

**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

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PRÁTICAS ARTÍSTICAS
NA ATUAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO**

**Belo Horizonte
2017**

Cristiene Adriana da Silva Carvalho

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PRÁTICAS ARTÍSTICAS
NA ATUAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para aprovação no exame de qualificação do Programa de Doutorado em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel Antunes Rocha.

**Belo Horizonte
2017**

C331r
T

Carvalho, Cristiene Adriana da Silva, 1983-
Representações Sociais das Práticas artísticas na atuação de professores
do Campo / Cristiene Adriana da Silva Carvalho. - Belo Horizonte, 2017.
328 f., enc, il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de
Educação.

Orientadora : Maria Isabel Antunes-Rocha.

Bibliografia : f. 301-317.

Anexos: f. 323-328

Apêndices: f. 318-322.

1. Educação -- Teses. 2. Educação rural -- Teses. 3. Escolas rurais -- Teses.
4. Professores -- Formação -- Teses. 5. Professores -- Prática de ensino -- Teses.
6. Professores de arte -- Formação -- Teses. 7. Representações sociais -- Teses.
8. Arte e educação -- Teses . 9. Arte -- Aspectos sociais -- Teses. 10. Arte --
Psicologia -- Teses. 11. Psicologia educacional -- Teses. 12. Sociologia
educacional -- Teses.

I. Título. II. Antunes-Rocha, Maria Isabel, 1957-. III. Universidade Federal de

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

Tese intitulada “Representações Sociais das práticas artísticas na atuação de professores do Campo”, de autoria da doutoranda Cristiene Adriana da Silva Carvalho, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof.^a Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha FaE/ UFMG

(Orientadora- Faculdade de Educação- Universidade Federal de Minas Gerais)

Prof.^a Dra. Clarilza Prado de Sousa

(Avaliador Efetivo- Programa de Pós-Graduação em Educação-
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)

Prof. Dr. Luiz Paulo Ribeiro

(Avaliador Efetivo -Centro Universitário de Belo Horizonte Uni BH)

Prof.^a Dra. Aracy Alves Martins

(Avaliador Efetivo - Faculdade de Educação- Universidade Federal de Minas Gerais)

Prof.^a Dra. Maria de Fátima Almeida Martins

(Avaliador Efetivo - Faculdade de Educação- Universidade Federal de Minas Gerais)

Prof.^a Dra. Sônia Maria Roseno (suplente)

(Avaliador suplente- Faculdade de Educação- Universidade Federal de Minas Gerais)

Prof. Dr. Geraldo Márcio Alves dos Santos (suplente)

(Avaliador suplente- Faculdade de Educação- Universidade Federal de Minas Gerais)

Belo Horizonte, 14 de dezembro de 2017

Dedico este trabalho às professoras e professores do Campo que fazem de sua prática pedagógica um instrumento de luta pela educação enquanto direito!

AGRADECIMENTOS

Obrigada a cada um de vocês,
que fazem parte da minha vida e que me permitem
engrandecer minha história com os retalhos deixados
em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de
mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das
suas histórias. E que assim, de retalho em retalho,
possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de
“nós”.

Cora Coralina¹

Agradeço em primeiro lugar a *Deus*. À minha família, em especial à minha mãe *Eunice*, primeira educadora que conheci, por ter me apresentado os princípios da docência transformadora e pela fé depositada em mim, lembrando-me dia após dia que este seria um sonho possível. Ao meu pai, *José Maria de Carvalho*, que mesmo estando no plano espiritual proporciona-me inspiração e força. 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 tantas ausências e doarem-me amor, combustível que me possibilita seguir adiante. Às minhas cunhadas/irmãs *Ana e Val* e aos meus sobrinhos *Dallyane, Kauan, Alhandra, Francisco e Miguel*. É por vocês que luto por um mundo mais justo.

Ao meu marido Dr. *Sabir*, exemplo de pesquisador e profissional, pela compreensão da minha dedicação à pesquisa e por sempre se mostrar aberto a me ouvir sobre as teorias e análises. Agradeço às palavras de incentivo em meio às lágrimas que rolaram nesta caminhada. Agradeço também à *Róvia, Sávio, Karine, Lili* e aos demais que sempre compreenderam minhas ausências.

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 me inspirado em seu exemplo. Gratidão pela confiança neste e em todos os trabalhos que fizemos juntas!

Aos amigos do GERES – Grupo de pesquisa em Representações Sociais, que me deram subsídios e argumentos para ancorar minhas representações. Aos meus amigos da FAE/UFMG, em especial, *Roberto, Welessandra, Karol, Luiz, Beth, Ellen, Alexandre, Érica, Naiane, Alessandra, Anna, Cynthia, Cristhianne, Nalva, João, Andreia, Camila, Bruno e Conde*. Cada um 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 *Rose, Daniele, Joalice e Isabela* pela constante disponibilidade e carinho.

¹ Trecho de poema de Cora Coralina. Disponível no endereço:

<https://www.dosesdeempoderamento.com.br/sou-feita-de-retalhos-cora-coralina/>

Acesso em outubro de 2017.

Aos professores da FAE UFMG que atuam no LeCampo, em especial à *Fátima, Penha, Wagner, Orlando, Álida e Naiara*. Aos amigos do NEPCampo (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo) especialmente ao Projeto Escola da Terra que me possibilitou uma vivência intensa de trabalho e luta pela Formação dos Sujeitos do Campo.

Aos *estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, FAE/UFMG*, em especial à *Camila e Lucas* 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.

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, Célia Nunes, Adriana Marusso e Sandra Augusta*, obrigada por me incentivarem a encontrar o caminho. Aos professores da FaE/UFMG *Luiz Alberto, Leôncio, Lucinha, Rogério Cunha, Rogério Correia, Maria Amália e Regina Helena*, agradeço os valiosos ensinamentos. À equipe da Biblioteca Professora Alaíde Lisboa, da Faculdade de Educação - UFMG. Agradeço a paciência, carinho e presteza e o apoio fundamental para a escrita desta tese.

Às professoras e pesquisadoras, *Denise Jodelet e Aracy Alves Martins* por aceitarem o convite para participar da banca examinadora. Contar com o olhar de vocês durante a trajetória de escrita foi uma grande honra.

Aos professores e pesquisadores: *Aracy Alves Martins, Clarilza Prado de Sousa, Luiz Paulo Ribeiro, Maria de Fátima Almeida Martins, Sônia Maria Roseno e Geraldo Márcio* obrigada pela leitura atenta e contribuições na banca.

Aos amigos do Centro Cultural Jardim Guanabara: *Marisa, Ana Martins, Agne, Priscilla e Janete*, por compreenderem minhas ausências e acreditarem em meus sonhos de mudar o mundo.

Aos amigos da Rede Professores Transformadores, com quem dividi escritas, aprendizados e esperança, em especial à coordenadora *Elô Lebourg*, por me fortalecer a cada texto e estar junto a mim no sonho de transformar a Educação.

*Dê licença, tô chegando
Chegando de longe
Trazendo este meu canto
E convosco estar
Mas, só não repare a singeleza,
Moço e moça
A prosa simples que a vida
Vem nos ensinar
Permita que me abanque
E descanse um pouco
Foi longo o dia
Para aqui chegar
Minha moda é mensageira
É luta operária
Camponesa, companheira
Não tem concessão - não tem não -
Fala de um amor inimaginário
Donzela que lá está em outra canção
Violeiro viajante sigo solitário
Um sonho libertário na voz e nas mãos.*

(Cantiga de Andar Só- Pedro Munhoz)²

² MUNHOZ, Pedro. Trecho da letra de música: Canções de Andar só. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/pedro-munhoz/1264654/> Acesso em julho de 2017.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PRÁTICAS ARTÍSTICAS NA ATUAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO

RESUMO

Este trabalho analisou as Representações Sociais presentes nas práticas artísticas e pedagógicas de professores que atuam em escolas do campo. Compreendemos as práticas artísticas como formas de criação, fruição e reflexão da arte presentes nos processos educativos. Tais práticas carregam historicidade, intencionalidade e resistência presentes nos processos de luta pela Educação do Campo. Buscamos analisar os processos de construção e reelaboração das Representações Sociais dos professores do campo, egressos do curso de Licenciatura da FaE/UFMG, sobre as práticas artísticas presentes em suas práticas pedagógicas. Este estudo teve como referencial a Teoria das Representações Sociais (TRS), que analisa as formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos a partir de uma abordagem psicossocial. Utilizamos também o referencial epistemológico do Materialismo Histórico Dialético a fim de compreendermos os processos educativos sob a dimensão concreta e histórica das lutas dos Movimentos Sociais do Campo. Empregamos o conceito de Educação Transformadora para analisar a prática pedagógica no contexto de construção de um projeto de campo e de sociedade. Partimos de uma abordagem metodológica qualitativa, utilizando como procedimentos de coleta de dados entrevistas narrativas e observação das práticas pedagógicas de dois professores do Campo: Camila e Lucas. A análise dos dados foi realizada a partir da reconstrução das trajetórias destes sujeitos prototípicos, levando-se em conta a análise do movimento das Representações Sociais a partir das categorias: (I) práticas pedagógicas, (II) práticas artísticas, (III) formação, (IV) Educação do Campo, (V) mística, (VI) Educação transformadora e (VII) Materialismo histórico dialético. Tal movimento também foi analisado a partir do software Iramuteq que permitiu a compreensão das objetivações e ancoragens e do conteúdo léxico das representações sociais. Tais análises evidenciaram que o processo de reelaboração das Representações Sociais dos sujeitos tem se dado a partir da inserção na docência, momento causador de mudanças que movimentam as suas representações sobre as práticas artísticas, que passam a ser vistas como mecanismos pedagógicos de luta por uma Educação transformadora e pelo fortalecimento da identidade campesina. Notamos que a presença das práticas artísticas nas práticas pedagógicas dos sujeitos tem possibilitado a estes desenvolver processos formativos na disciplina de Língua Portuguesa, como formação interdisciplinar, o que revela a importância da formação por área do conhecimento: Língua, arte e literatura, no processo de superação da compartimentalização das disciplinas escolares. Dado o momento atual de expansão dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil, destaca-se a importância de produzir análises sobre a relação entre formação e práticas destes professores do Campo.

Palavras-Chave: Práticas Artísticas. Práticas Pedagógicas. Educação do Campo. Representações Sociais.

SOCIAL REPRESENTATIONS OF THE ARTISTIC PRACTICES OF FIELD SIDE TEACHERS

ABSTRACT

In this work, we analyzed the social representations in the artistic and pedagogic practices of professors that work in fieldside schools. We understand the artistic practices as a way of creation, fruition and reflection of art present in the educative processes. Those practices carry historicity, intentionality, and resistance present in the processes of fighting by Fieldside Education. We analyze the processes of elaboration and re-elaboration of the social representations of the fieldside teachers, which graduated in Teaching courses in the FaE-UFGM, regarding the artistic practices present in their pedagogic practices. The theoretical background is guided by the Theory of Social Representations, which analyzes the processes of thinking, feeling and acting of the subjects from a psychological perspective. We also adopt the epistemological reference of the dialectical and historical materialism to understand the education processes on the concrete dimension of the fight of the social movements of the fieldside. We employ the concept of Transforming Education to analyze the pedagogic practice in the context of building a project of field and society. We adopt a qualitative approach using, as data collecting procedure, narrative interviews and observations of the pedagogic practices of two fieldside teachers: Camila and Lucas. The data analysis was made from the reconstruction of the trajectories of those prototypical subjects taking into account the analysis of the movement of the Social Representations from the categories: (I) pedagogic practices, (II) artistic practices, (III) formation, (IV) fieldside education, (V) *mística*, (VI) transforming education, and (VII) dialectical and historical materialism. Such movement was also analyzed using a software called Iramuteq, which enhanced the comprehension of the objectifications, the bases, and the lexic content of the social representations. Such analyzes highlighted that the process of re-elaboration of social representations of the subjects has been done from the insertion in teaching activities, the causal moment of changes that impact their representations of the artistic practices, that start to be perceived as pedagogic mechanisms of the fight for transforming education and by the strengthening of the fieldside identity. We notice that the presence of the artistic practices in the pedagogic practices of the subjects has allowed the development of formation processes in the Portuguese language as an interdisciplinary formation, which reveals the importance of the formation by knowledge area: language, art, and literature in the process of overcoming the binarization of the scholar subjects. Given the current moment of expansion of courses related to Teaching in Fieldside Education in Brazil, we highlight the importance of analyzing the relation between the formation and the practices of those fieldside teachers.

Keywords: Artistic Practices. Pedagogic Practices. Fieldside Education. Social Representations.

REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES PRATIQUES ARTISTIQUES DANS L'ACTIVITÉ DE PROFESSEURS DE LA CAMPAGNE

RÉSUMÉ

Ce travail a analysé les représentations sociales présentes dans les pratiques artistiques et pédagogiques de professeurs travaillant dans des écoles de la campagne. Nous comprenons les pratiques artistiques comme des formes de création, de jouissance et de réflexion de l'art présentes dans les processus éducatifs. Ces pratiques sont chargées d'historicité, d'intentionnalité et de résistance présentes dans les processus de lutte pour l'Éducation de la Campagne. Nous avons cherché à analyser les processus de construction et de réélaboration des représentations sociales des professeurs de la campagne, issus du cours de licence de la FaE/UFGM, sur les pratiques artistiques présentes dans leurs pratiques pédagogiques. Cette étude a eu pour référentiel la Théorie des Représentations Sociales (TRS), qui analyse les manières de penser, de sentir et d'agir des sujets à partir d'une approche psychosociale. Nous avons également utilisé le référentiel épistémologique du Matérialisme Historique Dialectique afin de comprendre les processus éducatifs sous la dimension concrète et historique des luttes des mouvements sociaux de la Campagne. Nous avons employé le concept d'Éducation Transformatrice pour analyser leur pratique pédagogique dans le contexte de construction d'un projet de campagne et de société. Pour ce faire, nous sommes partis d'une approche méthodologique qualitative utilisant comme procédé de collecte de données des interviews narratives et l'observation des pratiques pédagogiques de deux professeurs de la Campagne : Camila et Lucas. L'analyse des données a été réalisée à partir de la reconstruction des trajectoires de ces sujets prototypiques, en prenant en considération l'analyse du mouvement des représentations sociales à partir des catégories : (I) pratiques pédagogiques, (II) pratiques artistiques, (III), formation, (IV) Éducation de la Campagne, (V) mystique, (VI) Éducation transformatrice et (VII) Matérialisme historique dialectique. Ce mouvement a aussi été analysé à partir du logiciel Iramuteq, qui a permis la compréhension des objectivations, des ancrages et du contenu lexicale des représentations sociales. Ces analyses ont mis en évidence que le processus de réélaboration des représentations sociales des sujets a lieu à partir de leur insertion dans l'enseignement, moment engendrant des changements qui meuvent leurs représentations sur les pratiques artistiques, qui commencent à être vues comme des mécanismes pédagogiques de lutte pour une Éducation transformatrice et pour le renforcement de l'identité paysanne. Nous avons remarqué que la présence des pratiques artistiques dans les pratiques pédagogiques des sujets leur permet de développer des processus formatifs dans la discipline de langue portugaise comme formation interdisciplinaire, ce qui révèle l'importance de la formation par champ de la connaissance : Langue, art et littérature, dans le processus de surmonter le cloisonnement des disciplines scolaires. Étant donné le moment actuel d'expansion des cours de licence en Éducation de la Campagne au Brésil, il est à souligner l'importance de produire des analyses sur la relation entre la formation et les pratiques de ces professeurs de la Campagne.

Mots-clés : Pratiques Artistiques. Pratiques Pédagogiques. Éducation de la Campagne. Représentations Sociales.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-------------|---|
| a.C. | Antes de Cristo |
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em |
| Educação | |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CBC | Currículo Básico Comum |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CEP | Comitê de Ética e Pesquisa |
| CGEC | Coordenação Geral de Educação do Campo |
| CHD | Classificação Hierárquica Descendente |
| COEP | Comitê de Ética e Pesquisa |
| 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 |
| EFA | Escola Família Agrícola |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| ENERA | Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária |
| ENEM | Exame Nacional de Ensino Médio |
| ENFF | Escola Nacional Florestan Fernandes |
| FAE | Faculdade de Educação |
| FESTIVALE | Festival de Arte do Vale do Jequitinhonha |
| FESPOMAR | Festival de música, poesia e artesanato de Rubim |
| GERES | Grupo de Estudos em Representações Sociais |
| GT | Grupo de Trabalho |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IFAC | Instituto de Filosofia, Artes e Cultura |
| IFNM | Instituto Federal do Norte de Minas |
| INCRA | Instituto Nacional Colonização e Reforma agrária |
| LAL | Língua, Artes e Literatura |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| LECAMPO | Licenciatura em Educação do Campo |
| MAT | Matemática |
| MEB | Movimento de Educação de Base |
| MEC | Ministério da Educação |
| MHD | Materialismo Histórico Dialético |
| MOPRO | Movimento Social Progressista de Rubim |
| MST | Movimento dos Trabalhadores Sem Terra |
| MP | Medida Provisória |
| NEPCampo | Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |

| | |
|------------|--|
| PIBID | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência |
| PNE | Programa Nacional de Educação |
| 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 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 |
| RSM | Representações Sociais em Movimento |
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão |
| SESu | Secretaria de Educação Superior |
| SENAR | Serviço Nacional de Aprendizagem Rural |
| SCIELO | Scientific Electronic Library On Line |
| STRJ | Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Jordânia |
| TC | Tempo Comunidade |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TE | Tempo Escola |
| TRS | Teoria das Representações Sociais |
| UCI | Unidades de Contexto Inicial |
| 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 QUADROS

| | |
|---|-----|
| QUADRO 1: Estado da Arte das Pesquisas sobre o LeCampo- FaE/UFMG | 71 |
| QUADRO 2: Pesquisas que discutem as Práticas Artísticas FaE/UMG | 74 |
| QUADRO 3: Produção de Dissertações e Teses GERES | 111 |
| QUADRO 4: Fases principais da Entrevista Narrativa | 117 |
| QUADRO 5: Organização dos movimentos na construção das Representações Sociais da Educadora Camila..... | 255 |
| QUADRO 6: Organização dos movimentos na construção das Representações Sociais do Educador Lucas | 256 |
| QUADRO 7: Frequência de palavras por classes e corpus Iramuteq..... | 284 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| FIGURA 1: Número de artigos Educação do Campo publicados por ano SCIELO... | 53 |
| FIGURA 2: Palavras-chave Artigos educação do Campo- SCIELO | 54 |
| FIGURA 3: Revistas- SCIELO- Publicações Educação do Campo..... | 55 |
| FIGURA 4: Produção e Instituições Educação do Campo- Banco de Teses Capes ... | 57 |
| FIGURA 5: Produção de dissertações e teses Banco CAPES..... | 57 |
| FIGURA 6: Distribuição geográfica da temática Educação do Campo na Produção de dissertações e teses Banco CAPES..... | 58 |
| FIGURA 7: Produção Educação do Campo- Biblioteca Digital UFMG | 60 |
| FIGURA 8: Palavras Chave Educação do campo - Biblioteca Digital UFMG..... | 61 |
| FIGURA 9: Evolução de artigos sobre Práticas Pedagógicas- SCIELO..... | 78 |
| FIGURA 10: Palavras-chave Práticas Pedagógicas SCIELO | 79 |
| FIGURA 11: Veículos de Publicação-Práticas Pedagógicas SCIELO..... | 80 |
| FIGURA 12: Ano Formação dos Grupos de Pesquisa em Representações Sociais . | 99 |
| FIGURA 13: Grupos de Pesquisa em Representações Sociais Área Conhecimento | 100 |
| FIGURA 14: Publicações em Representações Sociais- SCIELO | 101 |
| FIGURA 15: Palavras-chave das publicações em Representações Sociais- SCIELO | 102 |
| FIGURA 16: Veículos de publicações em Representações Sociais- SCIELO..... | 103 |
| FIGURA 17: Mapa da Localização do município de Rubim | 127 |
| FIGURA 18: Vista aérea do município de Rubim | 129 |
| FIGURA 19: População abaixo da linha da pobreza município de Rubim..... | 130 |
| FIGURA 20: Frequência líquida Ensino Superior - município de Rubim | 132 |
| FIGURA 21: Boi de Janeiro Coquis com personagem Maria Manteiga..... | 134 |
| FIGURA 22: Boi de Janeiro Pé Roxo/ Terno de estrelas..... | 134 |
| FIGURA 23: Mapa da localização do município Jordânia | 189 |
| FIGURA 24: Vista parcial do município de Jordânia | 191 |
| FIGURA 25: População abaixo da linha da pobreza- município de Jordânia..... | 192 |
| FIGURA 26: Frequência líquida Ensino Superior - município de Jordânia | 194 |
| FIGURA 27: Folia na Comunidade de Janjão..... | 195 |
| FIGURA 28: Festival de Folclore | 196 |
| FIGURA 29: Movimento práticas artísticas Licenciandos Educação do Campo | 245 |
| FIGURA 30: Movimentos de construção das RS Lucas e Camila..... | 264 |

| | |
|--|-----|
| FIGURA 31: Resultados da análise do Iramuteq, composição inicial | 279 |
| FIGURA 32: Dendograma - Classificação Hierárquica Descendente Sobre as Representações Sociais das práticas Artísticas e Pedagógicas | 280 |
| FIGURA 33: Projeção das formas e variáveis no plano vetorial das práticas Artísticas e Pedagógicas | 286 |
| FIGURA 34: Análise de Similitude- Práticas Artísticas e Pedagógicas | 289 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 18 |
| CAPÍTULO I: PRÁTICAS ARTÍSTICAS | 26 |
| 1.1 Dimensões históricas na construção das práticas artísticas | 27 |
| 1.2 Tensionamentos em diálogo nas práticas artísticas | 32 |
| 1.2.1 O erudito e o popular | 33 |
| 1.2.2 A arte engajada e a neutralidade | 34 |
| 1.2.3 Conhecimento, entreterimento, técnica e instrumento didático nas práticas artísticas | 36 |
| 1.3 O ensino da arte no Brasil | 38 |
| 1.4 Legislação e ensino de Arte | 41 |
| 1.5 O que ensinar? Por que ensinar? Como ensinar Arte? | 43 |
| 1.6 Práticas artísticas do Campo | 45 |
| CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO DO CAMPO | 50 |
| 2.1 Educação do Campo – Um estado da Arte | 51 |
| 2.2 Luta e princípios da Educação do Campo | 61 |
| 2.3 Políticas Públicas e Marcos Legais | 65 |
| 2.4 FaE/UFMG no contexto de formação de professores do Campo | 67 |
| CAPÍTULO III: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS EGRESSOS QUE AS REALIZAM | 77 |
| 3.1 Práticas pedagógicas – Um estado da Arte | 77 |
| 3.2 Construindo um conceito para as práticas pedagógicas | 81 |
| 3.3 Práticas pedagógicas na escola do Campo | 85 |
| 3.4 Por que falar de práticas pedagógicas de egressos? | 88 |
| CAPÍTULO IV: REFERENCIAL TEÓRICO EPISTEMOLÓGICO METODOLÓGICO | 90 |
| 4.1 Referencial Teórico Epistemológico | 91 |
| 4.2 Materialismo Histórico Dialético | 91 |
| 4.3 Concepção de Educação transformadora na Educação do Campo | 94 |
| 4.4 Referencial Teórico Epistemológico Metodológico das Representações Sociais .. | 98 |
| 4.4.1 As Representações Sociais na discussão acadêmica do Brasil | 98 |
| 4.4.2 Teoria das Representações Sociais | 104 |
| 4.4.3 Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais | 108 |
| CAPÍTULO V: DESENHO METODOLÓGICO | 114 |
| 5.1 Procedimentos metodológicos | 116 |
| 5.2 Entrevista narrativa | 116 |
| 5.3 Observação da realidade | 120 |
| 5.4 Tratamento de dados | 122 |
| 5.5 Questões éticas | 123 |
| CAPÍTULO VI: PROFESSORA CAMILA: CONTEXTUALIZAÇÃO, TRAJETÓRIA E CATEGORIAS DAS PRÁTICAS ARTÍSTICAS E PEDAGÓGICAS | 125 |

| | |
|---|-----|
| 6.1 O Vale do Jequitinhonha | 125 |
| 6.2 Município de Rubim..... | 127 |
| 6.3 Análise da trajetória da Educadora Camila | 135 |
| 6.4 Categoria das práticas artísticas e pedagógicas da Educadora Camila | 144 |
| 6.4.1 Práticas pedagógicas..... | 145 |
| 6.4.2 Práticas artísticas | 153 |
| 6.4.3 Formação | 158 |
| 6.4.4 Educação do Campo | 163 |
| 6.4.5 Mística | 170 |
| 6.4.6 Educação transformadora | 176 |
| 6.4.7 Materialismo Histórico Dialético | 182 |

CAPÍTULO VII: PROFESSOR LUCAS: CONTEXTUALIZAÇÃO, TRAJETÓRIA E CATEGORIAS DAS PRÁTICAS ARTÍSTICAS E PEDAGÓGICAS 188

| | |
|--|-----|
| 7.1 Município de Jordânia | 188 |
| 7.2 Análise da trajetória do Educador Lucas..... | 197 |
| 7.3 Categorias das práticas artísticas e pedagógicas do Educador Lucas | 204 |
| 7.3.1 Práticas pedagógicas..... | 205 |
| 7.3.2 Práticas artísticas | 212 |
| 7.3.3 Formação | 219 |
| 7.3.4 Educação do Campo | 223 |
| 7.3.5 Mística | 228 |
| 7.3.6 Educação transformadora | 232 |
| 7.3.7 Materialismo Histórico Dialético | 238 |

CAPÍTULO VIII: O MOVIMENTO NA CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS..... 242

| | |
|---|-----|
| 8.1 O movimento das Representações Sociais: da formação à sala de aula..... | 243 |
| 8.2 Objetivação e ancoragem no movimento de construção das RS..... | 267 |
| 8.3 Análise das Representações Sociais a partir do software Iramuteq | 278 |

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 293

REFERÊNCIAS 301

LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

| | |
|---|-----|
| APÊNDICE A: Termo de Consentimento livre e esclarecido | 318 |
| APÊNDICE B: Roteiro de entrevista narrativa..... | 320 |
| APÊNDICE C: Roteiro de observação | 321 |
| APÊNDICE D: Termo de compromisso dos pesquisadores | 322 |

| | |
|---|-----|
| ANEXO A: Parecer com aprovação do projeto na Linha de Pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação e no PPGE/FaE/UFMG | 323 |
| ANEXO B: Autorização para a realização da pesquisa no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG | 326 |
| ANEXO C: Parecer de aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da UFMG | 327 |
| ANEXO D: Ata de qualificação 11 de agosto de 2017 | 328 |

INTRODUÇÃO

*“Eis algumas coisas que me construíram e seguem me
construindo. Não sou tudo isso,
sou um pouco disso tudo”.*
Pedro Munhoz³

Esta tese tem como tema as Representações Sociais das práticas artísticas e pedagógicas na atuação de professores do campo, egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Tal temática surgiu a partir da escrita de minha dissertação, Carvalho (2015), que abordou o processo de construção das Representações Sociais das práticas artísticas durante a formação de licenciandos em Educação do Campo da FaE/UFMG. A partir da referida pesquisa, pude constatar que o momento de formação desses educadores era marcado pela provocação de mudanças em suas Representações Sociais, principalmente no que se referia à presença do tensionamento existente entre práticas artísticas eruditas e populares. Após a realização do mestrado, percebi a necessidade de uma pesquisa que possibilitasse a análise do movimento de reelaboração das Representações Sociais das práticas artísticas na atuação desses egressos da Licenciatura em Educação do Campo, que estivessem atuando como professores.

