazem trabalhos manuais que são típicos e são característicos da cultura ali.

*Ana, Camila e Giovana* chegaram sem referências artísticas consolidadas e viram no curso a possibilidade de acesso à fruição e produção, realizando um movimento de apropriação dos elementos populares em suas propostas de estágio. *Bruna e Fernanda* chegaram ao curso com referências artísticas populares. *Bruna* viu o curso como forma de acesso às novas referências artísticas e *Fernanda* realizou e compreendeu o curso enquanto possibilidade de formação docente.

O grupo E3 foi organizado a partir dos entrevistados que disseram ter articulado os saberes eruditos e populares no estágio. O grupo é composto por cinco entrevistados: *Guilherme, Manuela, Lucas, Laura e Larissa*.

*Laura* ainda relata a sua proposta de estágio como articulação da sua prática de artesã e aluna do LeCampo.

Eu escolhi a questão do artesanato em argila porque além de ser uma coisa que eu tenho uma certa prática tem também uma questão cultural. Eu agreguei algum conteúdo das aulas para construir meu projeto porque eu pensei em propor uma reflexão crítica. Que os alunos refletissem em cima disso em uma exposição. Seriam as peças que eles iam fazer.

A proposta de criação e análise crítica de obras de arte também fez parte do estágio de *Larissa*. “Optamos por trabalhar com releituras do artista Romero Brito porque a gente considerou que as obras dele são assim diferentes desse tradicionalismo dessa arte mais abstrata, é uma coisa bem original dele mesmo”. Ao propor um trabalho de releitura de um artista reconhecido nos espaços de fruição erudita e que utiliza de padrões populares em sua obra, a entrevistada possibilita um espaço de criação e crítica que considera o diálogo entre o erudito e o popular.

No trecho de *Lucas*, podemos perceber que a articulação entre o erudito e popular deu-se a partir da integração dos aprendizados desenvolvidos no curso e do desenvolvimento de um projeto voltado para a realidade dos alunos.

Eu resolvi tratar a questão das artes cênicas como é que se dá a questão das representações, foi que foi o que nós vimos nas aulas de jogos teatrais, que tinha o teatro participativo; como você desperta uma fruição a partir das artes cênicas. Então eu elaborei meu projeto mais visando ajudá-los a se desenvolver no palco, a se apresentarem ao público visando ajudar a turma no festival de folclore.

*Já Guilherme* relata que partiu de uma experiência que fazia parte de seus conhecimentos prévios e foi aprimorada em seu aprendizado no curso.

Eu sempre tive interesse pela imagem fotográfica e no LeCampo nós tivemos algumas disciplinas que nos colocaram ainda em um contato maior com a imagem. Então eu decidi que meu projeto teria como foco a fotografia. Eu queria levar e fazer com que os alunos aguçassem o olhar para a fotografia e o patrimônio histórico do entorno da escola. A gente colocou para os alunos e convidou a fazer um passeio pela cidade para que fossem feitos registros imagéticos através de fotografias. Aí eles teriam que escolher algumas fotos que eles considerassem mais interessantes. E daí essas fotos escolhidas seriam utilizadas para compor um banner, um meio de dar visibilidade para a escola. Este banner e estas fotos seriam organizadas de modo a permitir a leitura de que a escola está em contexto que se desdobra em história, causos, lendas e também possui características culturais e artísticas.

Notamos no trecho da entrevista de *Guilherme* que a fotografia e a experiência no curso agregaram elementos para a sua formação, possibilitando que o movimento de articulação no

estágio fosse visto por ele enquanto a continuidade do seu processo formativo, culminando em um projeto que realizou a articulação entre elementos eruditos e populares.

*Manuela* também aponta esse movimento na descrição do seu estágio. “A gente teve aula e então foi ensinado a gente a técnica de Pinhole, então eu pesquisei na internet e comecei a montar porque eu precisava fazer um projeto interdisciplinar. O objetivo era que os alunos tirassem fotos baseados em: salas de aula, a escola, o povoado.”. A entrevistada, que já tinha experiência com fotografia, destaca o aprendizado em Pinhole como forma de compreensão da fotografia dentro da sala de aula. A busca por outras fontes nos mostra que a articulação do saber prévio com o conhecimento apreendido no curso organizava-se em uma perspectiva dinâmica de construção do conhecimento. Durante a análise da fala de *Manuela* também foi possível perceber a experiência do estágio supervisionado sob a perspectiva de articulação dos aprendizados desenvolvidos no curso enquanto fundamentais para a compreensão de elementos abordados durante a formação. A entrevistada destaca que tinha dificuldade em entender a organização da Abordagem Triangular enquanto uma metodologia de ensino de arte e, após sua reflexão sobre as atividades desenvolvidas no estágio, descobriu a inter-relação entre a contextualização, a prática e a reflexão da arte. “Eu fiquei tentando entender e abordagem triangular na sala e eu fiz, que bacana, eu não sabia que isso era a abordagem triangular.”

Nesse grupo temos *Guilherme, Manuela e Larissa* que chegaram ao curso com referências eruditas. Ao longo do processo de formação, Larissa viu-se diante de possibilidades de aprendizado das alternativas didáticas. Já *Guilherme e Manuela*, realizaram articulações da arte em contextos ampliados. Quanto à *Laura e Lucas*, chegaram ao curso com referências eruditas, tendo *Lucas* realizado articulações a respeito da arte em contextos variados e *Laura* descoberto possibilidades de se formar enquanto educadora.

Analisar as trajetórias desse grupo nos dá pistas para o processo de movimentação de sujeitos que em suas propostas de estágios caminharam rumo à quebra da dicotomia entre erudito e popular. Na busca de uma sistematização desse campo representacional elaboramos na Tabela 7 a síntese das trajetórias dos entrevistados nos três tempos/espacos de formação. Na visualização do mesmo é possível observar que os educandos movimentaram-se ao longo do percurso. Temos, por exemplo, cerca de sete entrevistados que não tinham uma compreensão das práticas artísticas como um fato concreto em suas vidas e, ao longo do curso e no estágio, tomaram posições indicativas da construção de uma representação social. Vale considerar que, no período de quatro anos do curso, o conteúdo de artes, enquanto disciplina, ocupa um tempo pequeno, se considerados os outros temas. Sendo assim, pode-se supor que esses estudantes fizeram movimentos significativos.

<b>P1</b> Não tinham contato ou não reconheciam suas práticas artísticas.	<b>P2</b> Traziam referências eruditas	<b>P3</b> Traziam referências populares
Amanda Ana Camila Giovana Júlia Letícia Luana	Alice Enzo Guilherme Isabela Juliana Larissa Manuela Mariana Sofia	Beatriz Bruna Fernanda Laura Lucas Yasmin
<b>C1</b> Acesso a espaços de fruição e formação	<b>C2</b> Formação de educadores	<b>C3</b> Articulações da arte produção, formação, reflexão
Alice Ana Bruna Camila Enzo Giovana Isabela Juliana Larissa Letícia	Beatriz Fernanda Júlia Laura Luana Lucas Yasmin	Amanda Guilherme Manuela Mariana Sofia
<b>E1</b> Estágio Práticas eruditas	<b>E2</b> Estágio Práticas populares	<b>E3</b> Estágio Práticas eruditas e populares
Alice Beatriz Amanda Enzo Isabela Júlia Juliana Sofia Letícia Luana Mariana Yasmin	Ana, Bruna Camila Fernanda Giovana	Guilherme Larissa Laura Lucas Manuela

Tabela 7: Organização dos Entrevistados nos grupos referentes aos Tempos e Espaços de Formação.

O quadro anterior permite uma visualização da movimentação do grupo nos Tempos e Espaços. Elaboramos o quadro que se segue com a trajetória de cada um dos sujeitos. No capítulo 4, continuamos essa discussão buscando compreender a trajetória do grupo na perspectiva do que entendemos como representações sociais em movimento.

<b>Sujeito</b>	<b>Prévio</b> <b>P 1</b> Não tinham contato ou não reconheciam suas práticas artísticas. <b>P2</b> Traziam referências eruditas <b>P3</b> Traziam referências populares	<b>Curso</b> <b>C1 Acesso a espaços de fruição e formação</b> <b>C2 Formação de educadores</b> <b>C3 Articulações da arte produção, formação, reflexão</b>	<b>Estágio</b> <b>E1</b> Estágio Práticas eruditas <b>E2</b> Estágio Práticas populares <b>E3</b> Estágio Práticas eruditas e populares
Ana	P1	C1	E2
Alice	P2	C1	E1
Amanda	P2	C1	E1
Beatriz	P3	C2	E1
Bruna	P3	C1	E2
Camila	P1	C1	E2
Enzo	P2	C1	E1
Fernanda	P3	C2	E2
Giovana	P1	C1	E2
Guilherme	P3	C2	E3
Isabela	P2	C1	E1
Júlia	P1	C2	E1
Juliana	P2	C1	E1
Larissa	P2	C1	E3
Laura	P3	C2	E3
Letícia	P1	C1	E1
Luana	P1	C2	E1
Lucas	P3	C3	E3
Manuela	P2	C3	E3
Mariana	P2	C1	E1
Sofia	P2	C3	E1
Yasmin	P3	C2	E1

Tabela 8: Trajetórias dos Entrevistados nos grupos referentes aos Tempos e Espaços de Formação



## **CAPÍTULO 4. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM MOVIMENTO: A TRAJETÓRIA DAS FORMAS DE PENSAR/SENTIR/AGIR DOS EDUCANDO SOBRE AS PRÁTICAS ARTÍSTICAS**

Na Teoria das Representações Sociais Moscovici (1978) faz uma pergunta: Por que criamos Representações Sociais? E ele nos responde que elaboramos uma representação quando estamos diante de algo, seja um objeto, ou fenômeno, que desafia nossas formas anteriores de pensar, sentir e agir. Nesse sentido, a nossa pesquisa concentrou, dentre as inúmeras propostas de pesquisar em Representações Sociais, sobre esse momento inaugural de construção de uma representação social. Buscamos compreender como os educandos do curso do LeCampo vivenciam o encontro com os saberes sobre as práticas artísticas. Consideramos adequado discutir a dicotomia no âmbito do erudito e do popular a partir da hipótese de que os educandos vinham para o curso de Licenciatura em Educação do Campo com uma trajetória de compreensão de práticas artísticas próximas do que se chama de cultura popular e que, na formação eles encontrariam com a cultura erudita e ali haveria tensões.

Ao buscar a entrevista narrativa para recuperar tal tensionamento, encontramos o estágio como um espaço/tempo, no qual o desafio apareceu com maior força, visto que o educando necessitava mobilizar os seus saberes e transformá-los no formato didático.

Partimos, assim, da compreensão das Representações Sociais enquanto processos dinâmicos construídos a partir das “relações com o ambiente, da ação que modifica uns e outros, e não a reprodução de comportamentos ou relações, como reação a um dado estímulo externo.” (MOSCOVICI, 2012, p. 47). Partimos da abordagem processual da Teoria das Representações Sociais adotada por Jodelet (2001) que nos permite a análise dos processos de elaboração e construção das representações. Para tanto, utilizamos uma perspectiva analítica das Representações Sociais em Movimento, proposta por Antunes-Rocha (2012), que busca analisar o movimento dos sujeitos diante do objeto que desestabiliza as suas representações.

Ao analisarmos as práticas artísticas dos Educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo nos tempos e espaços descritos no capítulo 3, percebemos a presença de dois movimentos de construção das representações sociais. O primeiro deles é caracterizado pela manutenção das práticas artísticas apreendidas antes da entrada no curso, ou seja, os

sujeitos não alteraram suas formas de pensar e sentir após a entrada no curso. Já o segundo movimento é caracterizado pela modificação das representações. A ideia de movimento pode ser compreendida para quem mantém e para quem modifica. Isto porque o exercício de manter exige dos sujeitos um conjunto de ações para garantir a permanência de suas formas de pensar, sentir e agir. A figura que se segue apresenta os dois movimentos.

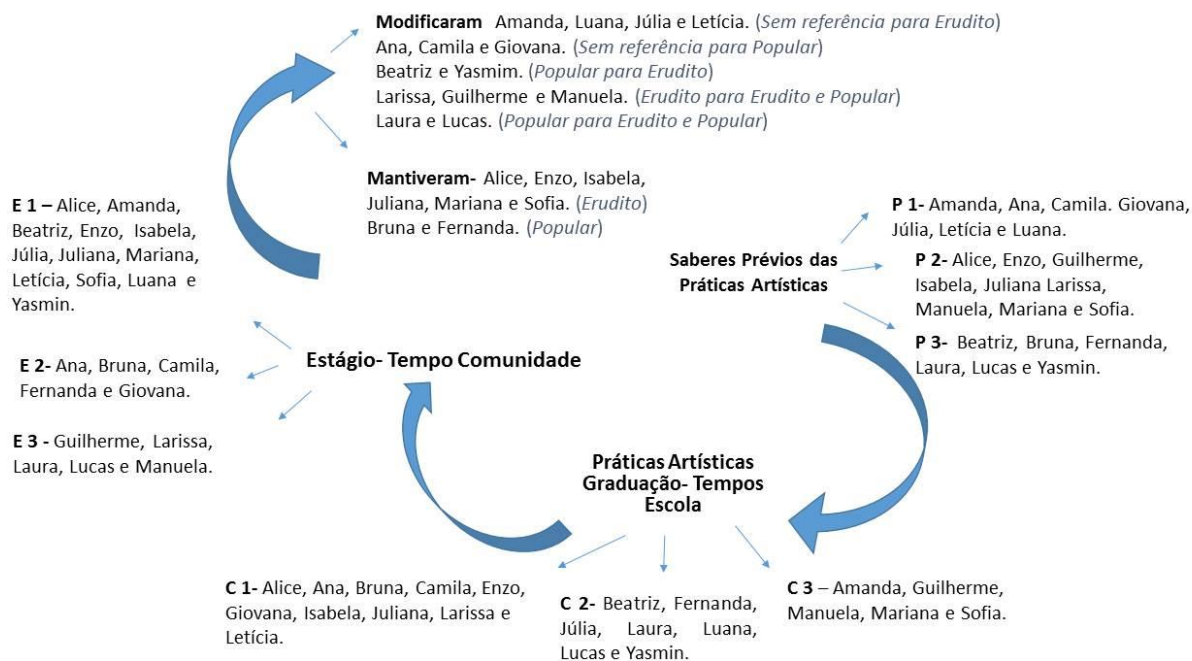


Imagem 2: Movimentos de construção das Representações Sociais

#### 4.1 Sujeitos que Mantiveram suas Representações

Durante a análise das entrevistas foi possível perceber que alguns sujeitos mantiveram as suas representações no que se refere aos conhecimentos a respeito das práticas artísticas vivenciadas após a inserção no LeCampo. Este grupo é constituído de oito entrevistados: *Alice, Enzo, Isabela, Sofia, Juliana, Mariana, Bruna e Fernanda*.

##### Mantendo as Representações Sociais das Práticas Eruditas

Ao adentrar o curso *Alice, Enzo, Isabela, Sofia, Juliana e Mariana* compreendiam as artes a partir de uma perspectiva erudita. Já *Bruna e Fernanda* compreendiam as artes a partir de uma perspectiva popular. O primeiro grupo chegou ao estágio desenvolvendo atividades

marcadas por uma concepção erudita. Já o segundo grupo chegou ao estágio desenvolvendo projetos com atividades a partir de uma perspectiva popular. *Alice, Enzo e Mariana* possuem perfis semelhantes. Em relação à faixa etária, um entrevistado não registrou sua idade e os outros têm 27 e 30 anos. Quanto à região de moradia duas entrevistadas residem na região metropolitana de Belo Horizonte e um na região do Vale do Rio Doce. Percebemos proximidade nas faixas etárias e também nas regiões de moradia. Esses sujeitos chegaram no LeCampo com experiências anteriores de formação e construção autoral de práticas artísticas numa perspectiva erudita e possuíam semelhanças no contexto de formação da área de artes. *Mariana* e *Alice* relatam que iniciaram na infância experiências de aprendizado de arte. Já *Enzo*, relata que, ao entrar na graduação, possuía experiência com desenho autoral e destacou a presença da criação na arte como um elemento de criação de seu cotidiano.

Ao abordar as práticas artísticas desenvolvidas na graduação *Alice e Enzo* atribuíram às experiências obtidas na graduação a oportunidade de ampliação do acesso às práticas artísticas, relacionando as experiências do curso com as práticas de solidificação das suas experiências anteriores em arte. Ainda sobre a formação no LeCampo, *Mariana* aponta questões a respeito da formação em arte desenvolvida no curso. “Acho que às vezes as coisas ficam assim, tipo porque eu sou do campo e eu tenho que pegar e só ouvir música sertaneja e só vou pegar isso e trazer isso para cá. As coisas não são assim.”

Com relação ao estágio a organização de conteúdo do estágio desses sujeitos foi marcada por práticas artísticas pertencentes à área de domínio erudita, presente nas referências anteriores à inserção no LeCampo. A manutenção das práticas artísticas de *Alice, Enzo e Mariana* foi analisada a partir da constatação de que eles citavam as práticas de caráter erudito vivenciadas antes da graduação como as referências para suas formas de pensar e agir atuais. Uma das pistas para o entendimento de tal resistência é o aprofundamento desses sujeitos em cursos e trabalhos de criação autoral, elemento que lhes conferiu uma identidade artística definida, barreira responsável pela resistência na aquisição de novas referências. Essa identidade artística também possibilitou aos entrevistados desse grupo um olhar crítico em relação às práticas artísticas no LeCampo.

*Isabela, Sofia, Juliana* também possuem trajetórias semelhantes. Duas entrevistadas possuem 21 anos e uma 36 anos. Duas residem no Norte de Minas e uma na região do Distrito Federal. Todas, ao entrar no curso, atribuíam à arte referências eruditas da formação escolar no Ensino Médio e Fundamental. Para todas, as manifestações artísticas constituíam-se enquanto sinônimos de artes plásticas. Ao falarem sobre as suas experiências artísticas todas declararam não desenvolver práticas artísticas no círculo social, familiar ou de trabalho. Ao chegarem no

curso *Isabela e Juliana* compreenderam a trajetória formativa enquanto uma oportunidade de acesso às linguagens artísticas antes desconhecidas. Já *Sofia*, articulou os conhecimentos artísticos aprendidos com elementos reflexivos sobre as produções artísticas de sua comunidade. No momento de estágio todas as entrevistadas propuseram atividades relacionadas ao conteúdo erudito. *Juliana* realizou a transposição de uma atividade de construção de livro vivenciada por ela enquanto aluna, *Isabela e Sofia* propuseram a construção de um teatro, uma de uma obra literária e outra de um teatro de característica pedagógica, respectivamente, tomando como referência os aprendizados obtidos durante o curso.

A manutenção das referências eruditas destas entrevistadas não nos impede de compreender que desde o ingresso no curso foram construídas novas referências que ainda se encontram em processo de compreensão. *Isabela*, após narrar o estágio, revela “para desenvolver o estágio tem assim esse trabalho que eu fiz né e eu nem sei se eu posso te dizer ah foi um trabalho de artes? Nem sei te dizer.” Percebemos que a dúvida sobre o processo de construção artística faz parte das reflexões da entrevistada.

*Juliana* relata “foi a primeira vez que eu trabalhei com arte, mas eu acho que se fosse para conteúdo e tirar da oficina e levar história como eu to te falando não teria tido o resultado com toda essa participação não”. Percebemos que a inserção da entrevistada no campo das artes é recente. Também para *Isabela e Sofia* as práticas artísticas foram apontadas como um terreno em aproximação, e, diante das novas informações do curso, o caráter erudito de suas referências anteriores foi fortalecido e aplicado no estágio.

Analisando a dicotomia entre as práticas artísticas eruditas e populares percebemos que as práticas de estágio dos sujeitos que mantiveram as suas representações sob uma perspectiva erudita foram o grupo mais representativo de nossa análise.

### **Mantendo as Representações Sociais de Práticas Artísticas Populares**

*Bruna e Fernanda* constituem o grupo que manteve as representações sociais das práticas populares. Analisando suas trajetórias, encontramos pontos de convergência. Com idades de 27 e 39 anos as entrevistadas residem na região metropolitana de São Paulo e no Vale do Jequitinhonha respectivamente.

*Bruna*, porém, nasceu no Vale do Jequitinhonha e mudou-se para São Paulo há quatro anos. A região de moradia das entrevistadas dá-nos pistas para as referências artísticas culturais construídas por elas.

Conhecido pela referência em cultura popular o Vale do Jequitinhonha pode ter sido um elemento que auxiliou a constituição da identidade artística das entrevistadas. Sobre isso, *Fernanda* relata que “quando eu ainda morava em Araçuaí é um dos municípios do Vale do Jequitinhonha que tem um cinema, então eu sempre ia. Tem também alguns grupos de teatro lá perto, coral que trabalha mais cantigas de roda e tal.”

Outro ponto em comum na trajetória das entrevistadas refere-se à participação ativa em movimentos de luta pelo Campo. Para *Fernanda*, essa atividade permite-lhe o diálogo com o trabalho de práticas artísticas. “Não é trabalho só meu mas dos movimentos que atuam lá. Os movimentos [...] se reúnem com as mulheres dos homens que saem de lá ou para cortar cana. É muito ligado a arte não só por conta do artesanato mas o que aquilo representa para elas.”. Podemos perceber que as manifestações populares como o artesanato constituem-se como um elemento dotado de significado político, social e engajado, sendo esta uma possível causa para a manutenção das suas representações sociais. Remetemo-nos aqui à Bogo (2010), que explica que a arte nos movimentos sociais tem papel fundamental para a identidade e a luta do militante.

*Fernanda e Bruna* também possuem experiências docentes. *Fernanda* havia desenvolvido outros estágios, projeto do PIBID e oficinas e cursos em movimentos sociais. Já *Bruna*, possui graduação em Normal Superior e experiência em escolas públicas de ensino fundamental, lecionando há mais de dez anos. A referência ao popular aparece para *Bruna* como uma estratégia de ensino “o popular eu atraio mais a atenção deles porque fazem parte da vida diária deles para eles participarem”.

Em relação à formação obtida no LeCampo, *Bruna* viu no curso a oportunidade de acesso às novas linguagens e práticas de fruição e produção. Para *Fernanda*, a trajetória formativa foi marcada pelo aprendizado de conteúdos didáticos e pedagógicos. Ambas entrevistadas destacam que em suas ações docentes têm tentado aplicar os conhecimentos apreendidos no curso, *Bruna* relata “a gente transforma aquela vivência, a gente chega lá e repassa aquilo de alguma maneira. Teatro mesmo eu trabalhei bastante com os meninos”.

Por trabalharem com as práticas artísticas em seu cotidiano docente e nos movimentos sociais, compreendemos que o movimento de manutenção das práticas artísticas populares de *Fernanda e Bruna* ocorrem enquanto uma afirmação de suas trajetórias.

Analisar os processos que podem ter colaborado para o movimento das representações sociais das práticas artísticas desses oito sujeitos pode possibilitar-nos a compreensão da formação em Língua, Arte e Literatura. Percebemos que, embora na representação desses dois grupos eruditos e populares revele a presença da dicotomia, todos os entrevistados citaram a importância das informações obtidas no curso para a organização de suas tomadas de posição.

Notamos que a informação, apontada por Moscovici (1967) como um elemento de construção das representações sociais, apresenta-se aqui enquanto fortalecimento da manutenção das representações dos sujeitos. Aliado a esta informação compreendemos que os saberes prévios eruditos ou populares colaboraram para a manutenção dessas representações dicotomizadas.

## **4.2 Sujeitos que Modificaram as suas práticas artísticas**

O grupo que modificou suas formas de pensar, sentir e agir sobre as práticas artísticas foi agrupado com dezenove entrevistados: *Amanda, Ana, Beatriz, Bruna Camila, Fernanda, Giovana, Guilherme, Júlia, Juliana, Larissa, Laura, Letícia, Luana, Lucas, Manuela, Sofia e Yasmin*, que foram alocados em cinco diferentes movimentos:

1- Sujeitos que desconheciam as práticas artísticas e modificaram para uma perspectiva erudita; 2- Sujeitos que desconheciam as práticas artísticas e modificaram para uma perspectiva Popular; 3- Sujeitos que modificaram suas práticas artísticas de uma perspectiva popular para uma perspectiva erudita, 4- Sujeitos que mudaram de uma perspectiva erudita para uma relação de diálogo entre o erudito e o popular e 5- Sujeitos que mudaram de uma perspectiva popular para uma relação de diálogo entre o erudito e o popular.

Não foram percebidos movimentos de sujeitos que possuíam uma perspectiva erudita e modificaram para o popular, nem de sujeitos que não desconheciam as práticas artísticas para um movimento de diálogo entre o erudito e o popular.

### **Sujeitos que desconheciam as Práticas artísticas e Modificaram as representações para uma perspectiva erudita.**

Neste movimento foram agrupadas quatro entrevistadas: *Luana, Júlia, Letícia e Amanda* que, ao chegarem ao curso, relataram desconhecer as práticas artísticas em seu cotidiano.

A primeira característica que nos chama a atenção deste movimento é o fato de que a inserção dessas entrevistadas no curso foi marcada pelo distanciamento com a arte. *Luana* destaca “a arte era longe de mim como uma coisa que não era para mim”. Já *Júlia e Amanda* revelam que conviviam com práticas artísticas em seu cotidiano, mas só o curso compreendera que se tratava de obras de arte. *Letícia* é a única professora do grupo, formada no magistério,

ela relata que já havia ministrado aulas de arte, mas chegou ao curso sem nenhuma referência, pois desconhecia as possibilidades de práticas da arte.

Percebemos elementos de proximidade no perfil das faixas etárias do grupo distribuídas da seguinte forma: 23, 37, 38 e 39. O local de moradia também revela pontos em comum. Duas entrevistadas residem no Norte de Minas, uma na região Metropolitana de Belo Horizonte e outra no Vale do Rio Doce.

Ao chegar ao curso, *Letícia* compreendeu sua formação como uma forma de acesso às linguagens artísticas. “Porque às vezes você trabalha com uma coisa assim e fica um pouco insegura, e quando eu estudei em cada período uma disciplina de arte isso me ajudou muito”. As experiências formativas no aprendizado com as disciplinas de arte foram para *Letícia* uma forma de acesso às informações que lhe possibilitaram segurança em seu entendimento de arte e, por consequência, em sua ação docente.