O desenvolvimento desta pesquisa passa pela minha formação como Licenciada em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), onde desenvolvi pesquisas sobre práticas pedagógicas em Arte. Aliado a isto, minha experiência como professora de Artes nas redes municipal, federal e privada, possibilitou a percepção do lugar da Arte nas escolas e as contradições que a perpassavam. Na especialização em Teoria e Métodos de Pesquisa em Educação, na instituição supracitada, pude pesquisar as Representações Sociais dos professores de Artes e relacioná-las à sua formação e atuação artística e pedagógica.

³ (MUNHOZ, Pedro, 2016, p. 174). Trecho pertencente à seguinte obra: Música e Educação do Campo: o relato de um caminhante. In CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva. MARTINS, Aracy Alves.(orgs). **Práticas Artísticas do Campo**. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 8) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016,

No percurso do mestrado em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais, tive a oportunidade de me inserir como bolsista no LECampo. Esta experiência aproximou-me dos sujeitos do campo e das tensões presentes na referida área de formação, na qual pude perceber, entre outras coisas, um movimento de diálogo entre as práticas artísticas eruditas e populares e a especificidade desse no processo de formação da FaE/UFMG. A proposta de realizar este estudo de tese surgiu como forma de dar continuidade à pesquisa do mestrado e revela a intenção de ampliar o olhar para a análise dialética da construção das Representações Sociais no âmbito de atuação desses professores do campo. Durante o mestrado, iniciei minha segunda graduação, buscando na formação em Pedagogia (UNIUBE) respostas para questionamentos sobre os elementos pertencentes às práticas pedagógicas. Lá pude entender os elementos organizadores dessas práticas e as escolhas político-pedagógicas como formas de transformação da educação básica. Se hoje me intitulo como arte educadora e pedagoga, essa escolha parte da necessidade de compreender as práticas artísticas a partir da dimensão de seus métodos, processos pedagógicos e sentidos de ensino.

Durante a realização do doutorado, atuei como coordenadora Pedagógica do Curso de Formação Continuada de professores do Campo “Escola da Terra”, no Estado de Minas Gerais. Esta experiência de acompanhamento do processo formativo de mais de 1200 professores do Ensino Fundamental, trouxe para meu olhar a necessidade de analisar a concretude das práticas pedagógicas presentes na Educação Básica, a partir da dimensão transformadora da Educação do Campo. Ainda durante o doutorado, tive a oportunidade de elaborar reflexões a respeito da ação docente, no que se refere às práticas artísticas, durante o período em que organizei, juntamente com a professora Aracy Alves Martins, o livro “Práticas Artísticas do Campo”, oitavo volume da Coleção Caminhos da Educação do Campo, da Editora Autêntica. Nesse trabalho, pude perceber a pluralidade das formas das práticas artísticas presentes no Campo, que se destacam pela variedade de linguagens artísticas, articulação com as práticas de memória e identidade, bem como a inserção em projetos que visam a emancipação dos sujeitos do Campo. Tal experiência provocou-me a pensar na dinamicidade e na potência das práticas artísticas desenvolvidas na escola e em seu diálogo com os atores sociais que as constroem.

As questões aqui propostas nesta tese também se articulam à minha participação em dois grupos de pesquisa. Em termos teóricos, vincula-se ao Grupo de Estudos em Representações Sociais (GERES), na linha de Pesquisa Psicologia e Psicanálise em

Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFMG. Em termos do objeto de estudo, vincula-se ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (NEPCampo/FaE/UFMG), integrando-se ao leque de pesquisas pertencentes ao projeto de pesquisa “Formação de educadores do campo em Minas Gerais (2004-2015): repercussões na trajetória docente de egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo LeCampo/FaE/UFMG”, coordenado por Maria Isabel Antunes-Rocha.

O problema de pesquisa desta tese centra-se na análise do que acontece quando os professores do campo, egressos do LeCampo (FaE/UFMG), começam a atuar enquanto docentes e desenvolvem suas práticas artísticas e pedagógicas nas escolas do campo. Pretende-se analisar como são construídas as Representações Sociais das práticas artísticas e pedagógicas desses sujeitos. Essas representações carregam os conteúdos apreendidos na universidade ou são construídas a partir de elementos presentes nas demandas escolares incorporando também características culturais marcantes da identidade camponesa?

Parte-se da hipótese de que as práticas artísticas dos professores do campo são marcadas pela tentativa de estabelecer diálogo entre o conteúdo acadêmico de sua formação e a afirmação de sua identidade do campo e ainda incorpora os elementos de reflexão, fruição e construção artística. Esse diálogo é permeado por um movimento de construção e reelaboração das suas Representações Sociais, caracterizados por diferentes posicionamentos diante das práticas artísticas, que podem ser analisadas a partir dos conceitos de objetivação e ancoragem pertencentes à Teoria das Representações Sociais.

A reelaboração das Representações Sociais pode ser entendida como a movimentação nas formas de pensar, sentir e agir dos professores da Educação do Campo, no que se refere às práticas artísticas na sua atuação docente. Para compreender essa reelaboração, teremos 2 sujeitos de pesquisa, egressos do LECampo/FaE/UFMG, especificamente da turma com habilitação em Língua, Arte e Literatura (LAL) ingressante em 2010, que concluiu o curso em janeiro de 2015. A escolha de sujeitos desta turma deu-se como tentativa de dar continuidade à análise das Representações Sociais estudadas durante o mestrado, em busca de perceber a relação existente entre formação e prática docente na construção e alteração de suas RS no tocante às práticas artísticas.

Para esta tese, parte-se da compreensão de práticas artísticas como formas de concepção, compreensão e fruição das manifestações de arte pelos sujeitos. Essa

concepção definida por Barbosa (2008) é um convite para pensarmos nas manifestações artísticas a partir dos valores, crenças e tensionamentos presentes na arte a partir de seu significado social. Para Barbosa (2008), os estudos que propõem compreender as práticas artísticas são importantes, pois garantem uma reflexão sobre as mudanças que ocorrem na concepção e fruição da arte e seu ensino na sociedade, atuando como agentes de mudanças em prol de uma compreensão histórico, cultural e social da arte.

Na educação, as práticas artísticas ganham especial relevância a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases- LDB nº 9.394/96, na qual o ensino de arte foi instituído como componente curricular obrigatório e da Lei nº 13.278/2016, que inclui as linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro nos currículos da Educação Básica. Estas mudanças nortearam as temáticas dos trabalhos acadêmicos da última década, que se situavam, em sua maioria, relativamente às metodologias de ensino e práticas artísticas nas escolas (Barbosa, 2008). Portanto, destacamos a importância de desenvolver estudos que abordem as Práticas Artísticas de professores do campo, considerando-se a necessidade de ampliação da discussão sobre o objeto da arte no contexto do campo.

Ao pensarmos nas práticas artísticas construídas pelos sujeitos do campo, buscamos em Bogo (2010) a compreensão destas, como elementos que carregam as características de identidade com o território campesino, militância pela busca de direitos e resistência diante dos tensionamentos da constante ameaça de silenciamento dos sujeitos do Campo e do apagamento de sua cultura.

Diante desse quadro de práticas artísticas, percebemos que os egressos da Licenciatura em Educação do Campo, ao se formarem na Universidade, veem-se diante do desafio de se apropriar de práticas artísticas e de fazer destas mecanismos de luta pela transformação da escola do campo. Nesse contexto de tensões, centra-se o problema de pesquisa deste trabalho. Pretende-se analisar como se dá o processo de construção das Representações Sociais dos professores do campo sobre as práticas artísticas e pedagógicas desenvolvidas por eles como docentes, verificando a presença de elementos identitários e de Luta pela transformação do Campo em diálogo com os conteúdos apreendidos durante a formação no LECampo.

Diante disso, esta tese teve como referencial a Teoria das Representações Sociais (TRS), elaborada por Moscovici (1978), que propõe o estudo dos processos de construção das Representações Sociais. Analisar as práticas artísticas requer considerar ainda as características de identidade e elaboração social, elementos que, segundo

Jodelet (2001), são constitutivos da TRS, pois fornecem legitimidade a esse campo e possibilitam a compreensão das ressignificações que as representações assumem no cotidiano das pessoas. Por isso, ao propor analisar as alterações das formas de pensar, sentir e agir dos professores do campo, pretende-se perceber o movimento que se dá na construção das Representações Sociais desses sujeitos sobre as práticas artísticas desenvolvidas por eles enquanto docentes.

Ao apresentar a temática deste estudo, ressalta-se a presença de tensões que forneceram um campo fértil para evidenciar o problema de pesquisa, que se centra na análise do processo de construção das Representações Sociais dos professores do campo sobre as práticas artísticas desenvolvidas por eles como docentes.

No momento atual, a Educação do Campo tem se expandido em instituições de ensino superior e tecnológico, existindo hoje mais de 48 licenciaturas em diferentes instituições de Ensino Superior, incluindo universidades federais, estaduais e autarquias em todo o Brasil. Diante deste fato, justifica-se a importância do desenvolvimento deste estudo, a fim de se produzir material acadêmico sobre o assunto e lançar acerca da formação e atuação dos professores do campo, especialmente no que se refere às suas práticas artísticas.

A importância desta pesquisa justifica-se também como uma maneira de se tentar compreender o movimento de construção das práticas artísticas dos professores da Educação do Campo, percebendo-se os elementos que demarcam as mudanças ocorridas nas Representações Sociais durante a sua atuação com essas práticas. Esta compreensão pode ser vista como possibilidade de aprofundar o debate sobre a formação desenvolvida no curso de Licenciatura em Educação do Campo - LeCampo (FaE/UFMG) e as realidades das Escolas do Campo do Brasil.

Logo, este trabalho teve como objetivo principal analisar o processo de construção e mudança das Representações Sociais dos professores do campo, egressos do curso de Licenciatura da FaE/UFMG, sobre as práticas artísticas.

Buscamos também como objetivos específicos investigar como os sujeitos de pesquisa reelaboraram suas Representações Sociais sobre as práticas artísticas a partir de sua inserção na docência. Pretendemos ainda identificar os conceitos de objetivação e ancoragem da Teoria das Representações Sociais no processo de construção das práticas artísticas dos pesquisados.

A escolha da Teoria das Representações Sociais (TRS) justifica-se pelo fato de que este referencial constitui-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. Estudos como o de Antunes-Rocha (2012) demonstraram a importância do uso da TRS como formas de se interpretar conflitos da área da educação e especificamente da Educação do Campo. Dessa maneira, a escolha deste referencial teórico articula-se com a possibilidade da aplicação teórico-metodológica que será proposta. Segundo Alves-Mazzotti (1994), os estudos das Representações Sociais em pesquisas que tratam de tema educacional ajudam a inferir o “olhar psicossocial” das práticas e processos simbólicos que ocorrem dentro da interação educativa, uma vez que as Representações Sociais destacam-se por “serem sugestões de caminhos promissores para uma compreensão mais ampla do fenômeno educacional”. (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p.74).

Assim, o estudo aqui apresentado busca dialogar com a educação, ao propor analisar as práticas artísticas dos sujeitos, sendo modificadas em processos simbólicos e trocas cotidianas. O uso da Teoria das Representações Sociais permite a análise e a explicação do momento de mudança a partir do qual as práticas artísticas são elaboradas, possibilitando assim criar um material acadêmico que dialogue com as práticas das escolas e sirva como elemento propositivo de transformações que visem avanços para a Educação do Campo.

Esta tese foi organizada em 8 capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos as práticas artísticas, como objeto de estudo. Para tal, construímos uma breve contextualização histórica a respeito da presença da arte nas práticas sociais, a fim de evidenciar os principais tensionamentos, bem como alguns elementos chave que permitiram a criação dos diversos sentidos das manifestações artísticas. A partir daí buscamos apresentar as práticas artísticas no ensino brasileiro de arte, percebendo como estas estiveram presentes na formação e prática de professores. Interessa-nos também aqui perceber a presença das práticas artísticas no contexto campesino, a fim de percebermos as principais manifestações e os sentidos destas nas práticas dos sujeitos campo.

No segundo capítulo, apresentamos o contexto da Educação do Campo. Para tal, percebemos a necessidade de trazer a retomada histórica do movimento de luta, além de abordar os princípios da Educação do Campo no processo de construção de políticas públicas em diálogo com o paradigma de articulação de um projeto de Campo e de sociedade. Trouxemos também o histórico da inserção da FaE/UFMG na constituição desse histórico. Além disso, buscamos apresentar o Estado da Arte das pesquisas que

tratam do LeCampo FaE/UFMG, bem como das produções e ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelo NEPCampo que se encontram em diálogo com esta pesquisa.