Já *Luana e Júlia* destacaram a sua formação no LeCampo enquanto forma de obterem informações para a formação docente. *Júlia*, ao narrar as práticas artísticas vivenciadas no curso, relaciona-as com as possibilidades de atuação docente. *Luana*, ao abordar especificamente as práticas de teatro do curso, destaca “como empregar lá e como vai surtir na prática eu não sei porque às vezes a gente vai com um pensamento e as crianças tornam o nível às vezes até acima”. Na fala das entrevistadas notamos a preocupação de empregar os conteúdos de forma satisfatória ao aprendizado. Já *Amanda*, durante o processo de aprendizagem no curso, faz articulações com outras áreas do conhecimento, estabelece articulações interdisciplinares relacionando-as aos aprendizados das práticas artísticas como formas de refletir sobre as relações sociais e as possibilidades metodológicas de ensino de arte.

As trajetórias na formação do curso foram diferentes neste grupo, mas percebemos que são marcadas pela busca em se aproximar da arte enquanto elemento novo a preencher as inseguranças iniciais. *Letícia*, com formação docente, buscou o acesso às linguagens e informações, *Luana e Júlia* optaram pela formação docente para se aproximar do novo e *Amanda* teve o acesso e fez articulações com este aprendizado em uma dinâmica mais complexa.

No estágio supervisionado todas as entrevistadas recorreram às práticas de predominância erudita. Em todos os casos os projetos partiram de conteúdos, metodologias e práticas artísticas vivenciadas no curso. O jogo teatral e a peça de teatro nos projetos de *Amanda e Luana* aparecem enquanto aprendizados na disciplina de teatro. Já o projeto de Barroco de *Letícia* surge da visita a Ouro Preto realizada no segundo Tempo Escola de 2013. A criação do

livro com os alunos foi, segundo Júlia, a repetição de sua prática na disciplina “Tópicos específicos em Língua Arte e Literatura”.

Percebemos que a transposição de aprendizados construídos durante o curso nas práticas de estágio das entrevistadas revela-se enquanto um mecanismo de contribuição para a modificação das representações sociais das entrevistadas no sentido das referências eruditas. Tal informação coloca-nos diante da possibilidade das práticas artísticas do curso alterarem as referências anteriores de seus educandos.

### **Sujeitos que desconheciam as Práticas artísticas e Modificaram as representações para uma perspectiva Popular**

Neste movimento foram agrupadas três entrevistadas: *Ana, Camila, Giovana* que, ao chegarem ao curso, relataram desconhecer as práticas artísticas em seu cotidiano. Com perfil etário de 25, 31 e 32 anos, as entrevistadas têm como região de moradia: Norte de Minas, Jequitinhonha e Vale do Rio Doce, sendo duas delas atuantes em movimentos sociais de Luta pela Terra.

*Ana, Camila e Giovana* haviam destacado que, ao chegar no curso, não compreendiam as práticas artísticas. No que se refere à formação no LeCampo, todas as entrevistadas deste grupo destacaram as suas experiências no LeCampo como oportunidade de acesso aos espaços de produção e fruição. Esse acesso pode ser entendido como a oportunidade de fruição e também de produção artística nas aulas.

Para elas, o processo de aprendizado no curso promoveu oportunidades de acesso às práticas eruditas. O curso também trouxe a possibilidade do reconhecimento das práticas populares presentes em seu cotidiano enquanto manifestações de arte. Para *Ana*, os conhecimentos adquiridos na universidade permitiram-lhe a compreensão da arte em sua família com tradição em artesanato. “Hoje a gente vê e sabe que elas vivenciavam arte”. Tal acesso iniciou para elas o processo de modificação.

O momento do estágio revelou a direção da modificação dessas entrevistadas. Neste posicionamento todas articularam algum conteúdo apreendido no curso com práticas artísticas de característica popular. *Ana* relata que propôs trabalhar a reflexão sobre a arte produzida na comunidade dos alunos. *Camila* destaca que pretendeu articular os aprendizados metodológicos e pedagógicos para o estágio com a temática do Boi de Janeiro de sua região. *Giovana*, no momento da entrevista, ainda não havia realizado o estágio, mas apresentou o planejamento de um projeto que pretendia articular o coletivo de artesanato do assentamento vizinho à escola.



A cultura do artesanato e das tradições populares pertencente à comunidade das entrevistadas era um elemento de conhecimento prévio que foi modificado com as informações do curso. Percebemos que o aprendizado no curso possibilitou às entrevistadas o acesso ao reconhecimento de formas eruditas e populares. No estágio, a opção de trabalhar a partir da perspectiva popular pode ser entendida a partir da busca pela afirmação das referências populares pertencentes ao contexto das entrevistadas.

Uma das possibilidades para compreender tal movimento pode ser explicada a partir do entendimento de que os aprendizados do curso possibilitaram a descoberta das práticas artísticas em suas referências familiares, sociais e profissionais. Dessa forma, o estágio surge como uma forma de aplicar tais referências apreendidas sob uma dimensão prática.

Outro elemento a ser destacado é que duas entrevistadas deste grupo *Giovana e Camila* são atuantes em movimentos sociais e destacaram no curso a possibilidade de desenvolvimento de práticas artísticas com conteúdo engajado. *Giovana* diz que:

Quando eu cheguei aqui eu me senti muito próxima da realidade de um assentamento e de uma ocupação, a gente até usou a expressão lá no começo de ocupar o latifúndio do saber e ocupar e resistir e produzir e ficar ali mesmo porque o espaço é nosso e tomar posse daquilo. Eu vejo muito a arte como uma ferramenta política porque ela não tem fronteira com a arte você pode dizer de tudo [...] eu acho que é uma linguagem sim e que pode ser usada e muito e deve ser usada como uma forma de manifestação e demarcação de espaço.

A demarcação de espaço na arte, citada por *Giovana*, ajuda-nos a compreender o movimento de mudança. Ao descobrirem no curso que suas práticas populares eram práticas artísticas, a utilização dessas no estágio pode ser entendida enquanto uma demarcação do espaço da arte popular na escola. Percebemos que, para as entrevistadas deste grupo, os novos conhecimentos adquiridos na graduação foram uma forma de acesso transformadora, articulando-se com suas vivências e práticas anteriores. Destaque-se, no entanto, que tal mudança ainda nos revela a dicotomia das práticas artísticas eruditas e populares.

### **Sujeitos que Modificaram suas práticas artísticas de uma Perspectiva Popular para uma perspectiva Erudita**

Neste grupo foram reunidas as entrevistadas *Beatriz* e *Yasmin*, que realizaram o movimento de mudança das representações sociais das práticas artísticas de uma perspectiva popular para uma perspectiva erudita. Com perfil etário de 30 e 24 anos e residentes na região Metropolitana de Belo Horizonte e Jequitinhonha, ambas chegaram ao curso com referências de identidade em práticas artísticas populares. Essa referência foi construída para *Beatriz* a partir de sua participação em festas e apresentações escolares. Para *Yasmin*, a identidade com a arte popular deu-se pelo envolvimento com os movimentos sociais, para ela, essa identificação com a arte popular também se dava pela identidade com o Campo. “Mas eu acho que essa própria relação que eu tenho mesmo com esse território que é o campo me fez assim.”

Durante o processo de formação no LeCampo, *Beatriz* e *Yasmin* buscaram conhecimentos com o objetivo de obter uma formação didática para ministrar aulas de arte. Ao se referirem aos conhecimentos apreendidos no momento de formação, ambas destacam a relação desses conhecimentos com ações docentes. Ao falar sobre o seu percurso formativo *Yasmin* destaca:

Essa coisa do PIBID e do Estágio de estar acompanhando a prática do professor em sala de aula e de ter essa oportunidade de fazer uma intervenção é fundamental porque aí é como não fica só na teoria e você passa a ver o que é mesmo dar aula. É muito gratificante, a gente até apaixona por dar aula.

Percebemos que a atuação de *Yasmin* destaca a vivência de um processo de formação voltado para a docência. Tal elemento também é destacado por *Beatriz* ao falar de seu aprendizado no LeCampo.

Então assim eu acho que eu vou fazendo as minhas escolhas. Aqui na faculdade não me falam que eu tenho que ser interacionista ou que eu tenho que ser construtivista. Eu vou trabalhar o meu plano de aula e o meu projeto. Eu acho que eu ia ser uma boa professora porque pelos contatos que eu tive apesar de ter sido pouco os alunos gostaram bastante.

Ao falar sobre o percurso formativo, as entrevistadas abordaram os conteúdos apreendidos enquanto elementos fundamentais para o desenvolvimento de seus projetos de estágio. *Beatriz* recorreu à técnica do teatro, vivenciada no curso, transpondo-a para o modelo de um júri simulado, utilizando como referência dramaturgica a obra *Dom Casmurro*. Já *Yasmin* fez um trabalho interdisciplinar com a literatura a partir da criação de crônicas e construiu livros com as crônicas de autoria desses sujeitos. A transposição de uma atividade vivenciada por ela,

enquanto aluna, pode ser entendida a partir do desejo da construção de um projeto didaticamente correto.

Em busca de compreender o processo de mudança dessas duas entrevistadas observamos que o movimento de modificação percorreu dois extremos. As entrevistadas chegaram ao curso com referências populares e, no estágio, desenvolvem práticas marcadas por elementos eruditos. O curso é aqui entendido como um momento provocador de alterações. O envolvimento das entrevistadas em um processo de aprendizado, com ênfase nas questões pedagógicas, dá pistas de que a modificação rumo ao erudito parte do desejo de concretização de uma ação docente dentro dos padrões apreendidos.

### **Sujeitos que Mudaram de uma Perspectiva Erudita para uma relação de diálogo entre o Erudito e o Popular**

O grupo que realizou a movimentação das representações sociais de uma perspectiva erudita para uma relação dialética entre o erudito e o popular foi composto por *Larissa, Guilherme e Manuela*. Com perfil etário de 24, 26 e 57 anos, dois residentes na região do Norte de Minas e um na região Metropolitana de Belo Horizonte, percebemos a aproximação de um perfil entre dois entrevistados. Ao chegarem na universidade, as práticas artísticas eruditas constituíam-se para alguns entrevistados enquanto referências de fruição, formação escolar, cursos extracurriculares ou processos de construção artística.

A entrevistada *Larissa* relata que, ao chegar na universidade, relacionava as práticas artísticas às características eruditas, a partir da formação nas aulas de arte do Ensino Médio e Fundamental. Ela destaca que não desenvolvia práticas artísticas de aprendizado ou fruição e que a chegada no curso era vista como uma forma de alteração deste quadro. Já *Manuela* declara que suas referências em arte erudita foram construídas em diversos cursos de pintura, fotografia, música e em experiências de fruição em museus e teatros. Já *Guilherme* conta que sua experiência no Ensino Médio proporcionou-lhe contato prático com o cinema. Ele ressalta: “Eu criei uma intimidade com a câmera”. Percebemos que *Guilherme e Manuela*, ao se inserirem no curso, desenvolveram práticas artísticas em seu cotidiano.

O envolvimento no processo de formação da graduação desses sujeitos apresenta duas diferentes trajetórias. *Larissa* relata que sua inserção no curso foi a oportunidade de ter acesso às diferentes linguagens artísticas. Para ela, as referências adquiridas anteriormente eram

limitadas e as novas possibilidades de aprendizado artístico revelavam-se como grande oportunidade de construção do conhecimento.

A experiência formativa no LeCampo foi para *Guilherme e Manuela* uma oportunidade de articulação de aprendizados obtidos em suas experiências prévias, possibilitando um olhar interdisciplinar e a relação sobre as artes em uma perspectiva social ampla. *Guilherme* relata que a sua experiência anterior em fotografia possibilitou a articulação de saberes. “Eu criei um gosto muito maior pela fotografia, pela câmera, pela imagem.”. Percebemos que o entrevistado modifica suas práticas artísticas ao permitir que um conhecimento prévio seja aprimorado por tais experiências.

De posse da trajetória formativa desses sujeitos, buscamos pistas para compreender a mudança nas representações sociais. *Manuela* relata que sua experiência de estágio foi a ressignificação da sua experiência com fotógrafa amadora antes de chegar ao LeCampo e das aulas desenvolvidas de técnica Pinhole<sup>18</sup> aprendidas no início da graduação. O diálogo entre o erudito e o popular pode ser percebido a partir da relação da técnica fotográfica com o contexto de captação das imagens no povoado dos alunos.

A busca pela construção de uma estética fotográfica partindo da cultura local também foi o caminho encontrado por *Guilherme* em seu estágio. Ele relata que construiu um projeto a partir dos elementos básicos da fotografia e de exercícios de captação. Após isso, propôs que os alunos buscassem imagens da cidade como forma de valorizar o patrimônio cultural da região. Para ele “É papel da escola fazer com que os alunos entendam a riqueza que faz parte do entorno da escola. Valorizar isso para ser discutido na escola, principalmente na disciplina de arte”

Já *Larissa*, em seu estágio, propôs aos seus alunos a construção de releituras do artista Romero Brito. Como forma de exercitar a criação e crítica, ela articula referências eruditas nos processos de criação junto aos alunos. A escolha pelo artista é vista para ela como forma de promover a discussão sobre as possibilidades de uma estética que transita entre o erudito e o popular.

As modificações ocorridas durante o processo de formação foram evidenciadas por todos os entrevistados como forma de reorganização da bagagem anterior com referências teóricas, práticas e reflexivas que, ao serem agregadas ao estágio, passaram a fazer parte desses docentes. Percebe-se que *Larissa* partiu de uma indignação com a sua experiência para propor um estágio em uma perspectiva transformadora. “Teve justamente a ver com a não experiência

---

<sup>18</sup> Técnica de fotografia onde se utiliza uma máquina fotográfica sem lente, construída em uma caixa que não permita a entrada de luz. Também é chamada de fotografia Estenopeica.

durante a minha vida. Eu queria proporcionar uma coisa e analisar uma coisa que eu não tive experiência.”. Ao propor seu estágio, ela buscou articular os conhecimentos apreendidos durante o curso a fim de levar ao espaço de ensino de arte um olhar de mudança, podendo ser este um dos elementos propulsores da sua mudança em perspectiva de diálogo.