No terceiro capítulo, apresentamos uma reflexão a respeito das práticas pedagógicas, partindo das obras de Franco (2015) e Verdum (2013) que as conceituam como práticas sociais de intencionalidade educativa ocorridas em espaços escolares e não escolares com o objetivo de construir conhecimentos científicos, tradicionais, sociais e políticos. Estes autores, em diálogo com Arroyo (2004) e Caldart (2003), também nos ajudam a compreender as práticas pedagógicas no contexto específico do campo, a partir do diálogo destas com os princípios de direito e protagonismo dos sujeitos presentes no movimento de luta pela Educação do Campo. Nesse capítulo também é feita uma reflexão a respeito da opção de estudo das práticas pedagógicas de egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

No quarto capítulo, apresentamos o referencial teórico epistemológico que foi dividido em duas partes. Na primeira parte, apresentamos o referencial teórico epistemológico desta pesquisa. Busca-se construir a concepção de sociedade, com fundamento na perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético de Karl Marx (1846). Buscamos compreender as formas de organização da sociedade para pensar a perspectiva de luta de um Projeto de Campo em busca de terra, trabalho e educação. Procuramos também discorrer sobre a perspectiva de Educação transformadora tomando como referência a obra de Paulo Freire (1921-1997). Na segunda parte desse quarto capítulo, apresentamos o referencial metodológico da Teoria das Representações Sociais, proposto por Moscovici (1978), destacando a inter-relação entre essa teoria e o objeto de estudo das práticas em seu contexto em movimento. Nesse capítulo também justificamos a escolha da abordagem processual de Jodelet (2001), como uma abordagem que permite analisar os processos constitutivos das Representações Sociais e o contexto de pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos em Representações Sociais- GERES, o qual tem trabalhado na análise de Representações Sociais de sujeitos que se encontram em contextos em movimento.

Já no quinto capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. A descrição do desenho metodológico adotado parte da construção teórica a respeito dos procedimentos: questionário semiestruturado, entrevista narrativa e observação participante. Nesse capítulo abordamos também o desenho analítico

utilizado para compreender o processo de construção das Representações Sociais dos Sujeitos.

No sexto e sétimo capítulos apresentamos a contextualização dos municípios de Rubim e Jordânia, a trajetória e análise de categorias de práticas artísticas dos sujeitos de pesquisa Camila e Lucas, respectivamente capítulos 6 e 7. Em um primeiro momento, buscamos contextualizar o histórico do território dos municípios pesquisados, levantando as características territoriais, econômicas, educacionais e culturais. Após isso, realizamos a construção das trajetórias dos sujeitos, a fim de compreender o contexto de escolarização, participação em atividades artísticas e culturais, percurso profissional e participação em Movimentos Sociais, Sindicais e Organizações coletivas. De posse das informações da trajetória dos sujeitos, buscamos construir as sete categorias de conteúdo das práticas artísticas e pedagógicas: (I) práticas pedagógicas, (II) práticas artísticas, (III) formação, (IV) Educação do Campo, (V) mística, (VI) Educação transformadora, (VII) Materialismo histórico dialético.

No oitavo capítulo analisamos as Representações Sociais a partir de três análises complementares. Na primeira parte buscamos compreender o movimento na construção das representações Sociais de Camila e Lucas, a partir da perspectiva processual, buscando perceber os movimentos de elaboração que provocaram os sujeitos a tomarem posições, no percurso de formação no LeCampo e da inserção no trabalho docente. Na segunda parte tentamos identificar os conceitos de objetivação e ancoragem, como conteúdo e forma para a leitura do processo de elaboração das Representações Sociais. Por fim, realizamos a análise léxica dos resultados, a partir do software Iramuteq buscando compreender através da Classificação Hierárquica Descendente e da Análise de Similitude os indicadores estatísticos, correspondências e presença de classes de palavras no corpus da amostra.

Por fim, nas considerações finais, realizamos a retomada dos principais elementos apresentados na tese, em busca de responder a hipótese presente no trabalho, bem como apresentar os avanços e desafios construídos ao longo desta escrita. Ainda apontamos as relações desta pesquisa com aberturas temáticas para trabalhos futuros.

CAPÍTULO I: PRÁTICAS ARTÍSTICAS

“A arte está para a vida como o vinho para a uva. Devemos reconhecer que a ciência não só contagia com as ideias de um homem toda a sociedade, que a técnica não só prolonga o braço do homem; do mesmo modo, a arte é uma espécie de sentimento social prolongado ou uma técnica de sentimentos”.

Vigotski⁴

Neste capítulo, abordaremos as práticas artísticas como objeto de estudo, tomando como referência as transformações em suas dimensões sociais, educacionais e políticas que permearam a relação da arte com os sujeitos. Buscamos nesta tese utilizar o termo *Práticas Artísticas*, a fim de tecer reflexões sobre a Arte, a partir da dimensão social de prática dos sujeitos, destituindo de nossas reflexões o uso exclusivo de conceitos estilísticos que primam pela pura análise das obras e desconsideram os contextos sociais de produção dos sujeitos. Embora a literatura acadêmica da área de Arte e seu ensino não apresente um expressivo número de trabalhos que abordem essa temática, optamos por utilizá-lo na perspectiva de Barbosa (2008), ao abordar a necessidade de compreendermos a arte como forma de fruição⁵, construção histórica, vivência e reflexão artística.

Ao propor a análise das práticas artísticas a partir das formas de concepção, compreensão e fruição da Arte pelos sujeitos, justificamos a pertinência do referencial teórico metodológico das Representações Sociais, que busca, através da análise psicossocial, estudar as formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos.

Este capítulo está organizado em seis partes. Inicialmente buscamos apresentar **o percurso histórico** e as mudanças no processo de compreensão da arte na sociedade. Em seguida, apresentamos uma análise dos **tensionamentos presentes nas práticas artísticas**, evidenciando sua característica dialética no processo de produção artística. Por tratarmos das práticas artísticas a partir do seu ensino, levantamos um breve histórico do **ensino de Arte no Brasil**, a fim de compreender como a Arte se constituiu como campo de estudo. Para isso, foi fundamental apresentar as mudanças presentes na

4 (Vigotski, 1999, p. 308). Trecho pertencente à obra: Vigotski, L. S. (1999). *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes.

⁵ 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, as sensações de prazer, raiva, tristeza, alegria e etc.

legislação, entendendo que estas se constituíram como elementos de discussão para o reconhecimento da Arte enquanto área do conhecimento. Apresentamos ainda as principais discussões sobre **metodologias de ensino de Arte**, ao analisarmos o que, por que e como ensinar Arte, trazendo as discussões contemporâneas sobre Arte educação para a formação dos sujeitos. Por fim, apresentamos reflexões sobre as **práticas artísticas do Campo**, trazendo as principais reflexões e produções presentes na literatura da área.

1.1 Dimensões históricas na construção das práticas artísticas

Ao refletirmos sobre os primeiros registros da existência humana, notamos evidências da presença de práticas artísticas nos modos de organização de vida, do registro dos acontecimentos e rituais de caça, que nos convidam a pensar na relação entre a Arte e as práticas sociais.

Filósofos, sociólogos, educadores, artistas e pensadores vêm, ao longo das últimas décadas, abordando essa temática. Devido a esta amplitude epistemológica, faremos, neste estudo, um recorte temático, a partir da história da Arte, utilizando para isso a obra de Janson (1996) e Bosi (1986), autores que abordam as mudanças presentes nas obras de arte e as relações destas com as produções sociais de cada época.

O primeiro aspecto a ser considerado é a importância da tradição, no processo de mudanças artísticas da sociedade. As características de uso, manutenção e aprimoramento da arte foram aprimoradas, graças à preservação dos conhecimentos tradicionais que eram repassados e aprimorados historicamente. Foram as tradições de gerações que garantiram que a Arte fosse aperfeiçoada e organizada na sociedade, antes de termos acesso ao que hoje conhecemos como conhecimento artístico sistematizado.

Segundo Bosi (1986), a busca pela construção de práticas artísticas, em uma perspectiva de diálogo com as mudanças sociais, permite compreender o processo artístico a partir de 3 vias “que podem dar-se simultaneamente: fazer, conhecer e exprimir. Sempre que nos detemos em cada uma destas dimensões presentes e vivas em todas as obras de arte, descobrimos que elas já foram objeto de uma longa tradição teórica e crítica”. (BOSI, 1986, p. 8). Como representante do pensamento aglutinador das reflexões sobre a arte e a estética na sociedade, Bosi (1986) recorre a Pareyson (1954) como um pensador que retoma o entendimento da arte, em suas perspectivas de

fazer para a transformação de signos, como representação do *conhecimento* e como *expressão* de signos e símbolos construídos pelo artista.

A primeira via de reflexão artística definida por Bosi (1986) considera a Arte enquanto uma prática humana que se realiza através da construção de técnicas, convenções, gêneros e formas. Para o autor, o fazer artístico caracteriza-se pela ação prática que tem como objetivo a transformação de signos e objetos da natureza em elementos da cultura. A segunda via de reflexão artística permite analisar a Arte enquanto forma de conhecimento, na qual as representações dos artistas nas estruturas são vistas como formas de construção históricas e de estilização de um conhecimento processual, no qual o artista constrói sua mimese do conhecimento e intenção artísticas. A terceira via de reflexão artística permite compreender a Arte enquanto forma de expressão, considerando a dialética de forma e força como a demonstração de fronteira da identidade do artista. Para Bosi (1986), embora estas vias não sejam excludentes e se complementem nas práticas artísticas, em alguns momentos da história da arte, há maior ênfase de alguma destas vias.

No que se refere à Arte enquanto uma prática humana, perspectiva apresentada na primeira via apontada por Bosi (1986), destacamos a existência de objetos de arte com características simbólicas. “Nos últimos estágios do Paleolítico, que teve início há cerca de trinta e cinco mil anos, encontramos as primeiras obras de arte conhecidas. Elas, no entanto, já revelam uma segurança e requinte muito distantes de quaisquer origens modestas”. (JANSON, 1996, p.14). Para Janson (1996), embora inexistam registros que abordem detalhadamente o processo de produção das obras desse período, é possível atribuir intencionalidade aos signos presentes nessas práticas artísticas, pois se nota que elas superam a simples decoração em narrativas ritualísticas que registram a busca da sobrevivência a partir de uma caça bem-sucedida.

A presença do ritual nas práticas artísticas também ocorreu no período Egípcio, datado entre 3.000 e 2.500 a.C, que se destacou pelo registro de fatos históricos do poder das dinastias. Para Janson (1996), as práticas artísticas egípcias representam transições de poder dos líderes e de suas famílias. Pode-se perceber grande ênfase ao delineamento dos corpos e rostos, o que demonstra a apuração da técnica artística. O ápice de domínio dessa técnica pode ser exemplificado pela construção de monumentos funerários, em formas de pirâmides, que simbolizavam a imortalidade dos faraós através da sua representação em objetos artísticos.

No período da “Antiguidade Clássica”, ocorrido entre os séculos VIII a.C. e V d.C., na Grécia e em Roma, grande ênfase foi dada à técnica. De acordo com a definição de períodos de práticas artísticas de Bosi (1986), esse período também seria marcado pela primeira via, em que a Arte foi construída com a ênfase da prática humana de técnicas e convenções. Percebe-se, em obras de menor ou maior escala, o apego excessivo às técnicas que viraram cânones de produção artística. Convenções técnicas marcaram as colunas dos templos, organizadas em ordens arquitetônicas: dórica, jônica e coríntia, que permitiram a consagração, o rigor nos padrões de beleza.

O rigor e a técnica também estiveram presentes na construção das obras dramáticas gregas e romanas. A tragédia grega que floresceu no século V caracterizou-se como um gênero teatral com uma estrutura técnica. Para Pavis (1999), os cânones presentes no texto teatral grego eram marcados pela construção de narrativas a partir de um modelo técnico que se impunha rigorosidade aos dramaturgos. Pode-se destacar como principais representantes deste estilo os dramaturgos Sófocles (496 - 406 a.C.), Ésquilo (525 - 555 a.C.) e Eurípedes (480 a.C. - 406 a.C.). Os espaços onde eram representados os espetáculos também se caracterizavam pela estrutura arquitetônica grandiosa, onde eram celebradas as festividades de Dionísio, que incluíam apresentações teatrais, musicais e esportivas.

O período conhecido como Cristão Primitivo, compreendido entre a Idade Antiga e a Idade Média, também pode ter sua produção artística alocada na primeira via de prática artística de Bosi (1986) devido à criação de imagens pintadas em catacumbas e de mosaicos em basílicas que se tornaram cânones na história da Arte. Para Janson (1996), esse foi um momento exponencial de produção e consumo artístico por cristãos que reforçou o fortalecimento e criação de cânones estilísticos. Lauand (1998) atribui a esse período a ampliação considerável da instrução artística, que se deu a partir da criação de treinamentos artísticos para pessoas que não pertenciam ao círculo religioso.

Já no período do Renascimento, percebemos a presença da estilização do conhecimento a partir da construção de uma estética influenciada pela produção clássica. Janson (1996) chama a atenção para pensarmos nas diversas formas renascentistas nas artes plásticas, música e literatura, permeadas pela consciência de existência do homem, representado intencionalmente nas obras artísticas. “O Renascimento foi o primeiro período da história a ser consciente de sua própria existência e também a cunhar um termo para se autodesignar” (JANSON, 1996, p.168). Essa criação do termo e organização da Arte reforça a presença da mimese do homem e

também nos permite ver a presença da terceira via definida por Bosi (1986), a formação de uma identidade artística a partir da relação entre a expressão do artista e o conhecimento/técnica presente em seu estilo.

Notamos que a produção artística, vista a partir de uma perspectiva histórica e social, não se desenvolve linearmente, mas é construída a partir de avanços e desafios espirais. Isso pode ser percebido a partir da análise do período Barroco, desenvolvido entre os anos de 1.600 e 1750, que trouxe em sua estética intencionalidades presentes no movimento da Contrarreforma do Catolicismo. Para Janson (1996), o tensionamento entre o mundo sagrado e os sentimentos concretos do homem era explicitado através de contrastes de luz e sombra e da junção, em um mesmo espaço, de obras construídas por artistas consagrados e artistas populares. O barroco, em sua essência, apresenta diversas evidências da junção da segunda e terceira vias propostas por Bosi (1986), ao trazer uma estilização do conhecimento já construído, em diálogo com a construção de uma identidade artística.

Apresentaremos, a seguir, algumas práticas artísticas desenvolvidas no período Moderno, marcado pela ocorrência da Revolução Industrial e também da revolução política, que trouxe para a construção das formas artísticas o diálogo entre o aperfeiçoamento de técnicas, gêneros e a estilização de uma identidade artística.

O apreço à convenção de técnica é evidente no período neoclássico em que os artistas propunham uma aproximação aos padrões estéticos da 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). A busca de construir obras artísticas que chamassem a razão inspirou a criação de obras que retrataram, em sua maioria, o cotidiano da nobreza, demarcando o lugar social dos sujeitos presentes nas obras. Aqui percebemos um diálogo entre o retorno das técnicas clássicas que buscavam na arte o retrato da perfeição e também a estilização de obras que traziam para a cena os contextos contemporâneos em um processo de recriação artística.

O mundo moderno também teve estilos em que a técnica, vista como prática de construção humana, seguiu em diálogo com a estilização do conhecimento, vistas por Bosi (1986) como primeira e segunda vias de produção artística. No Impressionismo, a ênfase na representação de impressão da realidade, em temáticas da natureza e de eventos, trazia a convenção de um novo gênero que não pretendia imitar a realidade e era dotado de intencionalidade artística. Monet (1840-1926) foi o autor da tela

“Impressão: Amanhecer” (1874), que deu o nome ao estilo e demarcou as características básicas de relação entre a Arte, a natureza e uma nova forma de retratar a realidade.

Já o Expressionismo, surgido em oposição ao Impressionismo, teve como característica a distorção e a recorrência por cores fortes, a fim de intensificar os sentimentos do artista na construção da obra. Dessa forma, os elementos: técnica, convenção, estilização e intenção artística presentes no estilo permitem perceber uma complementação da primeira e segunda vias propostas por Bosi (1986), uma vez que a criação desse novo gênero exigiu a criação de cânones técnicos, a fim de se construir um conhecimento artístico, a partir dos sentimentos a serem expressos pelo artista na obra.

A ênfase na construção de obras de arte como forma de expressão, terceira via proposta por Bosi (1986), evidencia a presença de questões sociais nas obras artísticas. A exemplo disso, citamos o movimento “Dadaísta”, ocorrido entre os anos de 1916 e 1922, que buscava fazer da Arte um debate sobre a guerra. “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). A busca pela prática artística, como uma forma de protesto, era uma forma de os artistas retratarem em suas obras os absurdos sociais.

Já o movimento de Arte Moderna trouxe grande ênfase na articulação das três vias propostas por Bosi (1986), em que se percebe a criação de novas técnicas para produzir estilos novos que dialogavam com referências históricas, em busca de dar voz à expressão do artista, a exemplo do movimento chamado de “Pop Art”, ocorrido a partir de 1950. Segundo Janson (1996), ele trouxe para a produção artística um diálogo com a estética comercial e possibilitou a inserção de referências estéticas conhecidas do grande público. Esses estilos mostram a presença de estilização em diálogo com propostas de expressão que fundavam a identidade dos artistas participantes. A obra de Arte Moderna foi uma possibilidade de expressar ideias, sentimentos e indignações sobre os fatos sociais e possibilitou o fortalecimento das características de originalidade, liberdade, composição, questionamento e reflexão na fruição artística.

Embora tenhamos a intenção de tecer reflexões sobre a produção artística contemporânea, destacamos, que não temos o distanciamento temporal necessário para uma análise descolada de nossa realidade social de produção e fruição artística.

Destacamos como característica marcante a fluidez entre as linguagens artísticas: artes visuais, audiovisuais, música, teatro, dança, literatura e a presença dos recursos

tecnológicos como parte do processo de fruição das obras. O espaço das cidades também passa a ser incorporado como tema artístico, principalmente no estilo Arte Urbana que tem como representante o grafite, que incorpora reflexões sobre a transformação social.

Nossa busca em apresentar reflexões sobre as práticas artísticas, a partir de uma perspectiva histórica, veio no sentido de revelar a presença das três vias mostradas por Bosi (1986) nos diversos estilos que desnudam intencionalidades culturais dos artistas que os representavam. Em alguns períodos, percebemos maior ênfase em alguma das três vias e, em outros, era possível notar a complementaridade, articulando técnica, estilização e conhecimento e expressão da identidade do artista.

Ressaltamos que, embora nossa análise das práticas artísticas na sociedade em diversos tempos históricos tenha priorizado exemplificações a partir das artes plásticas, reconhecemos a importância do papel das demais linguagens artísticas. Salientamos que a produção em história da arte relaciona-se, em grande parte, às artes visuais, por isso realizamos este recorte, a fim de exemplificar as reflexões sobre o papel das práticas artísticas dos sujeitos. Estudos como o de Bennett (1986) e Taborda (2004) sobre a música, Silva (2012), sobre a dança, e Pavis (1999), sobre o teatro, ajudam a perceber diálogos, nos processos de produção artística, dentro dos estilos exemplificados e nos convidam a pensar que as apropriações, rupturas e diálogos na Arte, vista como prática humana, construção de conhecimento e expressão, ao longo do percurso histórico de produção artística pela humanidade.

1.2 Tensionamentos em diálogo nas práticas artísticas

Em minha dissertação⁶ foram apresentados os tensionamentos nas práticas artísticas, a fim de mapear a presença das dicotomias no processo de formação dos licenciandos em Educação do Campo. Este trabalho apresentou os avanços e desafios a serem superados no percurso de formação docente no LeCampo FaE/UFMG e nos provocou quanto à prática pedagógica desses egressos a partir de uma visão dialética.

Assim, nesta tese, buscaremos analisar a prática docente dos egressos de Licenciatura em Educação do Campo, a partir de uma perspectiva dialética e, para isso, apresentaremos brevemente tais tensionamentos, a fim de perceber a possibilidade de diálogo entre estes elementos.

⁶ Carvalho (2015).

1.2.1 O erudito e o popular

Neste estudo, optamos por tratar os conceitos erudito e popular enquanto formas complementares. Embora a arte erudita seja vista como prática artística construída dentro dos padrões acadêmicos e a prática artística popular como manifestação artística construída pelo povo, notamos que estas vêm, ao longo das décadas, sofrendo influências mútuas. Há períodos em que uma manifestação nascida no seio de artistas populares torna-se símbolo de uma arte erudita anos mais tarde e também períodos onde se nota a presença de elementos originalmente eruditos em manifestações populares.

Chamamos a atenção para 3 correntes analíticas sobre essa questão. A primeira delas refere-se aos autores da corrente influenciada pela Antiguidade Clássica que atribuem a 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 plebeia permeia toda a história ocidental [...] 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 estão relacionadas ao ideal clássico greco-romano, que teve seu surgimento por volta do século V a.C. e propunha o desenvolvimento de técnicas de construção artística que visavam a busca pela perfeição e beleza, reafirmando a arte enquanto privilégio e refinamento. 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.

Já a segunda corrente, parte do 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, 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 por aqueles que difundem a 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).

Aqui, temos a intencionalidade de superar a dicotomia das duas correntes apresentadas acima, e buscamos uma terceira posição, marcada pelo movimento em espiral, inspirado na perspectiva dialética. Tal corrente busca entender as relações de complementaridade em ambas as práticas artísticas e as possibilidades de diálogo nestas. Saldanha (2008) nos apresenta algumas questões que auxiliam o pensamento quanto à viabilidade desta corrente:

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).

Saldanha (2008) também discorre sobre as possibilidades de incorporação de elementos da arte popular em obras eruditas, a partir da apropriação de culturas que revelam o diálogo entre o processo de produção e fruição. Embora a polarização insista em se fazer presente, é importante começarmos a efetuar análises que apontem inter-relações entre os meios de produção e difusão das práticas artísticas. Ribeiro (1986) destaca que é importante pensarmos no erudito e no popular como duas asas da cultura, reconhecendo as suas diferenças, sem tentar hierarquizar nenhuma delas, uma vez que ambas são intercambiáveis, a partir das relações sociais.

1.2.2 A arte engajada e a neutralidade

No percurso do histórico da arte, percebemos a presença de períodos com maior ênfase no aprimoramento de técnicas artísticas e períodos nos quais o engajamento político propunha obras com ênfase reflexiva. No entanto, uma pergunta que se faz presente é se estas características são dicotômicas ou se ambas podem coexistir em uma mesma obra.

Percebemos que, nos períodos com maior ênfase no engajamento político, a construção estética esteve presente. De acordo com Pavis (1999), o teatro apresentou tendências que evidenciavam o engajamento, a exemplo do teatro de Agit-Prop e Teatro Didático, possibilitando a construção de uma estética específica que pretendia chocar e envolver a plateia nos debates políticos. Um exemplo disso seria o teatro proposto pelo dramaturgo, poeta e encenador Bertold Brecht (1898-1956), que buscava em suas obras a construção de uma reflexão política e social. A atenção para a execução de uma técnica artística eficiente era necessária para que a mensagem tivesse maior visibilidade diante do público. Notamos aqui, então, a presença de um diálogo entre os tensionamentos dessa manifestação.

Ao analisarmos a história da Arte, a partir de Janson (1996), percebemos a presença de períodos em que, aparentemente, era demarcada uma neutralidade nas produções artísticas, no entanto a análise do conteúdo da obra deixava à mostra uma intencionalidade hegemônica em segundo plano, seja a partir da reafirmação do Estado, monarquia, igreja, castas sociais ou patriarcado. A exemplo disso, trazemos o Romantismo na linguagem teatral, estilo tido como neutro, nas análises de textos dramaturgicos, por trazer em suas tramas os costumes de uma época e as relações entre os sujeitos. Em uma observação mais profunda, podemos perceber nele a reafirmação da estrutura familiar e do papel da monarquia vigente, enquanto detentora do poder, trazendo intencionalidades. Notamos nesse estilo evidência da técnica da composição artística e também de uma neutralidade, que, vista de perto, revela-se como uma intencionalidade política e hegemônica.

Para Janson (1996), é no período chamado de moderno, após a Revolução Industrial, que a Arte incorpora com maior evidência um caráter engajado em sua concepção. Essa tendência esteve presente nos movimentos entendidos como Expressionismo, Dadaísmo, Construtivismo, Futurismo e também no que se compreende hoje por Arte Contemporânea. Nota-se que, embora esses estilos apresentassem propostas estéticas diferenciadas, todos propunham o questionamento do papel do homem diante de questões políticas.

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 (2009). Para Carvalho (2015), esta obra nos permite perceber a relação entre a neutralidade e a engajamento na arte, a partir da constatação da controvérsia do termo neutralidade. Esta contradição revela que, em

algumas obras, existem aspectos de um maior investimento estético com intenções mercadológicas, mas estas intenções também representariam, de forma indireta, um cunho intencionalmente político. Já em outras, nota-se o contexto de intenções políticas como matriz da estética construída.

A obra de Villas-Bôas (2009) possibilita compreender a inadequação do termo neutro, uma vez que predispõe um posicionamento a respeito de uma estética totalmente descomprometida com alguma intencionalidade. Dessa forma, notamos que assumir uma postura neutra diante das ações estéticas revela-se um exercício difícil de ser realizado, uma vez que a arte virá servir para possibilitar a expressão do artista diante da sociedade, seja seu posicionamento hegemônico ou contra-hegemônico. Tal ideia convida a pensar que, se a neutralidade artística não existe, a afirmação da existência de um tensionamento entre o neutro e o engajado também não. Resta-nos compreender os tensionamentos e diálogos entre as obras artísticas com conteúdo político evidente e as obras com este conteúdo presente em segundo plano.

1.2.3 Conhecimento, entretenimento, técnica e instrumento didático nas práticas artísticas

Ao analisarmos a história da Arte na sociedade, fica evidente a presença de períodos em que a produção artística deixa à mostra tensionamentos entre a produção estética, vista como forma de conhecimento e/ou entretenimento. O mesmo movimento se dá quando olhamos para as práticas de ensino de arte, em que percebe-se a presença de tensionamento entre o fazer artístico enquanto técnica e/ou recurso didático. Em ambos buscaremos uma análise dialética para avançarmos na compreensão a respeito da complementaridade dessas características na produção artística.

De acordo com Santos (1987), a aproximação do conceito da arte e da cultura, enquanto forma de conhecimento, aproxima-se das ideias de refinamento e erudição. Desse modo, ao insistirmos na oposição, e até na superioridade, deste termo ao termo entretenimento, reforçamos a dicotomia entre a cultura das elites eruditas e a cultura consumida pelo povo, vista como entretenimento, a partir de uma avaliação pejorativa.

Para Chauí (2008), definir entretenimento requer compreender que as ações de entretenimento fazem parte do lazer, em momentos de descanso mental, necessário ao metabolismo do ser humano. “Ninguém há de ser contrário ao entretenimento, ainda que possa ser crítico das modalidades do entretenimento que entretém a dominação social e

política” (CHAUI, 2008, p. 10). Percebemos que as práticas artísticas vistas como formas de entretenimento e também como formas de conhecimento são necessárias ao ser humano, sendo a fruição de ambas não oposta, mas complementar. A distinção entre entretenimento e alienação é feita pela autora que destaca a possibilidade de articulação da necessidade de entretenimento que busque algum tipo de dominação.