Pudemos notar que *Manuela* e *Guilherme* destacaram na entrevista o interesse em prosseguir a formação em arte. *Manuela* declara que fez cursos de fotografia, pintura, violão e canto e pretende fazer um curso em um Centro Cultural público. Já *Guilherme* destaca o interesse em aprofundar na fotografia. Essa postura revela que a busca por aprimoramento profissional está relacionada à necessidade de repensar as suas práticas artísticas, reconhecendo a importância da formação enquanto instigadora de horizontes. Isto foi entendido como uma das possibilidades de mudanças dos entrevistados, que partira de uma perspectiva dicotômica em direção a um posicionamento dialético.

A partir da fala de *Manuela* e *Guilherme* percebemos que a experiência prévia com as práticas artísticas eruditas estimulou-os a aprofundar e articular novos conhecimentos que permitissem o diálogo. *Larissa* mostrou-nos que a modificação de sua referência erudita passou também por um processo de acesso às linguagens e técnicas antes desconhecidos. Percebemos que, de maneiras diferentes, a formação no LeCampo pode ser entendida enquanto possibilidade de experiências formativas que provocaram a modificação das representações sociais de ensino de arte em uma perspectiva que articulou o diálogo entre o erudito e o popular.

### **Sujeitos que Mudaram de uma Perspectiva Popular para uma relação de diálogo entre o Erudito e o Popular**

O último movimento apresentado é caracterizado por sujeitos que modificaram as suas representações sociais: das práticas artística populares para uma perspectiva de diálogo entre o erudito e o popular.

Composto por *Lucas* e *Laura*, este grupo revela afinidades em seu perfil. Com perfil etário de 22 e 21 anos, ambos residem na região do Vale do Jequitinhonha. Tal informação da região de moradia dá pistas para compreender a perspectiva de arte popular, característica de seu ingresso no curso, uma vez que o Vale de Jequitinhonha constitui-se enquanto referência nacional para as manifestações de arte popular.

Ao chegarem ao curso esses entrevistados destacaram a presença da arte popular enquanto uma definição da sua identidade. Para *Laura*, essa identidade com a arte popular dava-

se pela sua profissão de artesã, elemento marcante de toda a sua família. Já *Lucas*, informa que “tinha uma concepção de arte com artesanato” e relaciona este elemento à sua participação nos Festivais de folclore e envolvimento com a cultura do Vale do Jequitinhonha.

*Lucas e Laura* declaram que as experiências vivenciadas no curso possibilitaram-lhes o acesso às técnicas didáticas para dar aula de arte. Ao falar de suas experiências eles destacaram que o conteúdo didático foi um elemento novo de reorganização dos conhecimentos. Para *Lucas*, as disciplinas permitiram conhecer “técnicas de como que você pode estar trabalhando a arte na sala de aula”. *Laura* também destaca suas perspectivas de formação didática. “O que serviu para mim eu como professora e futura formadora dos alunos da escola do campo.” A modificação do olhar para a arte popular, para as perspectivas pedagógicas do curso mostra-nos a mudança de representação das práticas artísticas para esses sujeitos. *Laura* integrou as suas vivências do artesanato aos aprendizados de arte-educação do LeCampo. Artesã, em seu estágio ela buscou integrar a criação com argila ao processo de análise crítica das obras de arte. As análises críticas vivenciadas por ela no curso a partir de obras eruditas foram o ponto de diálogo com a cultura popular.

Um elemento que se destacou na análise desse movimento de mudança do popular para uma integração entre o erudito e o popular, foi a articulação entre os elementos das práticas artísticas eruditas, apreendidas durante o curso de graduação, e os elementos das práticas artísticas populares pertencentes às experiências anteriores dos sujeitos. Durante a sua formação na licenciatura em Educação do campo, *Lucas* teve contato com elementos básicos da formação em Artes cênicas e em seu estágio resolveu integrá-los à cultura local. “Eu fui trazendo um pouco do que é artes cênicas, tem um grupo vizinho nosso lá e que eles construíram e reinventaram a ideia do boi de janeiro lá na região. [...] quis trazer um pouco disso.” A forma de se pensar no uso de técnicas teatrais que se articule com a realidade local veio por parte do entrevistado como uma forma de quebrar com essa dicotomia entre estilos e culturas que não se comunicam, sendo apontada por Carvalho (2014) como elemento para se pensar nas práticas artísticas na escola.

Um diálogo entre o ensino de arte popular e da arte erudita, por exemplo, pode partir das manifestações artísticas presentes na cultura dos alunos e então, mostrar as diferentes linguagens artísticas existentes. Isso permite observar a identidade e a cultura do sujeito em uma dimensão artística e universal. (CARVALHO, 2014, p. 37)

Outra característica marcante deste grupo se refere à relação dos sujeitos com experiências em movimentos sociais e sindicais.

*Lucas e Laura* declararam desenvolver atividades em Movimentos de Luta pelo Campo, ressaltando que as práticas artísticas eram um meio utilizado para mobilização, comunicação e atividades de ordem cultural e educativa. Uma hipótese que levantamos refere-se ao fato de que a mudança na construção das representações deste grupo relaciona-se diretamente à experiência artística dos sujeitos, também desenvolvida junto aos movimentos sociais e/ou sindicais. Destacamos que tal experiência pode ter possibilitado a comunicação entre as práticas dos movimentos sociais e os elementos eruditos pertencentes à formação da graduação no LeCampo. No processo de análise deste movimento destacamos que os elementos eruditos da formação do LeCampo, aliados ao contato desses sujeitos com as práticas artísticas em seu cotidiano, seja em grupos de teatro, igreja, movimentos sociais e sindicais, cursos, família e grupos de trabalho podem ter estimulado a mudança para a perspectiva dialética.

### Representações Sociais em Movimento

Para tecer algumas considerações sobre o movimento de construção das representações sociais, tomaremos como referência a tabela abaixo.

MANTÉM	MODIFICA	
<b>Do Erudito</b> <b>Para Erudito</b> Juliana, Sofia, Isabela, Mariana, Enzo e Alice. (6)	<b>Do Popular</b> <b>Para Erudito</b> Yasmin e Beatriz(2)	<b>Sem referências</b> <b>Para: Erudito</b> Amanda, Letícia, Luana e Júlia. (4)
	<b>Do: Popular</b> <b>Para</b> <b>Erudito/ Popular</b> Laura e Lucas(2)	<b>Do: Erudito</b> <b>Para</b> <b>Erudito/ Popular</b> Guilherme, Manuela, Larissa (3)
<b>De Popular</b> <b>Para Popular</b> Fernanda e Bruna. (2)		<b>Sem referências</b> Para: Popular Giovana, Cleunice, Camila (3)

Tabela 9: Movimentos de construção das representações Sociais dos Sujeitos.

A partir da tabela 9 podemos perceber os posicionamentos dos sujeitos nos processos de construção de suas representações. A primeira informação localizada é a predominância de modificações. Quatorze sujeitos demonstraram modificações, divididos em cinco movimentos. Já a manutenção foi constituída de oito sujeitos, divididos em dois movimentos. Tal informação coloca-nos diante da possibilidade de compreender o curso enquanto um ambiente promotor de modificações nas formas de pensar, sentir e agir.

No que se refere à dicotomia entre o erudito e o popular, discussão que permeia este trabalho, pudemos perceber que os movimentos de construção destas representações foram marcados por posicionamentos dicotômicos em sua maioria. Na primeira coluna percebemos a manutenção da dicotomia no erudito e no popular no total em oito sujeitos. Na segunda e terceira colunas podemos perceber a representação dos movimentos de modificação em perspectiva dicotômica em nove sujeitos, sendo esses pertencentes à primeira e terceira linha da tabela. Percebemos a predominância de um total de dezessete sujeitos com posicionamentos dicotômicos. Aqui notamos que, embora o curso proporcione o movimento de modificação, estes ainda ocorrem em sua maioria sob a perspectiva dicotômica.

Já o posicionamento de diálogo entre o erudito e o popular foi percebido em cinco sujeitos pertencentes ao movimento de modificação, alocados na segunda linha das colunas dois e três da tabela 9. Notamos que a modificação nesta perspectiva dialética não foi realizada por sujeitos que adentraram o curso sem referências de práticas artísticas. Apenas sujeitos que detinham informações anteriores em perspectiva erudita ou popular tomaram tal posicionamento.

Tal informação coloca-nos diante da possibilidade de pensarmos em formas de superação da dicotomia nas práticas artísticas no processo de formação de professores de Língua, Arte e Literatura no curso de Licenciatura em Educação do Campo. A superação dessa dicotomia é para Ferraz (2009) uma forma de compreendermos os processos de ensino de arte em uma perspectiva que amplie as possibilidades artísticas dos sujeitos.

Ao conhecer a arte produzida em diversos locais, por diferentes pessoas, classes sociais e períodos históricos e as outras produções do campo artístico (artesanato, objetos, design, audiovisual etc), o educando amplia a sua concepção da própria arte e aprende dar sentido a ela. Desse convívio decorrem, portanto, conhecimentos que desenvolvem o seu repertório cultural, mas, acima de tudo, possibilitam-lhes a apropriação crítica da arte, aprender a identificar, respeitar e valorizar as produções artísticas, e compreender que existe uma poética individual dos autores e diferentes modalidades de arte, tanto eruditas como populares.” (FERRAZ, 2009, p. 19)



Notamos que a partir da análise dos movimentos de construção das representações sociais dos sujeitos sobre suas práticas artísticas é necessário analisar este movimento a partir da categoria da totalidade das práticas artísticas. Trata-se de uma postura dialética para a compreensão de um diálogo entre práticas artísticas engajadas e neutras e também entre práticas artísticas eruditas e populares.

A categoria de totalidade aplica-se, em primeira instância, ao processo histórico que se constrói em momentos sucessivos, nas relações dialéticas dos homens entre si e com a natureza. Neste processo não existem, isoladamente, nem o fato nem o homem, mas momentos articulados de sínteses provisórias pois sempre superáveis. A consideração do concreto como totalidade implica ideias de pluralidade (tomada como complementariedades e oposições) e de movimento. Supõe que se admita que sua especificidade, enquanto todo dinâmico num dado tempo e espaço, decorre da correlação de forças entre as partes que, por sua vez, têm sua própria especificidade, enquanto totalizações de outras partes e, assim, sucessivamente. Acarreta, também, que se tenha em vista os determinantes que, garantindo a especificidade das partes, as articulam. (MADEIRA, 1991, p.131)

A partir da análise da representação social dos sujeitos aqui analisados e da compreensão da dimensão totalizante, proposta por Madeira (1991), surgem questionamentos que nos convidam a pensar no potencial transformador do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Entre eles, como lidar com a formação de sujeitos que chegam à graduação com diferentes práticas artísticas. Como partir das experiências formativas para construir uma formação de sujeitos do campo que supere a dicotomia entre o erudito/popular. Como construir processos formativos que sejam comprometidos socialmente, culturalmente e eticamente com sujeitos com diferentes relações com o campo.

Caminhamos para as considerações finais em busca de apontar possibilidades de respostas e já anunciamos a necessidade de compreensão das representações sociais dos sujeitos do campo a partir da compreensão do campo em constante transformação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na caminhada para tecer as considerações finais retomamos o caminho construído neste trabalho em busca de refletir sobre os fios que conduziram este processo de pesquisa. Para tal fazemos uma análise de todo o percurso no desejo de aproximar as principais problemáticas dos elementos observados na análise dos dados.

Nos capítulos anteriores apresentamos o objeto de pesquisa que trata das práticas artísticas. Buscamos construir esse objeto historicamente e socialmente para abarcar, em especial, a dicotomia das práticas artísticas eruditas e populares. Percebemos a necessidade de desenvolver estudos que revelassem como os educandos constroem essas dicotomias na representação de sujeitos.

Como tratamos das práticas artísticas na formação de professores da Educação do Campo buscamos descrever esse contexto, destacando que ele se encontra em construção, marcado pelas lutas e articulação dos movimentos sociais e pela conquista de políticas públicas.

Ao abordar o contexto do curso de Licenciatura em Educação do Campo, local onde os participantes de nosso estudo desenvolvem suas práticas artísticas, percebemos a presença de um modelo de formação por área do conhecimento, requerendo dos sujeitos uma nova forma de posicionar-se em relação ao seu aprendizado e também propondo desafios para a sua prática futura enquanto docente transformador.

Diante desses campos, notamos que o objeto deste estudo encontra-se em movimento, o que justificou a importância de realizar uma análise teórico-metodológica à luz da Teoria das Representações Sociais, respaldo que ofereceu embasamento para a análise das formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos em questão. Notamos que as práticas artísticas, enquanto objetos dotadas de subjetividade e em processo de mudança, constituem-se como uma temática a ser abordada pela Teoria das Representações Sociais.

Na tentativa de construir respostas, retomamos aqui a questão inicial que norteou esta pesquisa. Diante de um panorama de dicotomias nas práticas artísticas como se deu o movimento de construção das Representações Sociais dos Licenciandos do Curso de Educação do Campo sobre as suas práticas artísticas? Quais as relações entre o erudito e o popular nessa formação? Em sua prática de estágio os sujeitos de nossa pesquisa mantiveram suas práticas ancoradas nas práticas populares e negaram as práticas eruditas? Os sujeitos reelaboraram e

dialogaram entre as práticas/saberes eruditas e populares em uma relação dialética? Os sujeitos alteraram suas práticas/saberes artísticos, ancorando-se nas práticas eruditas?