Compreendendo as diferenças existentes entre a produção artística e cultural, enquanto forma de conhecimento, e a produção da Arte enquanto entretenimento, defendemos a coexistência de ambas.

Podemos perceber a possibilidade de diálogo a partir de dois movimentos. O primeiro reconhece a aproximação da cultura com a fruição do entretenimento necessário ao ser humano. Outro movimento 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. Dessa forma, notamos que as práticas artísticas, enquanto formas de conhecimento e entretenimento, podem apresentar uma relação dialética, reconhecendo a possibilidade dos artistas e fruidores de arte realizarem esta comunicação em suas interações sociais com a Arte.

Na mesma linha de raciocínio, iremos analisar as práticas artísticas presentes no contexto educativo que apresentam um tensionamento entre a Arte enquanto técnica e enquanto produção didatizada. Ao falarmos da Arte enquanto técnica trazemos a referência para a construção de um ensino de Arte que priorize a criação de obras artísticas. Já quando abordamos o ensino da Arte a partir de uma proposta didatizada, remetemo-nos a uma apropriação das práticas artísticas, sob a dimensão escolar a partir de trabalhos interdisciplinares, datas comemorativas e articulação com o ensino de competências de socialização dos alunos.

Na história de ensino de arte do Brasil, Barbosa (1978) indica momentos em que a intencionalidade da formação para a técnica se fez presente. A influência da formação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios possibilitou que, nas aulas de artes, fossem pensados conteúdos de criação concreta de obras de arte. A pressão para o trabalho nas indústrias, após a Primeira Guerra, também provocou um ensino de Arte voltado para o desenvolvimento de técnicas de desenho e obras de arte que visassem articular a formação artística à formação de mão de obra para o país.

Da mesma forma, houve períodos em que o ensino de Arte didatizado se fez presente. Para Barbosa (1978), a apropriação da livre expressão no ensino de Arte, no Brasil, trouxe avanços, ao pensarmos em possibilitar espaço para a expressão infantil. Porém, seu uso de forma simplista acabou por gerar práticas didatizadas em que o aluno não encontrava desafios para se expressar artisticamente, sendo as práticas de Arte engolidas por festividades e produções comemorativas, bem como trabalhos interdisciplinares, em que a Arte era usada apenas como método para o aprendizado em outras disciplinas.

Na atualidade, percebemos a presença de propostas de ensino de Arte que buscam a didatização do ensino desarticulada da técnica, como se estes fossem campos distintos da construção do conhecimento em Arte. Destacamos, no entanto, que a dicotomia entre a arte didatizada e a técnica vem diminuindo, na medida em que o lugar das práticas artísticas da escola vêm se consolidando em metodologias e práticas artísticas que promovam um diálogo entre a técnica, o conhecimento e a reflexão sobre a Arte na sociedade.

1.3 Ensino de Arte no Brasil

Ao abordarmos as práticas artísticas, percebemos a necessidade de falar sobre o contexto de ensino no Brasil, uma vez que esse apresentou particularidades em sua constituição sócio-político-cultural, para isso tomamos como referência Barbosa (1978).

Embora grande parte dos estudos sobre Arte Educação no Brasil se iniciem com a chegada da família Real Portuguesa ao Brasil Colônia, vimos a necessidade de destacar a presença das manifestações artísticas nas práticas dos diversos povos indígenas, tais como: pinturas corporais, tecelagens, cerâmicas, danças, músicas e esculturas. Tais manifestações atribuíam sentidos de funcionalidade na utilização cotidiana dos objetos artísticos. Os sentidos ritualísticos também eram atribuídos aos objetos artísticos, que eram vistos como possibilidade de ligação com o divino em ocasiões de cura, morte, nascimento e comemoração.

Desde a criação das primeiras instituições de ensino de Arte no Brasil, nota-se forte apelo às referências europeias. Barbosa (1978) ressalta que a Academia Imperial de Belas Artes, criada em 1816, foi a primeira instituição de ensino de Arte no Brasil, criada após a chegada da família real portuguesa, com a intenção de formar artistas para atender a elite econômica e aristocrata. A Academia Imperial teve como organizadores

os membros da Academia de Belas Artes do Instituto da França, que trouxeram para as práticas de ensino de Arte concepções estéticas europeias, que não dialogavam com os interesses da população e, ainda assim, acompanharam as práticas de ensino de Arte no Brasil ao longo dos séculos.

A tentativa de aproximação das propostas de ensino de Arte da Academia ocorreu em 1855, ocasião em que o diretor da Academia, Araújo Porto Alegre, propôs que, em uma mesma escola, fossem ofertadas aulas para alunos artesãos e para artistas, oferecendo formação para a Indústria Nacional e também fomento para a produção das Belas Artes.

O intuito de incluir a classe trabalhadora⁷ na Academia Imperial de Belas Artes fez com que, no ano de 1860, fossem criados cursos noturnos de caráter excessivamente simplificado, o que gerou indisposição da população que não se via contemplada nas propostas de conteúdo esvaziado. Em contrapartida, foram inaugurados os Liceus de Artes e Ofícios, para atender aos objetivos de formação artística em uma população que, até então, enxergava nas artes apenas erudição e requinte para alavancar o desenvolvimento econômico do país. Aqui, já nos deparamos com uma dicotomia: de um lado, a Escola Nacional de Belas Artes trazia uma formação para a elite com a Arte em uma perspectiva de erudição e, de outro lado, o Liceu, que trazia uma formação com ensino noturno para trabalhadores em uma perspectiva prática.

Esse tensionamento entre a formação profissional do Liceu e a formação erudita da Escola Nacional de Belas Artes tentou ser superado a partir da criação da Escola Normal de Arte em 1918. Segundo Barbosa (1978), essa instituição tinha como objetivo atuar enquanto referência para as práticas de ensino de Arte, desenvolvidas nas escolas primárias e secundárias⁸, e buscou em sua proposta unir finalmente os interesses propostos nas duas instituições, oferecendo práticas de ensino de Arte voltadas para a formação decorativa do desenho natural e para a formação profissional. Embora a proposta de união parecesse clara, a sua aplicação prática dividia opiniões, ao obter um currículo com técnicas, convenções e especificidades artísticas que não dialogavam entre si.

⁷Partimos do conceito de classe trabalhadora, a partir do Materialismo Histórico Dialético. Dessa forma, consideramos como classe trabalhadora todas as camadas sociais que vivem de sua força de trabalho.

⁸ Atualmente chamadas de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Compreende o período escolar de formação entre os 7 e 18 anos de idade.

Outro ponto determinante para a compreensão do ensino de Arte no Brasil foi o apego ao desenho como estratégia para a popularização da Arte, após a proclamação da República, uma vez que: “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). Notamos que a ênfase ao ensino do desenho ainda permanece nas práticas escolares, sendo este associado, muitas vezes, como o sinônimo único para o ensino de Arte.

A prática desse ensino também recebeu grande influência da Escola Americana na política educacional; nela os desenhos eram vistos como uma ferramenta de realização de exames psicológicos. De acordo com Barbosa (1978), a aproximação da Arte com a psicologia possibilitou o reconhecimento das características do desenho infantil nos processos mentais da criança. Esse contexto foi fundamental para a disseminação da metodologia da “livre expressão”, difundida no Brasil por Nereu Sampaio, no movimento da Escola Nova. Nesse período, ocorreu uma preocupação com as metodologias de mediação do ensino de arte. No entanto, a aplicação indiscriminada da “Livre expressão” em sala de aula, sem a devida formação dos professores, era vista por Barbosa (1978) como a repetição de exercícios de improviso artístico, que não recebiam continuidade e provocava o descrédito com a seriedade da arte, enquanto forma de conhecimento.

Segundo Barbosa (1978), o ensino de Arte no Brasil também teve como influência o debate fomentado por Monteiro Lobato a respeito da necessidade de industrialização do país. Tais ideias foram influenciadas, a partir da Primeira Guerra Mundial, quando surgiram discussões sobre a necessidade de formação de recursos humanos: nestas o ensino do desenho era visto enquanto possibilidade de formação de mão de obra qualificada para o país.

Vimos, assim, que, mais uma vez, o ensino de Arte no Brasil foi perpassado por objetivos que se relacionavam à obra a partir da concepção estética europeia, a técnica do artista para uso instrumentalizado no trabalho, compreensão dos processos mentais da criança e desenvolvimento do país de origem americana. Tais nuances, que oscilavam entre a produção estética e a instrumentalização, marcadas pela disputa de um campo de forças com origem no exterior, ainda podem ser observadas em algumas práticas de ensino de Arte e constituem-se como tensionamentos contemporâneos para os processos formativos de professores de Arte.

Outro elemento que agravou o quadro de ensino de Arte no Brasil foi a publicação, no ano de 1911, da Lei Rivadávia Correa, que segundo Barbosa (1978), propunha a descentralização na reforma educacional. Tal mudança foi preponderante para a anulação da nota de desenho nos exames de admissão, o que contribuiu para a criação de uma cultura de menosprezo pelas aulas de arte, vistas como menos importantes, devido a não reprovação, situação ainda presente nos dias atuais, mesmo após o retorno da Arte como disciplina no currículo avaliativo na Educação Básica.

Segundo Barbosa (1978), o cenário do ensino de Arte no Brasil encontrou mudanças no que se refere às metodologias e concepções de Arte, a partir de 1948, quando se iniciou o movimento da Escolinha de Artes do Brasil (EAB), criada com o objetivo de ser um espaço aberto, livre e único, em que os artistas e os professores poderiam trabalhar aspectos da expressão criadora da criança. O Movimento das EAB teve grande capilarização no Brasil, chegando a mais de 130 unidades espalhadas em diversos estados. Nestas escolinhas privilegiava-se a criação e expressão das crianças e professores, revigorando as aulas de Arte do ensino público de todo país.

O alcance da Escolinha de Arte do Brasil também se estendeu ao ensino desenvolvido na área rural, através da figura de Augusto Rodrigues, um dos fundadores da EAB, que desenvolveu projetos de formação em parceria com a da Educadora e Psicóloga russa, Helena Antipoff. Segundo Almeida (2013), ao chegar em Belo Horizonte, no ano de 1929, Helena realizou contribuições com os campos da psicologia, educação rural e educação especial, considerando a arte como perspectiva formativa. Augusto Rodrigues desenvolveu junto à Helena Antipoff ações de formação de professoras realizadas na fazenda do Rosário, que propunham o ensino de Arte em diálogo com as referências culturais dos municípios de formação a fim de valorizar as referências culturais e recursos naturais das regiões rurais.

1.4 Legislação e Ensino de Arte

Para falarmos das práticas artísticas no contexto educacional, acreditamos ser importante evidenciar o processo de reconhecimento da Arte a partir da legislação educacional. Na LDB - Lei de Diretrizes e Bases 4024/61, a presença da Arte foi reconhecida enquanto atividade complementar no percurso formativo do ensino primário e secundário. Embora não houvesse definições precisas do que seriam esses

percursos formativos as ações de ensino de Arte começaram a ter visibilidade dentro da grade de formação curricular. A sua inserção na escolarização foi reafirmada na LDB- Lei de Diretrizes e Bases 5692/71. A Educação Artística foi reconhecida como “atividade”, nas primeiras séries do 1º grau, como “área de estudo” nas últimas séries do 1º grau e como “disciplina” no 2º grau, servindo como agente propulsor das Licenciaturas em Educação Artística.

Para Barbosa (1978), antes do reconhecimento na LDB de 1971, as ações de ensino de Arte na escola formal utilizavam as linguagens artísticas enquanto formas de se trabalhar os demais conteúdos das outras disciplinas, bem como preparar emocionalmente os alunos a se tornarem mais calmos, criativos e persistentes, através de técnicas esvaziadas de ensino do canto, desenho, teatro ou dança. Devido à falta de clareza sobre o termo Educação Artística, a resolução nº 23/de 1973 indicou as áreas de conhecimentos: Artes Plásticas, Música, Desenho e Artes Cênicas como linguagens formativas. A atribuição da arte enquanto disciplina na LDB de 1971 também serviu como propulsor para a criação de licenciaturas em Educação Artística no país.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 possibilitou o reconhecimento da Arte enquanto componente do currículo escolar. Nele “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), garantindo-se a obrigatoriedade da presença da disciplina no currículo das escolas. Essa lei também possibilitou a readequação das Licenciaturas, a fim de atenderem ao perfil de uma formação abrangente.

Ponderamos que, apesar de a Arte ser considerada um componente obrigatório na LDB/96, apenas o reconhecimento legal não se faz suficiente para se efetivar um ensino de Arte pautado em uma perspectiva do conhecimento na maioria das escolas brasileiras. Percebe-se que, em algumas escolas, ainda existe um distanciamento entre a LDB/96 e a realidade das práticas de ensino, já que, embora os cursos de Licenciatura em Artes tenham expandido na última década, o novo corpo de professores com formação específica para o ensino de Arte ainda necessita quebrar paradigmas instituídos historicamente, que colocavam a Arte no lugar da falta de conteúdo, relaxamento, sensibilização e livre-expressão.

Na atualidade, a arte tem enfrentado desafios para a manutenção de seu lugar enquanto área do conhecimento. Na primeira formulação da Medida Provisória número 746/2016, que dispõe sobre a Reforma do Ensino Médio era apontado, dentre outras

modificações, o caráter facultativo da disciplina de Artes, retrocedendo em mais de três décadas o processo de lutas pelo seu reconhecimento enquanto área do conhecimento. Na versão final da medida, ela havia sido recolocada enquanto disciplina obrigatória, porém tal ameaça sinaliza a necessidade de reflexão a respeito do papel da arte na Escola.

1.5 O que ensinar? Por que ensinar? Como ensinar Arte?

Falar do ensino de Arte em uma perspectiva contemporânea é um convite para trazermos reflexões sobre como desenvolvermos práticas pedagógicas transformadoras. Após o seu reconhecimento enquanto um componente curricular obrigatório, surgem três questões entendidas como fundamentais para se compreender o panorama atual de Arte-Educação: O que ensinar em Arte? “Por que ensinar?” e “Como ensinar?”.

Em busca de responder a estas questões, a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), no ano de 1997, com o objetivo de orientar as práticas pedagógicas. O PCN de Arte evidencia a necessidade de construção de práticas de ensino a partir da produção, fruição e reflexão sobre a Arte.

Ao pensarmos sobre o que ensinar em Arte devemos considerar a necessidade de inserção das linguagens artísticas: artes visuais, dança, música e teatro na grade escolar. Segundo Barbosa (1978), tal inserção possibilita que essas práticas de ensino ocorram para além do ensino do desenho, historicamente presente nessas aulas, ampliando-se as possibilidades de atuação e também de formação do professor.

É importante que as práticas de ensino de Arte possibilitem o diálogo entre as linguagens, para que o aluno conheça as diversas manifestações artísticas, privilegiando-se a linguagem da área de formação do professor, onde será dada maior ênfase. Além disso, uma atenção importante é dada à possibilidade de o conteúdo dessas linguagens dialogar com as referências da cultura popular existentes no contexto dos sujeitos.

Por que ensinar Arte? Essa pergunta aparece constantemente nos debates sobre a validade da disciplina enquanto conteúdo escolar. Para respondê-la, recorreremos ao texto do PCN que propõe que as práticas de ensino devem ser organizadas de modo que os alunos sejam capazes de “Expressar e saber comunicar-se em artes mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção,

a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas” (BRASIL, MEC, 1997, p. 53). Aqui percebemos que o contato com a Arte se faz em perspectivas de produção de conhecimento e reflexão sobre essa produção.

Para respondermos à questão “Como ensinar Arte?”, tentamos compreender as abordagens metodológicas presentes na contemporaneidade. Na atualidade, pretendemos superar os exercícios de cópias de obras famosas, bem como a livre expressão em sua dimensão esvaziada. É importante pensar em processos artísticos que permitam ao aluno a construção de obras de Arte e também a reflexão sobre seu processo criativo. Assim, destacamos 3 abordagens metodológicas contemporâneas que estão em discussão.

Como abordagem representativa do ensino contemporâneo desse componente curricular elencamos a “abordagem triangular”, sistematizada por Ana Mae Barbosa, com o objetivo de compreender a atividade artística enquanto forma de “conceber, fazer/criar, perceber, ler, interpretar, seus produtos (obras, manifestações), ações e reflexões” (BARBOSA, 2008, p. 31). Para pensarmos em aulas de Arte, a partir de uma abordagem triangular, é fundamental incluir na prática pedagógica o ato de conceber, fazer, interpretar, ler, e não se prender a uma ordem de trabalho engessada, uma vez que o aluno, enquanto sujeito do processo educativo, demandará rearranjos.

Já a abordagem “zig zag”, também elaborada por Barbosa (2009), surgiu a partir de um rearranjo de ordem metodológica da abordagem triangular, da qual se percebeu a necessidade de maior dinamismo nas práticas de ensino de arte, perpassando diferentes caminhos em zig zag, compostos pelos elementos da “contextualização, prática e leitura” das obras de arte pelos alunos.

Também sob influência da abordagem triangular surge a Abordagem Espiral, proposta por Marina Marcondes Machado (2012). Nela discute-se a possibilidade de construção do conhecimento artístico em forma espiral, articulando diversas linguagens artísticas, reorganizando metodologias e permitindo ao aluno a construção de sua poética artística em uma miscigenação de experiências artísticas. “Cultivar um modo de ensino de arte[...] trabalhar com a integração das linguagens artísticas, experiências artísticas e existenciais, bagunçar um pouco a linearidade das especificidades das quatro linguagens, que, se trabalhadas de modo integrado, podem se tornar uma só” (MACHADO, 2012, p. 14). A proposta espiral traz dinamicidade à prática no processo de conhecimento estético, artístico e reflexivo, ancorado nos anseios da sociedade contemporânea.

Tais abordagens metodológicas e epistemológicas permitem pensar em práticas artísticas na escola, a partir de processos de ensino que considerem a Arte enquanto um campo de conhecimento e de identidade do sujeito.

1.6 Práticas Artísticas do Campo

Por abordarmos nesta pesquisa o contexto das práticas artísticas desenvolvidas nas práticas pedagógicas dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG, destacamos a necessidade de abordar a presença das práticas artísticas desenvolvidas no campo, uma vez que elas carregam significados enraizados na produção da vida desses sujeitos. Tais significados podem ser melhor evidenciados por Carvalho, Antunes-Rocha e Martins (2016).

Quando falamos das Práticas Artísticas construídas para e pelos sujeitos do Campo, partimos da ideia de que essas práticas são apropriadas por um determinado grupo social dos sujeitos que residem, trabalham, produzem e têm no campo seu contexto social, econômico e cultural. Assim, as Práticas Artísticas aqui discutidas são vistas como possibilidade de comunicar as formas de sociabilidade dos sujeitos do Campo e também de conhecer outras culturas e outras formas de organização social (CARVALHO, ANTUNES-ROCHA e MARTINS, 2016, p. 20-21).

Para José de Souza Martins, no contexto de uma publicação de 1989, as práticas artísticas dos sujeitos do Campo estão em um movimento dinâmico, por representarem, em sua essência, a resistência, a luta e a identidade dos sujeitos do Campo. Ao pensarmos em identidade, é importante para o autor, a dinamicidade dessa identidade uma vez que as mudanças no contexto do Campo trazem para os sujeitos a necessidade de reelaboração destas identidades.

Analisar as práticas artísticas dos sujeitos do Campo requer considerar que elas carregam o sentido de sociabilidade, uma vez que buscam mediar as relações construídas entre os sujeitos, a partir de um conteúdo artístico, que traz consigo a organização coletiva e a denúncia das condições de trabalho e outras explorações presentes no campo brasileiro. Isso nos convida a “lançarmos questões a respeito da Arte, entendida aqui como uma categoria de luta na ação dos sujeitos do Campo” (CARVALHO, ANTUNES-ROCHA e MARTINS, 2016, p. 20).

Podemos exemplificar a utilização da Arte enquanto ferramenta de luta, a partir dos registros históricos da movimentação educativa, artística e cultural, ocorrida a partir de 1950 no Movimento de Educação de Base⁹. A partir da fundação da Rádio Educadora Rural, foi possível construir programas radiofônicos de alfabetização. Os sujeitos do Campo organizavam-se a partir de linguagens da cultura, a fim de estimular a formação de consciência e a necessidade de se fortalecerem no coletivo, em sindicatos e associações de moradores.

Tal experiência descrita por Cruz e Fonseca (2016) evidencia a importância da cultura popular no processo de formação dos sujeitos do Campo. As características da cultura camponesa podem ser percebidas, no trecho abaixo, no qual notamos a articulação entre poemas, repentes e cordéis, presentes em programas de rádio, que constituíram a identidade artística e cultural dos sujeitos do Campo.

Os alunos das aulas radiofônicas e os ouvintes em geral dos programas do MEB podiam participar da programação por meio do envio de cartas que eram lidas em programas específicos. Os alunos participavam compondo poemas populares e enviando-os às professoras. Por vezes, escreviam versos para serem musicados pelos cantadores, os chamados “motes”. Essas poesias eram também publicadas no jornal do Serviço de Assistência Rural (SAR) e algumas foram inseridas no livro-base do MEB Educar para construir. A participação dos cancioneiros populares e repentistas também era recorrente em Natal: o reconhecido poeta Chico Traíra foi contratado para fazer parte da equipe. O artista criou diversos folhetos de cordel que, além de serem utilizados em programas educativos do MEB, também eram vendidos a preços simbólicos nas feiras populares. (CRUZ e FONSECA, 2016, p. 245)

Destaque-se que o papel das práticas artísticas junto à articulação dos Movimentos Sociais do Campo, exemplifica a experiência contemporânea dessa presença junto ao processo de fortalecimento da luta dos sujeitos do Campo.

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

⁹ A experiência de educação transformadora e crítica ocorrida no Brasil com iniciativa da Igreja Católica.

Percebemos, dessa forma, que as práticas artísticas enquanto categoria de luta dos sujeitos do Campo, organizados nos Movimentos Sociais de Luta pela terra, são vistas como “frente de batalha” e formação estética e crítica para a militância. Para Pedro Munhoz, artista e militante da Luta pela Terra, a arte é vista como ferramenta principal para a conscientização. “Vivemos um período de descenso na luta de classe. Este é um campo fértil para a canção. Devemos, sim, cada vez mais estudar e entender esses ciclos. Há que estar com olhos e ouvidos bem atentos, pois somos parte da resistência neste período” (MUNHOZ, 2016, p.182).

Tal como a música, o teatro também é visto como elemento presente na cultura camponesa, tendo a sua utilização papel fundamental da organização do coletivo dos sujeitos do Campo. “Trata-se da forma ritualística e coletiva de expressão da necessidade de marcar seus encontros, assembleias, manifestações e conquistas com formas expressivas de caráter místico e dramático. São formas que, aliás, estão bastante presentes na cultura camponesa”. (MIRANDA e FRANZONI, 2016, p. 203). Notamos que aqui, além de ferramenta de luta, a linguagem artística do teatro é vista como forma de mobilização e organização coletiva. Essa característica das práticas artísticas dos povos do Campo pode ser vista como uma forma de garantir a comunicação e a união, em momentos de exploração de trabalho e tensionamentos, em que o elemento lúdico e estético age como um motivador do coletivo dos homens e mulheres camponeses.

Além dessas linguagens tradicionais de manifestação da cultura das práticas artísticas do Campo, notamos que o seu caráter dinâmico tem possibilitado a inserção de linguagens contemporâneas de recursos visuais, tais como a fotografia. Santos e Oliveira (2016), ao falarem sobre uma experiência formativa e artística, no Vale do Jequitinhonha, destacam o papel da fotografia enquanto forma de comunicação e de envolvimento dos sujeitos do Campo em projetos coletivos.

Ao divulgarmos registros do belo no Vale do Jequitinhonha, percebe-se ainda mais a importância da fotografia em seu papel de desconstruir uma imagem estereotipada. A fotografia tem o poder de apresentar, em um só instante, mais rápido que as palavras, um contexto que chama atenção, que provoca sentimentos, traz à tona inspiração, conceitos, enfim, provoca atração diante do horizonte focalizado, lugares muitas vezes desconhecidos por muitos. A fotografia é a oportunidade de trazer imagens que contribuem para limpar os preconceitos e estereótipos, muitas vezes presentes na comunicação junto ao povo. E, no cenário rural, já é muito comum as pessoas terem em casa sua máquina fotográfica, mais precisamente um celular, dotado de condições técnicas e precisas para fotografar boas imagens.

Assim, o uso da fotografia se tornou ainda mais popular, devido ao fácil acesso a esses aparelhos, o que faz com que as fotos sejam bastante utilizadas, inclusive em redes sociais. (SANTOS e OLIVEIRA 2016, p. 225 -226)

Notamos que o uso da fotografia é visto para Santos e Oliveira (2016) como forma de provocação dos sentidos para um olhar novo, diante da paisagem do Campo, constantemente estereotipada nos veículos de comunicação de massa da mídia. O uso da fotografia, a partir de recursos tecnológicos contemporâneos, revela o acesso do homem do campo aos recursos tecnológicos e o seu uso para além da alienação provocada pelo capitalismo. Ao fotografar imagens e fazer destas uma forma de reflexão sobre o seu campo e o papel do homem do Campo, o sujeito camponês quebra os estereótipos e caminha no sentido da formação da consciência em uma linguagem estética.

A partir desses exemplos de linguagens artísticas do rádio, música, teatro e fotografia, podemos perceber o caráter de engajamento político que simboliza o enraizamento das lutas históricas dos sujeitos do Campo. Um exemplo que congrega o enraizamento das lutas nas práticas artísticas dos sujeitos do Campo pode ser visto a partir da presença da mística nas ações dos Movimentos Sociais.

Partimos da compreensão da mística enquanto práxis presente nos movimentos, dotada de caráter prático, político, cultural, artístico e histórico, que reúne poesia, música, teatro, dança e elementos artísticos visuais que se destacam pelo diálogo direto com elementos identitários da cultura camponesa. Ademar Bogo, ao abordar a temática da mística, destaca a importância da arte como forma de articulação da consciência estética à crítica no processo de luta dos sujeitos do campo. “A consciência estética, portanto, determina as características da reflexão do ser humano que vive em sociedade e lhes dá a noção de sua beleza e importância cultural e artística “(BOGO, 2002, p.135). Nesse sentido, as práticas artísticas nas místicas servem como forma de materialização educativa dos conteúdos ideológicos, políticos e de luta dos povos do campo.