Nossa hipótese inicial era a de que os sujeitos do campo adentravam no curso com as práticas artísticas ancoradas em referências populares. Ao chegarem, compreendíamos que os conhecimentos eruditos geravam tensionamentos e revelavam a dicotomia entre o erudito e o popular, causando tomadas de posição. Durante a pesquisa pudemos perceber que nossa hipótese não se confirmava, uma vez que dos vinte e dois sujeitos pesquisados apenas seis adentraram ao curso com referências populares. Sendo que nove sujeitos relataram partir de referências eruditas e sete declararam não possuir referências artísticas elaboradas.

Nos primeiros contatos para a coleta de dados pudemos perceber que os sujeitos encontravam-se com as suas representações sociais sobre as práticas artísticas em movimento. No dia de aplicação do questionário semiestruturado para toda a turma os sujeitos expressaram dúvidas sobre a sua relação com as práticas artísticas, considerando-se que o número de informações obtidas nas disciplinas e em suas vivências diárias levavam-nos a diferentes entendimentos sobre o papel da arte em suas vidas. Notamos, então, que esses sujeitos encontravam-se em um momento propício para a realização da entrevista, que foi realizada nos dias que se seguiram, com todos os alunos da turma 2010, em forma de entrevistas narrativas.

Fazer uma narrativa sobre o desenvolvimento da prática do estágio supervisionado trouxe à tona muitas questões. Os sujeitos abordaram em suas falas as suas experiências enquanto alunos antes de se chegar ao LeCampo. Além disso, transitavam entre seu papel de professor ao descrever a prática docente do estágio e o papel de aluno, ao justificar e relacionar essas práticas com os aprendizados ocorridos no LeCampo e as suas práticas anteriores.

Notou-se também que a fala, durante as entrevistas, permitiu a reorganização das ideias dos sujeitos, exemplificado por *Sofia* “foi muito bom conversar eu nunca tinha parado para pensar tanta coisa que o gente viveu aqui e tanta coisa que ficou lá atrás e o próprio projeto também nunca tinha relatado ele assim com tanta intensidade que foi”. Percebemos assim, que a narrativa, ao relembrar uma experiência diante da intensidade dos detalhes, consegue trazer o entendimento ao sujeito que a vivenciou.

O processo de análise do material exigiu um fôlego no sentido de que, após transcrever todo o material foi necessário organizá-lo de forma que permitisse a análise da trajetória de cada sujeito. Para isso, após transcrever e criar uma familiaridade com cada uma das vinte e duas entrevistas foram levantadas três categorias de tempos e espaços que organizaram o contexto de construção das representações sociais em uma perspectiva de mudança, ilustrada a partir da imagem de um espiral. Esses tempos/espaços foram: “Saberes Prévios das Práticas

Artísticas”, “Práticas artísticas desenvolvidas nos Tempos Escola”, “Estágio no Tempo Comunidade”. Para cada um desses três tempos espaços organizamos três posicionamentos que nos permitiram a análise da movimentação das práticas artísticas dos sujeitos desde sua chegada ao curso até o estágio.

A partir da organização das falas dos sujeitos em cada uma das categorias pode-se perceber a presença de dois grupos caracterizados pelos movimentos: “*Manutenção*” e “*Modificação*” na construção de suas representações sociais. Para a compreensão do movimento de cada um desses sujeitos, observamos os posicionamentos a respeito dos saberes prévios das práticas artísticas, tomando como ponto de partida as práticas artísticas dos sujeitos ao chegarem ao curso e como ponto de chegada as práticas do estágio no Tempo Comunidade. Destacamos ainda que as experiências de estágio foram apontadas por esses sujeitos como oportunidade de reelaboração e diálogo entre as experiências anteriores de sua trajetória, o aprendizado construído na Licenciatura e a realidade das escolas. A compreensão da trajetória e a busca dos sentidos para os movimentos na trajetória dos sujeitos foram obtidas a partir da análise das práticas artísticas desenvolvidas na formação dos Tempos Escola.

O grupo caracterizado pelo movimento de “*Manutenção*” foi composto por oito sujeitos que mantiveram suas representações sociais sobre as práticas artísticas. Destes, seis mantiveram suas referências em práticas eruditas e dois em práticas populares. Percebemos que o movimento de manutenção desses sujeitos tomou como referência suas práticas artísticas anteriores. A experiência obtida no LeCampo foi apontada por eles como elementos de fortalecimento de suas práticas anteriores e, com isso, elemento que promoveu a manutenção. Notamos ainda que, para este grupo, os saberes prévios cristalizados constituíram-se enquanto elemento de promoção das representações sociais dicotomizadas.

O grupo composto por aqueles que construíram o movimento de “*Modificação*” foi composto por quatorze sujeitos que relataram mudanças em suas representações sociais sobre as práticas artísticas. Para essas mudanças foram observadas as seguintes movimentações: quatro entrevistadas modificaram da falta de referências artísticas para práticas artísticas eruditas; duas entrevistadas modificaram da falta de referências artísticas para práticas artísticas populares; duas entrevistadas modificaram das práticas artísticas populares para as práticas artísticas eruditas; dois entrevistados modificaram das práticas artísticas eruditas para práticas eruditas/populares e dois entrevistados modificaram das práticas populares para as práticas eruditas/populares. Não obtivemos entrevistados que se movimentaram entre o posicionamento de falta de práticas artísticas para uma perspectiva dialética. Também não observamos movimentos dicotômicos do erudito na direção do popular. Na análise dos movimentos de

modificação, percebemos que os conhecimentos construídos durante o curso foram os elementos motivadores dos processos de mudança .

Em nossas reflexões sobre os movimentos de construção das Representações Sociais dos sujeitos compreendemos os saberes prévios dicotomizados enquanto um elemento de manutenção das representações sociais das práticas artísticas. Já o curso e suas possibilidades de aprendizado foram vistos enquanto elementos de mudança. No que se refere a essa mudança destacamos que ainda permanecem posicionamentos dicotômicos em arte. Dos quatorze sujeitos que modificaram suas representações sociais sobre as práticas artísticas, apenas cinco realizaram processos de mudança em uma perspectiva de diálogo entre o erudito e o popular. Tais dados convidam-nos a pensar nos desafios a serem superados no processo de formação em uma perspectiva dialética.

No que se refere à análise desses dados, à luz da Teoria das Representações Sociais, percebe-se que lidar com as alterações nas formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos exigiu o esforço em compreender a construção desses movimentos de representação social de cada sujeito. Destacamos, no entanto, que embora os sujeitos tenham sido alocados em dois movimentos, percebeu-se que os sujeitos fizeram diferentes percursos para ocupar o lugar dentro destes movimentos.

Destacamos que, durante o processo de pesquisa, nos demos conta da complexidade de tal tema. Diante disso, destacamos a importância de pesquisas que abordem a representação social dos educandos no ato do ingresso, estudos que abordem o cotidiano dessa formação e a prática profissional desses sujeitos já formados, partindo de uma análise das monografias de conclusão de curso. Colocamos a intenção de realizar pesquisas futuras que deem conta de um panorama mais aprofundado das práticas pedagógicas dos Educadores do Campo e das práticas artísticas.

Pensando na contribuição deste estudo no panorama de pesquisa, destacamos que este pode servir para fornecer o debate sobre a formação de educadores diante do quadro de criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo em mais de quarenta e três instituições de ensino superior do Brasil. Destacamos ainda a possibilidade de diálogo deste trabalho com estudantes e pesquisadores da área das artes, ensino de artes, representações sociais e psicologia social, entendendo este como um movimento analítico de uma pesquisa em movimento.

Finalizamos estas considerações apontando que a investigação das Representações Sociais dos Licenciandos em Educação do Campo da FaE/UFMG nos dá pistas para compreender o que Antunes-Rocha(2004) fala sobre a representações em movimento. Acompanhar os processos de construção das representações desses sujeitos em seu processo de

formação foi uma forma de perceber como cada um deles tem se constituído de aluno a docente, diante de um panorama dotado de desafios e possibilidades. Entre essas possibilidades, citamos a de analisar esses movimentos no processo de estágio, o que nos permitiu compreender as práticas artísticas enquanto experiências formativas de luta pela terra na formação docente.

Percebemos que a informação, elemento apontado por Moscovici (1978) enquanto fundamental para a construção das representações sociais, destacou-se como fundamental para a condução de mudanças nos sujeitos pesquisados. O desafio que nossas reflexões apresentam é o de pensar em um processo formativo que ultrapasse a visão dicotômica em busca de elaborações dialéticas.

A Educação do Campo tem como meta promover uma educação transformadora da escola e que possibilite fazer a formação dos sujeitos que modificarão o campo e a cidade, sendo assim em uma perspectiva dicotômica não é possível avançar, pois, mantém o sujeito estático em um posicionamento.

Parece-nos que o processo formativo do LeCampo está contribuindo para a produção de mudanças, pensar nessas mudanças em um sentido menos dicotômico seria o caminho mais transformador desejado pela Escola do Campo. Mas ainda há muitos desafios!

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marilene Oliveira. **O Ensino de arte na obra de Helena Antipoff: diálogos e colaborações entre a arte e a educação nova.** 224 f. Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social.) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith **Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação.** Revista Em Aberto, Brasília. Ano 14, n 61. 1994.

ANGELO, Aline Aparecida **O que é ser educador do campo: os sentidos construídos pelos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG.** Dissertação de Mestrado. 150 fl. Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social.) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

ANTUNES-ROCHA. Maria Isabel. Formação de educadores e educadoras da Reforma Agrária no contexto do PRONERA: uma leitura a partir das práticas. (121-137) *in* SANTOS, Clarice Aparecida, MOLINA, Monica Castagna. JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo. (orgs) **Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil.** – Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

ANTUNES-ROCHA. Maria Isabel. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político pedagógico. (páginas 39 a 55) *in*: ANTUNES-ROCHA. Maria Isabel, MARTINS, Aracy Alves. (orgs) **Educação do Campo: desafios para a formação de professores.** (Coleção Caminhos da Educação do Campo) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ANTUNES-ROCHA. Maria Isabel; DINIZ, Luciane; OLIVEIRA, Ariane Martins. Percorso Formativo da Turma Dom José Mauro: Segunda turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE-UFMG. (p. 19 – 34) *in*: MOLINA, Monica Castagna; SÀ, Laís Mourão. (orgs). **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto.** (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ANTUNES-ROCHA. Maria Isabel. **Da cor da terra: representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra.** Belo Horizonte. Editora UFMG, 2012.

ANTUNES-ROCHA, M. I. ; Leite, Maria Alzira ; Nascimento, Adrinez Cançado ; Silva, Karol O. de Amorim . **Representações sociais em movimento: desafios para tornar o estranho em familiar.** *In*: VIII Jornada Internacional e VI Conferência Brasileira sobre representações sociais, Recife/PE, 2013..

AQUINO, Lucimar Vieira (Dissertação de Mestrado.) **Representações Sociais de Educandas e Educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a Leitura de Textos Acadêmicos.** Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social.) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

ARANHA, Antônia Vitória Soares. Prefácio- Uma experiência que instiga e mobiliza- (p.11 a 15) (orgs) in ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel, MARTINS, Aracy Alves. **Educação do Campo: desafios para a formação de professores.** (Coleção Caminhos da Educação do Campo) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ARANTES, Antonio Augusto. **O que é cultura popular.** Coleção primeiros passos. São Paulo. Editora Brasiliense. 1981.

ARROYO, Miguel G. Conteúdo da Palestra sobre Educação Básica e Movimentos Sociais. *In:* ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo M. (Orgs.). **A educação básica e o movimento social do campo.** (Coleção por uma Educação Básica do Campo, v. 2) Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.).

ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo M. (Orgs.). **A educação básica e o movimento social do campo.** (Coleção por uma Educação Básica do Campo, v. 2) Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, Brasília:1999.

ARROYO, Miguel G. **Políticas de formação de educadores do Campo.** *In* Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em Maio de 2014.

ARRUDA, Angela. **Mudança e Representação Social.** Temas em Psicologia, SBP 2000. Vol. 8 nº 3. 241-247. ISSN 1314- 389-x.

AYRES, James. Folk Art. *In* TURNER, Jane (ed.), **The Dictionary of Art.** vol. 11, Nova Iorque, Grove, 1996.

BARBOSA, A. M. **Arte educação no Brasil: das origens ao Modernismo.** São Paulo: Perspectiva, 1978.

BARBOSA, A. M..(org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977/2009.



BAUER Martin; JOVCHELOVITCH, Sandra, A Entrevista Narrativa. *In*: GASKELL, George; BAUER, Martin W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**.11.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BELTAME, Sonia A. B. **A formação dos Educadores do Campo**. Disponível em: [http://www.utp.br/cadernos\\_de\\_pesquisa/pdfs/cad\\_pesq8/9\\_formacao\\_educadores\\_cp8.pdf](http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdfs/cad_pesq8/9_formacao_educadores_cp8.pdf) Acesso em Dezembro de 2013.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto popular e escolas do campo**. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, v. 3) Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, Brasília: 2000.

BENNETT, Roy. **Uma breve história da Música**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

BENETTI, Teóura. **História da Escolinha de artes do centro de artes e letras da Universidade Federal de Santa Maria**. Dissertação de mestrado. UFSM/RS, 2007.

BIZZOCCHI, Aldo. **O clássico e o moderno, o erudito e o popular na arte**.: v.2, n.3/4, p.72-76. São Paulo: Líbero, 1999.

BIZZOCCHI, Aldo. **Anatomia da Cultura: Uma nova visão sobre ciência, arte, religião, esporte e técnica** São Paulo: Palas Athena, 2003.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 6ª Edição. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1991.

BOGO, Ademar. **O vigor da mística**. Caderno de Cultura, n2, 2002.

BOGO, Ademar. **Identidade e luta de classes**. São Paulo, Expressão Popular, 2010.

BRASIL, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Lei de Diretrizes e Bases – LDB. Fixa diretrizes e bases para o ensino do 1º e 2º graus e dá outras providências**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm). Acesso em maio de 2014.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases – LDB. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em maio de 2014.

BRASIL, INCRA. **Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.** Disponível em: [http://www.incra.gov.br/sites/default/files/programa\\_nac\\_educacao\\_reforma\\_agraria.pdf](http://www.incra.gov.br/sites/default/files/programa_nac_educacao_reforma_agraria.pdf) Acesso em junho de 2014.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte.** Vol. 6. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo.** Resolução CNE/CEB. Nº 1 de 3 de abril de 2002.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), **Educação do Campo: Diferenças mudando paradigmas.** Brasília, 2007.

BRASIL. **Projeto do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais:** 2009. Não publicado. Disponível no Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Faculdade de Educação da UFMG.

BRASIL. **Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Contagem Populacional.** Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 02 de nov. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **PROCAMPO- Programa de Apoio à formação superior em Educação do Campo.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12394&Itemid=679](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12394&Itemid=679) Acesso em: 02 de ago. 2014.

BRASIL. Decreto-Lei nº 7.352, de 5 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Seção 1, nº. 212. Brasília, 2010.

BRASIL. Decreto-Lei nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o REUNI- Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm) Acesso em: 02 de ago. 2014.

BENJAMIN, César. CALDART, Roseli Salete. **Projeto popular e escolas do campo: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo** Coleção Por uma Educação Básica do campo, nº 3. Brasília, DF: **Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo**, 2000.

BRUNER, J. **Acts of Meaning**. Cambridge, MA: Harvard University Press.1990.

CALDART, R.S. A escola do campo em movimento. *In: Projeto popular e escolas do campo / César Benjamin e Roseli Salete Caldart. Coleção Por uma Educação Básica do campo, nº 3.- Brasília, DF: **Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo**, 2000.*

CALDART, R. S. Pedagogia da terra: formação de identidade e identidade da formação. *In: Pedagogia da Terra. Cadernos do ITERRA. ano II – nº. 6 – Dezembro de 2002.*

CALDART, R.S. Elementos para construção do Projeto Político Pedagógico para a Educação do Campo. *In **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo / Mônica Castagna Molina e Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus (organizadoras). Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.**Brasília, DF: **Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo**, 2004.*

CALDART, R. S. – Sobre Educação do Campo *In: SANTOS, C.. (ORG.) **Campo, Política Pública e Educação**. (Coleção Por uma Educação do Campo).Brasília: NEAD, 2008.*

CALDART, R.S. Educação do campo: Notas para uma análise de percurso. *In **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.7 n.1,p.35-64,mar./jun.2009.*

CALDART. Roseli. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? *In **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto(UFMG, UnB, UFBA, UFS)**. Coleção Caminhos da Educação do Campo. Editora Autêntica, 2011.*

CALDART, R. Educação do Campo. *In: CALDART, R. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267.*

CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva. **As representações sociais dos professores de arte e sua relação com a formação e atuação artística e pedagógica..** (Monografia de Especialização em Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação) Ouro Preto, Departamento de Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, 2011.

CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva. Práticas Artísticas e formação docente. **Revista Presença Pedagógica**, v. 20, p. 34-40, 2014.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. *in*: **Crítica y emancipación: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales**. Año 1, no. 1 (jun. 2008- ). Buenos Aires: CLACSO, 2008. Disponível em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>  
Acesso em Janeiro de 2014.

CORRÊA, Ana Laura dos Reis *et al.* Estética e Educação do Campo: movimentos formativos na área de habilitação em Linguagens da LEdoC. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; SÀ, Laís Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto**. . (Coleção Caminhos da Educação do Campo, v. 5). Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 179-2010

CORRÊA, Michele Viviane Godinho. **MEMÓRIA NA PRÁTICA DISCENTE: um estudo em sala de aula do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG.** Dissertação de mestrado em Educação. Programa de Pós Graduação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

DINIZ-MENEZES, Luciane de Souza. **Representações Sociais sobre a Educação do Campo construídas por Educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Dissertação de mestrado em Educação. Programa de Pós Graduação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

FARR, Robert M. Representações Sociais: A teoria e sua história. *In* Jovchelovitch, Sandra. Guareschi, Pedrinho. **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis, Vozes, 1994. 323 p.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Metodologia do ensino de arte: Fundamentos e proposições/**. – 2.ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. trad. Joice Elias Costa. 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTELES, Bené. **Nem é erudito Nem é popular- Arte e diversidade cultural no Brasil**. Edição: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Ministério da Cultura. Brasília, DF, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992,

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo. Editora Unesp, 2000.

HENRIQUES, Ricardo.; MARANGON, Antonio.; DELAMORA, Michiele.; CHAMUSCA, Adelaide.(Org.) **Cadernos Secad 2: Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf> Acesso em Junho de 2013.

GONSAGA, Eliana Aparecida. **O Curso De Licenciatura Em Educação Do Campo De Minas Gerais**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, 2009.

JANSON, H.W. **Iniciação à história da arte**/ trad. Jeferson Luiz Camargol. – 2ª edição- São Paulo: Martins Fontes, 1996

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In. JODELET, D.(Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

KOLLING, Edgar Jorge, CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salette (Orgs). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. - Coleção Por uma Educação Básica do campo, nº 4. Brasília, DF: **Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo**, 2002.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura um conceito antropológico** – Jorge Zahar Editor, 2006.

LAUAND, Luiz Jean. **Cultura e Educação na Idade Média**. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

MADEIRA, Margot Campos. Representações Sociais: Pressupostos e Implicações. **Revista brasileira. Est. pedag.** Brasília. Nº 171. 129-144, maio/ago. 1991.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS, José de Souza. **Caminhada no chão da noite**. São Paulo: Editora Hucitec, 1989.

MARTINS, Alberto Mesaque. CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva. ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Pesquisa em representações sociais no Brasil: cartografia dos grupos registrados no CNPq. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, 16(1), 104-114. São Paulo, SP, jan.-abr. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v16n1p104-114>. Acesso em maio de 2014.

MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Edição: Ridendo Castigat Mores. 1846.

MEDEIROS, Maria Osanette de. **Novos olhares, novos significados: a formação de educadores do campo**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Programa de Pós-graduação em Educação. 2012.

MOLINA, Mônica Castagna; SÀ, Laís Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto**. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, v. 5). Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 179-2010.

MOLINA, Monica Castagna. JESUS, Sonia Meire dos Santos. Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil Reflexões a partir da tríade: Campo – Política Pública – Educação (29- 67) *in* SANTOS, Clarice Aparecida, MOLINA, Monica Castagna. JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo. (orgs) **Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil**. – Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna. FERNANDES, Paulo Mançano. O Campo da Educação do Campo. (p.32 a 53) *In* **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo** / Mônica Castagna Molina e Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus (org.). Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2010.

NASCIMENTO, Adrinez. Cançado. **“Uma vez cesárea, sempre cesárea”?** Representações sociais de mulheres com uma cesárea em gestação anterior sobre o parto normal. 2013.. Dissertação (Mestrado em Saúde e Enfermagem) - Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

ORTIZ, Renato. **Românticos e Folcloristas: cultura popular**. Ed. Olho D'Água. SP, 1992.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PINTO, Tânia Halley Oliveira. **A apropriação do discurso científico sobre evolução biológica por futuros professores de ciências em formação no curso de licenciatura em educação do Campo da UFMG**. (Dissertação de Mestrado. Programa de Pós- Graduação em

Educação: Conhecimento e Inclusão Social.) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

PIZZETA, Adelar João. Apresentação. In BOGO, Ademar. **O vigor da mística**. Caderno de Cultura, n. 2, 2002.

PRADO, Adonia Antunes. **Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo**. *Revista: Estudos Sociedade e Agricultura*. 4 de julho 1995: p. 5-27.

PRADO JÚNIOR, **Teoria Marxista do Conhecimento e Método Dialético materialista**. Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/caio.pdf>. Acesso em Maio de 2014.

PRODUÇÃO: Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do campo. **Revista AEC e UNESCO**, Redação: Comissão constituída por: Bernardo Mançano Fernandes- UNESP, Paulo Ricardo Cerioli, osfs- ITERRA, Roseli Salete Caldart- MST. Brasília, Julho de 1998.

PRODUÇÃO: II Conferência Nacional: Por uma Educação do campo. Luziânia, Goiás, agosto de 2004. Disponível em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/viewFile/1418/1432> Acesso em Janeiro de 2014.

RIBEIRO, Darcy. Arte índia. In ZANINI, Walter (Org.). **História geral da arte no Brasil** – v. 1. São Paulo: Instituto Walther Moreira Salles, 1983.

RIBEIRO, Darcy. Cultura. **Revista do Brasil**, ed. especial, 1986. Disponível em: [http://www.fundar.org.br/darcy\\_cultura\\_full.htm](http://www.fundar.org.br/darcy_cultura_full.htm) Acesso em: 05 nov. 2013.

RIVITTI, Thaís. A Erudição do Popular. in: **Revista Raiz Cultura do Brasil**. Editora: Cultura em Ação. São Paulo, Setembro, 2006.

RODRIGUES, Ana Paula da Silva. **Escrita acadêmica em contexto de formação de professores do campo**. (Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social.) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

ROSA, Maria Cristina da. **A formação de professores de arte: diversidade e complexidade Pedagógica**. Florianópolis: Insular, 2005.

ROSENO, Sônia Maria. **O Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra e a Especificidade da Formação dos Educadores e Educadoras do Campo de Minas**

**Gerais..** (Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social.) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

ROUQUETTE, Michel Louis. **Representações e práticas sociais: Alguns elementos teóricos.** in A. S.P. Moreira e D. C. Oliveira (orgs.), **Estudos interdisciplinares de representação social** (pp.39-46). Goiânia: AB Editora, 1998.

SÁ, Celso Pereira. **A Construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

SALDANHA, Nuno. “**Arte popular, arte erudita e multiculturalidade. Influências, confluências e transculturalidade na Arte Portuguesa**”, Portugal Intercultural: Razão e Projecto, vol. III, Lisboa: CEPCEP/ACIDI, Dez. 2008.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura.** 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SAVIANI, Demerval. Marxismo e Educação. **Revista Princípios.** nº 82 Dezembro, 2005. (p. 37 -45)

SEVERINO, Antonio Joaquim. Formação, perfil e identidade dos profissionais da educação: a propósito das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. in: BARBOSA, Raquel L. L. (Org.). **Formação de Educadores: artes e técnicas, ciências e políticas.** São Paulo: Editora Unesp, 2006.

SCHÜTZE, F. **Die Technik des narrativen interviews in Interaktionsfeldstudien - dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen.** Unpublished manuscript, University of Bielefeld, Department of Sociology. 1977.

SILVA, Carmi Ferreira da. **Por uma História da Dança: Reflexões sobre as práticas Historiográficas para a Dança, no Brasil contemporâneo.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SILVA, Renata Patrícia ; FRANÇA, Danilo. ; SOUZA-BORTOLINI, Neide das Graças. **Teatro em Comunidades: uma experiência no Projeto "Luz que Anda".** XIX CONFAEB, 2009 Belo Horizonte/MG / 2009.

TABORDA, Marcia Ermelindo. **Violão e Identidade Nacional.** Rio de Janeiro 1830/1930. Rio de Janeiro: UFRJ/ IFCS, 2004.



VENÂNCIO, Jucelia Marize Pio. **Apropriação da escrita no contexto da formação de professores de ciências na Educação do Campo.** (Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social.) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

VIEIRA, Wesley A. **Conflitos do Campo e Reforma Agrária em Minas Gerais. Reflexão a partir do Banco de Dados da Luta pela Terra.** Monografia- Universidade Federal de Uberlândia. Instituto de geografia, 2012.

VILLAS- BOAS, Rafael Litvin. **Teatro político e questão agrária: 1955-1965. Avanços e impasses de um momento decisivo.** Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Teoria literária e literaturas. Universidade de Brasília, 2009.

VILLAS BÔAS, Rafael Litvin. Educação do Campo, questões estruturais brasileiras e formação de professores. *In:* MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto.** (Coleção Caminhos da Educação do Campo, v. 5). Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 307-318.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1: Questionário Semiestruturado

Questionário de Pesquisa: “Práticas Artísticas dos Estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: um estudo na Perspectiva das Representações Sociais” Pesquisadora de mestrado: Cristiene Carvalho Orientadora: Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Maria Isabel Antunes-Rocha	
1- Nome	
2- Idade	3- Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino
4- Endereço:	
5- Email:	
6- Participa de algum movimento social, sindical ou organização social? Caso sim qual?	
7- O que te motivou a vir fazer o curso de licenciatura em educação do campo na habilitação língua, artes e literatura	
8- Você pratica alguma atividade artística? ( ) sim ( ) não Caso sim, Qual?	
9- Se você pratica arte, assinale abaixo os ambientes onde a frequência de sua prática é mais acentuada. ( ) Família ( ) Igreja ( ) Movimento Social/Sindical/Organização Social ( ) Escola ( ) Grupo de amigos ( ) Outro, qual?	
10- Alguém na sua família tem contato com alguma atividade artística? ( ) sim ( ) não  Se sim qual o grau de parentesco e o tipo de arte?	
10- Onde você busca informações sobre arte? ( ) jornal ( ) livros ( ) revista ( ) internet ( ) escola ( ) amigos ( ) amigos artistas ( ) movimento social ( ) família ( ) outros, qual?	
11- O que é arte para você?	
12- Você gosta de arte?	
13- Você tem vontade de fazer algum tipo de arte? Qual? ( ) Música- cantando ( ) Música tocando- qual instrumento? ( ) Teatro- se lembrar o nome da peça coloque aqui ( ) Dança- qual tipo? ( ) Desenho ( ) Pintura ( ) Cinema ( ) Rádio ( ) Artesanato- qual tipo? ( ) Outra, qual?	
14- Se você não tem vontade de fazer arte, pode me dizer por quê?	
15- O que você sentiu quando participou da sua primeira mística? Você acha que as místicas tem algum elemento artístico? Qual?	
16- Vivenciou/aprendeu/discutiu sobre algum tipo de arte nas aulas do LeCampo? Se sim por favor comente.	
17- O que tem vivenciado de práticas artísticas no tempo Escola mas fora do horário das aulas?	
18- Você acha que após se tornar aluno do LeCampo, sua forma de pensar a arte foi modificada?	

19- Em seu estágio Supervisionado de Artes, o que tem desenvolvido de propostas de arte junto a seus alunos?
20- Onde buscou informações para construir seu projeto de Estágio de artes?
21- Após desenvolver o estágio de artes, algo mudou sua percepção sobre a arte?

## **APÊNDICE 2: Roteiro de Entrevista Narrativa**

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2013) a entrevista narrativa é composta de: uma iniciação, uma narração central e uma fase de perguntas.

**Iniciação:** Apresentação da proposta de pesquisa ao entrevistado, evidenciando os objetivos e também os referenciais norteadores.

**Narração central:** Conte-me sobre o seu envolvimento com a arte desde os primeiros contatos até os dias de hoje com suas práticas no LeCampo. Fique à vontade para detalhar e narrar os acontecimentos que detalham sua experiência seja enquanto artista, enquanto fruidor e também enquanto professor.

**Fase de perguntas:** Após ouvir e ter certeza que a narrativa se finalizou, caso seja necessário pedir mais detalhes sobre alguns acontecimentos que não foram detalhados, buscando traduzir questões a fim de uma maior explicitação.

Possíveis eixos a serem aprofundados:

- Os tipos de práticas artísticas vivenciadas ao longo da vida;
- A relação destas práticas com os conteúdos de arte erudita apreendidos no curso de licenciatura em educação do campo;
- Ressignificação destas práticas e conteúdos nas narrativas sobre estas práticas nas propostas didáticas desenvolvidas durante o estágio obrigatório de arte.

### **APÊNDICE 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

#### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: “Práticas Artísticas dos Estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: um estudo na Perspectiva das Representações Sociais”, a ser desenvolvida junto aos alunos da habilitação em Língua, Arte e Literatura do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, cujo objetivo é analisar as práticas artísticas dos Licenciandos em Educação do Campo, refletindo sobre os movimentos de mudança ou manutenção das formas de pensar, sentir e agir destes sujeitos no que se refere aos conteúdos de arte vivenciados na graduação.

Por este motivo, o(a) convidamos a preencher um questionário impresso, e/ou participar de uma entrevista narrativa áudio-gravada. Seu aceite ou não a este convite e sua eventual participação na pesquisa são de caráter estritamente voluntário, estando você livre para retirar seu consentimento a qualquer instante durante seu desenvolvimento, sem que haja qualquer prejuízo na relação com o pesquisador e com a Instituição. Ressaltamos, ainda, que sua participação não ocasionará gastos financeiros, e os possíveis desconfortos provenientes dela serão minimizados pelos pesquisadores através de medidas como: respeito à sua opinião e conceitos; dar-lhe a faculdade de responder tão somente às questões ao qual se dispor e garantia de seu anonimato ao utilizarmos pseudônimos. O material relativo ao questionário e/ou entrevista do(s) qual(is) por ventura participe será mantido em local seguro e privado, de modo a impedir seu acesso por terceiros, e serão utilizados para fins estritamente acadêmicos (elaboração da dissertação e produção de artigos ou capítulos de livros).

Desse modo, solicitamos sua autorização para o preenchimento do questionário e/ou participação na entrevista áudio-gravada, que serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmico-científicos. Por este motivo, caso autorize, você receberá uma cópia deste Termo de Consentimento Livre Esclarecido, no qual constam o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento.

Cristiene Adriana da Silva Carvalho Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG. Endereço: Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627- Sala 1624- Pampulha - MG Belo Horizonte - MG Telefone: (31) 3409-6179/ (31) 8772-8149. E-mail: [cristienecarvalho@gmail.com](mailto:cristienecarvalho@gmail.com)

Prof. Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha- Orientadora Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627- Sala 1624- Pampulha - MG Belo Horizonte - MG Telefone: (31) 3409-6179. E-mail: [isabelantunes@fae.ufmg.br](mailto:isabelantunes@fae.ufmg.br)

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

Assinatura:

#### APÊNDICE 4: Pesquisas em andamento- Contexto LeCampo- Fae UFMG

	Ano de ingresso no Programa de Pós graduação	Autor	Instituição	Orientador	Tipo do trabalho	Título
1ª	2013	Welessandra Aparecida Benfica	UFMG- FaE	Maria Isabel Antunes-Rocha	Doutorado	“Representações sociais da escrita de educandos no curso de formação de professores para as escolas do campo- LECAMPO”
2ª	2014	Luiz Paulo Ribeiro	UFMG- FaE	Maria Isabel Antunes-Rocha	Doutorado	“Violência Instituída Nos Espaços Rurais: o que as representações sociais nos permitem alcançar em favor das políticas públicas brasileiras?”
3ª	2012	Daise Ferreira Diniz	UERJ- PPFH	Deise Mancebo	Doutorado	“Políticas Públicas para a formação dos sujeitos do campo: Princípios Fundamentais da Educação do Campo, Educação superior e a parceria Pronera- Minas- UFMG e MST na Grande BH no período 2004-2010”
4ª	2013	Amarildo de Souza Horácio	FaE- UFV	Cezar Luis De Mari	Mestrado	Licenciatura em Educação do Campo e Movimento Social: uma análise da trajetória do curso da Universidade Federal de Minas Gerais.
5ª	2014	Josinalva Rodrigues Sá.	UFMG FaE	Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca.	Mestrado	Educadores do Campo em Formação: um estudo sobre apropriação de práticas de numeramento por alunos do curso licenciatura em educação do campo da UFMG.

**ANEXO 1: Parecer com a aprovação do projeto na linha de Pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação(FAE).**

**Programa de Pós graduação em Educação – Faculdade de Educação/UFMG**

**Parecer a Projeto de mestrado**      **Mestranda:** Cristiene Carvalho  
**Orientadora:** Profª. Dra. Isabel Antunes  
**Parecerista:** Prof. Dr. Sérgio Dias Cirino.  
**Data:** 01 de novembro de 2013

O projeto tem por objetivo "(...)Sistematizar e analisar as práticas artísticas dos Licenciandos em Educação do Campo da FAE-UFMG, da habilitação em Línguas, Artes e Literatura, a partir da perspectiva teórica das Representações Sociais.

O projeto está bem fundamentado no âmbito da TRS (Teoria da Representação Social) e, portanto, integra-se de forma harmônica às pesquisas desenvolvidas na Linha Psicologia, Psicanálise e Educação. O objeto de pesquisa está bem delimitado e a proposta metodológica está coerente com o que se pretende investigar. A justificativa para a pesquisa está bem construída e coerente com as escolhas metodológicas e teóricas. Avalio que o projeto pode ser concluído no tempo de 30 meses do mestrado.

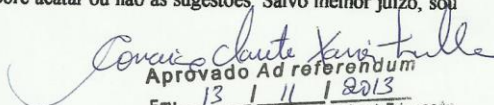
Sugiro alguns poucos ajustes nos seguintes pontos: 1) Nas questões de pesquisa. Sugiro manter apenas as questões 2 e 3 propostas no projeto. A primeira questão de pesquisa está assim formulada: "analisar em que medida o processo de formação destes sujeitos possibilita o surgimento de um tensionamento marcado pelas diferentes dimensões entre as práticas eruditas e populares". Como avaliador eu a considero muito ampla e avalio que sua manutenção pode comprometer o prazo para cumprimento dos requisitos para o término do mestrado. Sugiro que a primeira questão seja revista e, talvez, até retirada do projeto. 2) Na segunda questão de pesquisa, sugiro uma escrita mais clara do que se pretende. O texto está assim "como a arte se manifesta nas práticas do curso de Língua, Artes e Literatura na Licenciatura em Educação do Campo da UFMG". Pretende-se investigar a "arte" de um maneira geral? Ou algum aspecto da arte, de maneira mais específica? 3) Na terceira questão de pesquisa e sugiro rever o termo "completamente".

As sugestões feitas aqui podem orientar uma revisão do projeto. Mas, deixo a cargo da mestranda e de sua orientadora a decisão sobre acatar ou não as sugestões. Salvo melhor juízo, sou pela aprovação do projeto na forma atual.

Atenciosamente,



Prof. Dr. Sérgio Dias Cirino.

  
Aprovado Ad referendum  
Em: 13 / 11 / 2013  
Departamento de Ciências Aplicadas à Educação

Profª. Conceição Clarette Xavier Travalha  
Chefe do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação  
DECAE - FaE / UFMG

Documento aprovado pelo  
Colegiado de Programa em  
reunião de 11/11/2013

**ANEXO 2: Autorização para a realização da pesquisa aprovada na Reunião de Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE-UFMG.**

AUTORIZAÇÃO

Eu Maria de Fátima Almeida Martins, abaixo assinada, coordenadora do Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, autorizo a realização do estudo “Práticas Artísticas dos Estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Um Estudo Na Perspectiva Das Representações Sociais”, a ser conduzido pelas pesquisadoras Maria Isabel Antunes-Rocha e Cristiene Adriana da Silva Carvalho.

Fui informada pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento. Declaro ainda ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução 466/12 e suas complementares. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Belo Horizonte, 18 de novembro de 2013.



Maria de Fátima Almeida Martins  
Coordenadora do Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo  
FAE-UFMG



**ANEXO 3: Parecer de Aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da UFMG.**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP**

**Projeto: CAAE – 25101813.9.0000.5149**

**Interessado(a): Profa. Maria Isabel Antunes Rocha  
Departamento de Ciências Aplicadas à Educação  
Faculdade de Educação - UFMG**

**DECISÃO**

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 07 de janeiro de 2014, o projeto de pesquisa intitulado "**Práticas artísticas dos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: um estudo na perspectiva das representações sociais**" bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto.

**Profa. Maria Teresa Marques Amaral  
Coordenadora do COEP-UFMG**

#### ANEXO 4: Formação específica- Disciplinas do Grupo 01

Tema	Tipo	Ementa	Crédito TE	Crédito TC	Total créditos
Multilinguíssimo, políticas das línguas no Brasil	Seminário	Multilinguíssimo, políticas das línguas no Brasil e construção de diferentes identidades no Brasil contemporâneo. As contribuições dos estudos linguísticos para educação do campo.	03	01	04
Tópicos específicos em língua, artes e literatura	Disciplina	Introdução ao estudo da área de língua, artes e literatura. Abordagem do caráter histórico destes temas e o debate contemporâneo.	06	06	12
Sociedade, cultura, escrita e oralidade	Seminário	Linguagem, escrita e poder. O local e o global das culturas e da cultura escrita. As diversas abordagens (sociológicas, antropológicas, históricas, psicológicas, linguísticas, filosóficas) sobre a escrita e a oralidade. Culturas escolares. Práticas de letramentos.	03	-	03
Variação linguística e ensino de línguas em escolas do campo	Seminário	Diversidade linguística: fatores que condicionam a variação. A avaliação social das formas linguísticas: os julgamentos sociais da linguagem. O processo de normatização da língua. Processos de apropriação da língua falada e da língua escrita. A variação linguística na construção dos diferentes discursos.	03	01	04
A oralidade e a escrita na escola	Seminário	Fundamentos teórico-metodológicos do ensino-aprendizagem de interações orais e escritas. Conhecimentos, habilidades e valores envolvidos no processo de produção/recepção de textos e em seu gênero discursivo. Leitura literária na escola. A avaliação de textos orais e escritos na escola.	03	01	04
Língua, artes, literatura e tecnologias	Seminário	Linguagens, gêneros e suportes textuais. Análise dos conceitos de texto,	03	01	04

		intertexto intersemiose e hipertexto. Revolução tecnológica, novos gêneros e suportes textuais (videopoesia, conto em vídeo, <i>blog</i> , <i>chat</i> , <i>e-mail</i> , <i>e-book</i> ). Capacidades, habilidades, atitudes e valores necessários ao leitor contemporâneo.			
Discurso, texto, textualidade e textualização	Seminário	Discurso, texto, textualidade e textualização. As diversas dimensões do discurso: textual, pragmática, morfossintática, semântica. As relações entre oralidade e escrita nos processos de produção textual.	03	01	04
Artes, linguagens e sociedade	Seminário	Arte e vida social. Arte e artesanato: o caráter ideológico da separação. Diferentes linguagens estéticas. Caráter histórico-social das produções estéticas. Diferentes artes: entre o pensar e o fazer.	03	-	03
Literatura, diversidade cultural e construção de identidades	Seminário	O nacional, o popular, o erudito, o clássico. Literaturas não hegemônicas, de diferentes grupos e etnias	03	01	04
Literatura e memória	Seminário	As relações entre literatura e memória. Literatura, memória, oralidade e escrita. As relações entre literatura e outras produções culturais (cinema, teatro, música). Memória e historiografia.	03	01	04
As condições de produção de gêneros orais e escritos na escola.	Seminário	Gêneros discursivos e textuais. Conhecimentos, habilidades e valores envolvidos no processo de produção de textos e em seu domínio. Mediações pedagógicas para o ensino-aprendizagem de gêneros orais e escritos. A avaliação do texto na escola.	03	01	04
Tipos de artes e sua materialidade social	Seminário	Artes plásticas. Música. Dança. Teatro. Cinema. Vídeo. Artes digitais. Procedimentos, materiais, propostas, circulações dos trabalhos artísticos. O	03	-	03

		local e o global nas produções artísticas.			
Artes e outras produções culturais	Seminário	Concepções de beleza e de estético em diferentes culturas e em diferentes produções culturais. As releituras de obras “clássicas” ou “eruditas” nos hibridismos contemporâneos. Critérios de avaliação e julgamento de obras de arte por diferentes olhares.	03	01	04
A leitura literária na escola	Seminário	Letramento literário, formação de leitores e escolarização da literatura. Arte, pedagogia e mercado. Aspectos históricos e sociológicos da leitura literária. Perspectivas e fundamentos para a organização e produção de materiais em projetos de formação de leitores na escola e na comunidade.	03	01	04
Políticas culturais, mediações, espaços e formação de leitores e de autores.	Seminário	Políticas, estratégias e mediações políticas, culturais e pedagógicas para o acesso, uso e produção de diferentes gêneros e suportes da informação e artísticos (impresos, audiovisuais, midiáticos, digitais.)	03	01	04
Arte e Educação	Seminário	Produção das Artes em tempos e espaços diferenciados. Possibilidades e limites da utilização das Artes como mediação pedagógica.	03	-	03
O ensino da gramática e dos conhecimentos linguísticos na escola.	Seminário	Concepções de língua, de linguagem, de gramática e de ensino. A presença da gramática e dos conhecimentos linguísticos em currículos e materiais didáticos. As relações entre ensino de gramática, oralidade, leitura e produção de textos na aula de português.	03	01	04
O ensino de língua portuguesa nas diversas escolas brasileiras	Seminário	O ensino de Língua Portuguesa nas diversas escolas brasileiras: componentes políticos, sociológicos, antropológicos, históricos, linguísticos e pedagógicos.	03	01	04

		A formação do professor de Língua Portuguesa em escolas da cidade, do campo. Políticas e perspectivas de produção, distribuição e usos de materiais didáticos.			
Total			57	19	76

**ANEXO 5: Formação específica Educação Grupo 02 Fonte: Projeto Político Pedagógico**

**LeCampo**

FAE/UFMG.

<b>Temas</b>	<b>Ementas</b>	<b>Créditos Tempo Escola</b>	<b>Créditos Tempo Com.</b>	<b>Total Créditos</b>	<b>Natureza</b>	<b>Tipo</b>	<b>Dep.</b>	<b>Setores</b>
Formação da sociedade brasileira	Aspectos econômicos, políticos e sociais. Estrutura agrária e agrícola. Relação campo/cidade. A escola no processo de constituição do espaço/tempo rural e do campo.	03	01	04	OB	Seminário	DMTE	Ciências Sociais
Ciências da Vida e da Natureza I		03	01	04	OB	Seminário	DMTE	CVN
Educação, Conhecimento e Cultura I	A diversidade epistemológica do mundo: da construção de procedimentos às estratégias de legitimação. Ciência, discurso e poder. Ciências naturais e sociais, comprometimento com o sentido coletivo da vida e responsabilidade com o mundo.	03	01	04	OB	Seminário	DECAE	Filosofia

Temas Específicos em Educação do Campo I	Referências conceituais, contextuais e metodológicas da educação do campo	01	-	01	OP	Oficina (item X Art. 3º Res. Compl. CEPE 01/98)	DMTE	Geografia
Ciências da Vida e da Natureza II		02	01	03	OB	Seminário	DMTE	CVN
Pedagogia da Alternância	Histórico. Princípios Teóricos e Metodológicos. A Alternância no contexto brasileiro.	02	01	03	OB	Seminário	DECAE	Prof. Convidado /visitante
Políticas Públicas e Educação do Campo	Educação como política pública e social. Política educacional brasileira: legislação, competências federativas, financiamento, programas de governo. Legislação, normas e estatísticas no âmbito da educação do campo.	03	01	04	OB	Seminário	DAE	-
Educação, Conhecimento e Cultura II	A educação como processo social. Educação e processos de socialização. Análise sociológica das desigualdades sociais e escolares. Processos educativos em diferentes contextos.	02	01	03	OB	Seminário	DECAE	Sociologia /Antropologia

Numeramento I: Estudo sobre os Números.	Medida, números racionais e operações. Grandezas, unidades e instrumentos de medida. Sistema métrico decimal. Razões e proporções.	03	01	04	OB	Seminário	DMTE	Matemática
Processos psicossociais do ensino/aprendizagem	Diferentes concepções sobre o processo de ensinar e aprender. Ensino e aprendizagem como aspectos do cotidiano e do ambiente escolar na Educação do campo.	03	01	04	OB	Seminário	DECAE	Psicologia
Temas Específicos em Educação do Campo II	Referências conceituais, contextuais e metodológicas da educação do Campo	01	-	01	OP	Oficina (item X Art. 3º Res. Compl. CEPE 01/98)	DMTE	Geografia



Escola: gestão e currículo	Escolarizaçã o e cultura. Currículo, sua história e sua prática. Função social e proposta pedagógica da escola do campo. Gestão escolar e organização do trabalho na escola: relação escola e comunidade. A especificidad e da organização da escola do campo.	02	01	03	OB	Seminári o	DAE	-
Numerame nto II: Tratamento da informação.	Interpretação e utilização de diferentes formas de representaçã o: tabelas, gráficos, ícones, expressões. Identificação , análise e aplicação de conheciment os sobre valores de variáveis, representado s em gráficos, diagramas e previsões de tendências. Análise de dados representado s graficamente , relacionados a contextos científicos, cotidianos e socioeconôm icos.	02	01	03	OB	Seminári o	DMTE	Matemátic a

Educação e Trabalho	O processo histórico de construção das condições de sobrevivência. Trabalho no campo. A relação educação e trabalho; Educação profissional; trabalho docente e saúde	02	01	03	OB	Seminário	DAE	-
A escola e a diversidade sócio-cultural	Alunos e professores como sujeitos socioculturais. A diversidade cultural enquanto construção histórica, social, cultural e política das diferenças. Libras.	02	-	02	OB	Seminário	DECAE	Sociologia /Antropologia
Temas Específicos em Educação do Campo III	Referências conceituais, contextuais e metodológicas para o trabalho pedagógico com sujeitos com necessidades especiais.	01	-	01	OB	Oficina (item X Art. 3º Res. Compl. CEPE 01/98)	DMTE	Geografia
<b>Total de créditos</b>		<b>35</b>	<b>12</b>	<b>47</b>				

<b>ANEXO 6: Formação específica – Núcleo de Formação integradora Grupo 03</b>								
<b>Temas</b>	<b>Ementas</b>	<b>Tempo Escola</b>	<b>Tempo Com</b>	<b>Total de crédito</b>	<b>Natureza</b>	<b>Tipo</b>	<b>Dep.</b>	<b>Setores</b>
Análise da Prática Pedagógica I	Temas, questões e problemas que interrogam o currículo em Matemática no Curso de Licenciatura em Educação do Campo.	02	01	03	OB	Outras	DMTE	Matemática
Processos de ensino e aprendizagem I	Produção e análise da trajetória familiar e escolar no âmbito individual, grupal e social. Articulação dos processos pedagógicos do Tempo Escola e Tempo Comunidade.	02	01	03	OB	Outras	DECAE	Psicologia
Análise da Prática Pedagógica II	Temas, questões e problemas que interrogam o currículo em Matemática no Curso de Licenciatura em Educação do Campo.	02	01	03	OB	Outras	DMTE	Matemática
Processos de ensino e aprendizagem II	Produção e análise das trajetórias profissionais no âmbito individual, grupal e social. Articulação dos processos pedagógicos do Tempo Escola e Tempo Comunidade.	01	01	02	OB	Outras	DECAE	Psicologia
Análise da Prática Pedagógica III	Introdução ao campo de estágio. Observação, descrição e registro das práticas escolares nas escolas do campo.	03	05	08	OB	Outras	DMTE	Matemática

	Elaboração do Plano de Estágio.							
Análise da Prática Pedagógica IV	Intervenção nos processos escolares nas séries finais do Ensino Fundamental. Relatório do Estágio.	Processos de ensino e aprendizagem III	Articulação dos processos pedagógicos do Tempo Escola e Tempo Comunidade.	08	OB	Outras	DMTE	Matemática
Processos de ensino e aprendizagem IV	Articulação dos processos pedagógicos do Tempo Escola e Tempo Comunidade.	01	-	01	OB	Outras	DECAE	Psicologia
Análise da Prática Pedagógica V	Intervenção nos processos escolares no Ensino Médio. Relatório de Estágio.	02	05	07	OB	Outras	DMTE	Matemática
Processos de ensino e aprendizagem V	Articulação dos processos pedagógicos do Tempo Escola e Tempo Comunidade.	01	-	01	OB	Outras	DECAE	Psicologia
Análise da Prática Pedagógica VI	Introdução ao campo da pesquisa. Tipos de pesquisa. Técnicas e instrumentos de produção e análise das informações. Elaboração do Projeto referente ao Trabalho de Conclusão do Curso	03	03	06	OB	Outras	DECAE	Metodologia
Processos de ensino e aprendizagem VI	Articulação dos processos pedagógicos do Tempo Escola e Tempo Comunidade.	01	-	01	OB	Outras	DECAE	Psicologia
Análise da Prática Pedagógica VII	Apresentação do Projeto do Trabalho de Conclusão de Curso. Desenvolvimento do projeto. Produção de texto científico.	02	02	04	OB	Outras	DMTE	Matemática

Processos de ensino e aprendizagem VII	Articulação dos processos pedagógicos do Tempo Escola e Tempo Comunidade.	01	-	01	OB	Outras	DECAE	Psicologia
Análise da Prática Pedagógica VIII	Registro e socialização do Trabalho de Conclusão de curso.	04	-	04	OB	Outras	DMTE	Matemática
Processos de ensino e aprendizagem VIII	Articulação dos processos pedagógicos do Tempo Escola e Tempo Comunidade.	01	-	01	OB	Outras	DECAE	Psicologia
<b>Total de créditos</b>		<b>29</b>	<b>25</b>	<b>54</b>				

## ANEXO 7: Formação complementar Grupo 04

### Formação Complementar

Temas	Natureza	Tipo	Créditos			Depart.	Setor
			Tempo Escola	Tempo Comunidade	Total de créditos		
Tópicos sobre Avaliação	OP	Disciplinária	04	04	08	DMTE	Matemática
Educação Matemática na Educação Infantil	OP	Disciplinária	04	04	08	DMTE	Matemática
Educação Matemática de Jovens e Adultos	OP	Disciplinária	04	04	08	DMTE	Matemática

## **ANEXO 8: Formação Livre: Grupo 05**

A Formação Livre dos estudantes da Licenciatura do Campo constituirá de atividades acadêmicas, científicas e culturais por escolha do estudante. Essas atividades deverão ser normatizadas pelo Colegiado do Curso. Indicam-se atividades relacionadas com a participação em seminários, congressos, oficinas e cursos de curta duração como descrito no item “Flexibilização Horizontal” do documento de referência de Flexibilização Curricular da UFMG. O estudante deverá apresentar comprovação da participação junto à Coordenação do Curso para efetivação dos créditos. Em cada Núcleo será trabalhado um conjunto de conteúdos que se organizarão através dos seguintes formatos: Seminário Temático – ST, Círculo de Produção do Conhecimento – CPC, Grupo de Trabalho – GT, Oficinas – OF, Trabalho de Campo – TC e Atividade Autônoma - AA

No Seminário Temático serão desenvolvidos temas, conceitos e abordagens teóricas no formato de aula, palestra, exposição dialogada.

No Círculo de Produção de Conhecimento serão desenvolvidas atividades de aprofundamento dos conteúdos abordados no Seminário Temático. As atividades se caracterizam como: leitura, fichamento e debate de livros, artigos, teses, dissertações e monografias; Assistir e debater filmes e documentários; diálogos com especialistas.

O Grupo de Trabalho desenvolverá atividades relacionadas a discussão e elaboração de projetos de pesquisa e intervenção a serem desenvolvidos no Tempo Escola e no Tempo Comunidade.

A Oficina será utilizada para as atividades relativas aos trabalhos de laboratório, produção de material didático, elaboração de textos.

O Trabalho de Campo compreende ações relativas a visitas e excursões orientadas no Tempo Escola e os estudos, pesquisas e intervenções desenvolvidas no Tempo Comunidade.

As Atividades Autônomas compreendem os estudos feitos visando a revisão de conteúdos.