A contextualização da mística como uma possibilidade educativa dos Movimentos Sociais do Campo é um convite a pensarmos no quanto essa prática simboliza também o processo de luta pela Educação do Campo. A mística esteve presente nos eventos que marcaram o histórico de luta pela Educação do Campo como: I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997, e na I Conferência Nacional por uma educação básica do campo, realizada em 1998. As palavras de ordem contidas nessas místicas

traziam elementos como “Educação do Campo é direito e não Esmola”, “Educação do Campo: Direito Nosso, Dever do Estado”, e fomentaram o processo de constituição de políticas públicas de formação de professores do campo e de criação de cursos de formação em níveis de Educação de Jovens e Adultos, técnico e superior. (CARVALHO, ANTUNES-ROCHA e MARTINS, 2016, p. 26)

Discutir sobre a mística e a luta pela Educação do Campo é uma forma de percebermos a materialidade da luta presente nas palavras de ordem,¹⁰ enquanto práticas artísticas dotadas de intencionalidade. Nesse aspecto, percebemos que a Arte assume um papel para além da representação estética, sendo materializada como forma de organização política e social dos sujeitos do Campo, em que a identidade, a tradição, as bandeiras de luta pela transformação são evidenciadas.

Tal perspectiva nos convida a pensar na multiplicidade de significados e na inserção da Arte como elemento formativo dos sujeitos do Campo.

¹⁰ Entendemos aqui como palavras de ordem as frases construídas com a intencionalidade de envolver os militantes dos movimentos sociais na intencionalidade da luta. A exemplo disso trazemos as palavras de ordem “Educação do Campo-Direito nosso, dever do Estado!”, faladas nos momentos de marcha do Movimento Por Uma educação Básica do Campo.

CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO DO CAMPO

*Escorre a terra bruta
Entre os dedos rudes
Do camponês/artista
Deslizam
As sementes
Soprando vida
No antigo latifúndio
Improdutivo*

*Como o escultor
Seu bloco de pedra
Suas mãos fecundam
O relevo da terra
Tornam a matéria
A arte milagrosa
Do alimento*

*Esse pedaço
De pedra
De terra
Em breve
Será pão
Será sustento
Escultura
Da terra lapidada
A partir de uma semente.
Carlos Pronzato¹¹*

Ao buscarmos a análise das práticas artísticas desenvolvidas por egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, percebemos a importância de se traçar, neste capítulo, o percurso histórico da luta pela Educação do Campo, como direito e produção de conhecimento. Para isso, trouxemos, em nosso texto, uma análise construída em cinco partes: Estado da Arte, Luta, Política Pública, Formação de Professores e Princípios.

Ao apresentarmos o **Estado da Arte**, buscamos perceber como a Educação do Campo tem se configurado, como área de conhecimento, no panorama de pesquisas no Brasil, destacando o crescimento desta área do conhecimento bem como as temáticas inter-relacionadas.

¹¹ Poema de Carlos Pronzato Disponível em: <http://latitudeslatinas.com/poemas-de-carlos-pronzato-2/> Acesso em julho de 2017.

Por compreender a **luta**, como elemento fundante da Educação do Campo, reservamos uma parte deste capítulo para tratar do protagonismo dos sujeitos coletivos, representados pelos Movimentos Sociais e Sindicais. Estes sujeitos articularam-se em prol de demandar a construção de uma educação ancorada em princípios de protagonismo dos sujeitos, em diálogo com um projeto de sociedade, em que o acesso e distribuição da terra ocorra de forma justa e igualitária. Compreendendo que todo o processo de luta esteve fundamentado em princípios de um projeto de Campo e de sociedade, buscaremos, um olhar analítico sobre as práticas docentes dos nossos sujeitos de pesquisa.

Percebemos as **políticas públicas** como formas de efetivação do movimento de luta dos sujeitos do campo, por isso reservamos uma parte deste capítulo para apresentar os Marcos normativos da Educação do Campo, entendendo que estes efetivaram a conquista da Escola do Campo enquanto direito.

Por fim, abordaremos, neste capítulo, a **formação de professores do Campo**, enfatizando o histórico de construção das Licenciaturas em Educação do Campo, bem como o contexto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Destacamos que, ao construirmos este capítulo, tivemos como objetivo a superação da simples contextualização da Educação do Campo, enquanto lócus de formação dos professores analisados nesta tese. Buscamos apreender a Educação do Campo enquanto matriz conceitual e política de nossa análise.

2.1 Educação do Campo - Um Estado da Arte

Nossa intenção em construir um estado da arte da produção sobre Educação do Campo surgiu com o objetivo de mostrar a expansão e reconhecimento desta área no contexto acadêmico brasileiro.

A Educação do Campo tem se configurado como um crescente campo de formação de professores e políticas públicas, e com isso, ampliado o número de pesquisas sobre as características desse processo. Para apreender tal crescimento, optamos pela análise do Estado da Arte, definido por Ferreira (2002) como pesquisa de caráter bibliográfico que busca:

Mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e

dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p.1)

Para levantar dados a respeito da produção em Educação do Campo, fizemos o movimento de acessar as informações presentes em três repositórios de dados: o primeiro deles, a biblioteca eletrônica: SCIELO(Scientific Electronic Library On Line¹²), que nos permitiu ter acesso ao conjunto de produção de artigos de diversos periódicos. O segundo deles, Banco de Teses e Dissertações da CAPES¹³- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que nos permitiu acompanhar a produção acadêmica, a nível nacional, dos cursos de pós-graduação. O terceiro repositório pesquisado foi Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG ¹⁴, que nos permitiu uma análise da produção acadêmica no contexto da universidade onde se realiza esta tese.

A escolha do SCIELO foi feita pelo fato de ser uma biblioteca virtual que organiza e publica artigos dos periódicos de diversas áreas do conhecimento. Dada essa abrangência, ele atua na produção de indicadores das formas de produção, através de parcerias com cientistas da informação, analistas de dados, bibliotecários e editores de revistas, com o objetivo de universalizar as informações das revistas que, muitas vezes, se encontram fragmentadas na internet.

O primeiro movimento de análise do SCIELO deu-se na tentativa de perceber a quantificação e a mudança no panorama de produção da temática Educação do Campo. Para tanto, fizemos a busca pelos descritores: “Educação do Campo”, “Educação no Campo” e “Educação rural”. Como número geral dessa busca, obtivemos o número total de 59 artigos que nos permitiram perceber o número de 59 artigos publicados nos últimos quinze anos. Destes, 28 relacionam-se ao descritor: “Educação do Campo”, 10 ao descritor “Educação no Campo” e 21 ao descritor “Educação rural.

A figura 1 permite perceber a evolução das publicações relacionadas à Educação do Campo nos últimos 15 anos. Notamos um crescimento na produção da área, a partir

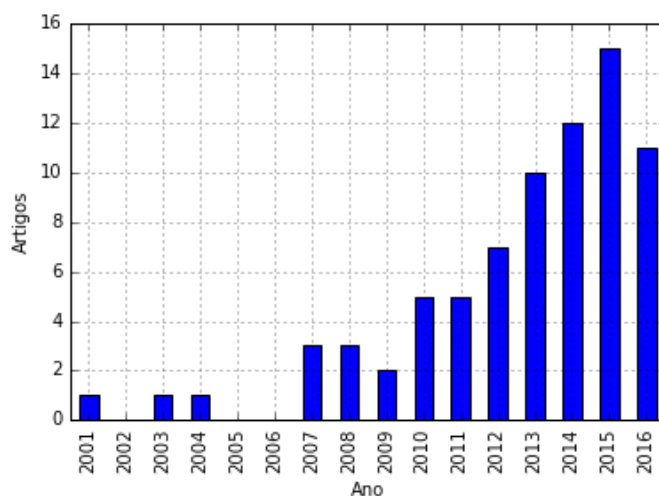
¹² SCIELO- Scientific Electronic Library On Line – Endereço eletrônico:
<http://www.scielo.org>

¹³ Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Endereço eletrônico:
<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>

¹⁴ Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG – Endereço eletrônico:
<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/>

do ano de 2007, elemento que se relaciona com o fortalecimento da Educação do Campo, a partir da luta dos Movimentos Sociais para a construção de políticas públicas. O auge deste crescimento se deu no ano de 2015, o que nos permite perceber a socialização de artigos, analisando os cursos de formação de educadores do Campo, resultado de um diálogo mais aproximado dos Movimentos Sociais com as universidades, através da criação de cursos de graduação e também programas/linhas de pesquisa da temática, na pós-graduação *strictu e lato sensu*.

FIGURA 1: Número de artigos Educação do Campo publicados por ano SCIELO



Fonte: Dados da pesquisa obtidos através de análise do SCIELO.

Além do crescimento de dados quantitativos, também nos interessou perceber as principais temáticas presentes nas pesquisas. Para isso, analisamos a ocorrência das palavras-chave presentes nestes arquivos, compreendendo que estas nos dão pistas sobre as temáticas mais presentes nas pesquisas sobre Educação do Campo.

A Figura 2 nos permite visualizar a ocorrência destas palavras, no universo de produção do SCIELO.

FIGURA 2: Palavras-chave Artigos educação do Campo- SCIELO

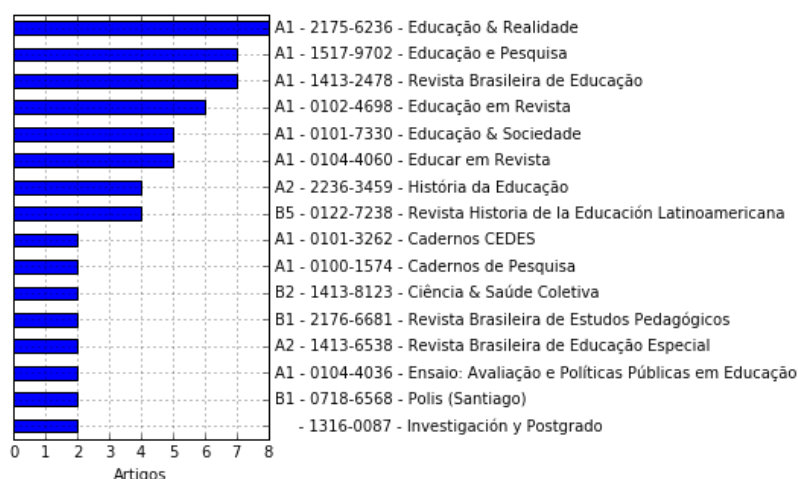


Fonte: Dados da pesquisa obtidos através de análise do SCIELO.

A interpretação das palavras-chave mostra que a maior recorrência, com 29 repetições, refere-se ao termo “Educação do campo”, evidenciando a demarcação de um território temático nas pesquisas, o que pode ser interpretado pela ressignificação da expressão “educação enquanto direito”, utilizada pelos Movimentos Sociais, para o território de pesquisas acadêmicas. Em segundo lugar, com 12 ocorrências, aparece o termo “Educação rural”. Notamos que a recorrência do rural acompanhada da expressão educação do campo supera a descrição histórica do ruralismo pedagógico, construindo o sentido de superação da educação rural e enfrentamento com a negação de direitos. Em terceiro lugar, com 7 ocorrências, aparece a palavra-chave “movimentos sociais”, o que mostra o reflexo do processo de luta pelos direitos, protagonizada pelos Movimentos Sociais do Campo, presente na produção acadêmica. Já em quarto lugar, aparece a palavra “Educação”, com 4 ocorrências, que remete ao campo, onde a Educação do Campo tem construído sua articulação epistemológica. Notamos que as demais palavras-chave que aparecem na figura 2 têm duas ocorrências e nos mostram os objetos de estudo e temáticas mais presentes nos artigos que tratavam da Educação do Campo.

Também nos interessou nessa análise do Scielo, saber quais os nomes dos periódicos que mais divulgaram artigos com a temática da Educação do Campo a fim de fazermos um mapeamento da concentração ou dispersão das publicações na área.

FIGURA 3: Revistas – SCIELO - Publicações Educação do Campo



Fonte: Dados da pesquisa obtidos através de análise do SCIELO.

Em nossa análise de estado da Arte, encontramos o total de 26 revistas que publicaram trabalhos com a temática Educação do Campo. A figura 3 nos permite perceber quais os nomes e classificações das 15 revistas que mais publicaram trabalhos nos últimos 15 anos. Estávamos interessados em perceber como se deu a avaliação do Qualis/Capes¹⁵ destas revistas, a fim de analisarmos em que categoria estão presentes os artigos que têm discutido a temática. Para a construção desta figura, não inserimos os nomes das últimas 11 revistas uma vez que cada uma destas publicou apenas um trabalho com a temática.

Chama a atenção o fato de todo o universo de mais de 355 periódicos pertencentes às ciências humanas e sociais, apenas estes trazerem em seu corpus a abertura para a temática, seja em uma política de acervo que permita temas emergentes, seja com a presença de avaliadores e pareceristas que dialoguem com a temática.

A figura 3 também permite perceber os campos das revistas em que têm sido divulgados os artigos da Educação do Campo: Educação, saúde, história, ciência, comunicação, trabalho, políticas-públicas, políticas e multidisciplinares. Estes campos

¹⁵ O Qualis-Periódicos é um sistema usado para classificar a produção científica dos programas de pós-graduação no que se refere aos artigos publicados em periódicos científicos. Tal processo foi concebido para atender às necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção. Fonte: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/classificacao-da-producao-intelectual>

nos dão amostras sobre a articulação da Educação do Campo com as áreas que nos permitem refletir sobre o Campo, em uma perspectiva sócio-histórico-política-cultural.

As revistas que mais publicaram artigos relacionados à Educação do Campo foram: Educação e Realidade (8 artigos), Educação e Pesquisa (7 artigos), Revista Brasileira de Educação (7 artigos) e Educação em Revista (6 artigos). Considerando que o crescimento de linhas e programas de pós-graduação tem aumentado, e por consequência o número de trabalhos acadêmicos relacionados à área, esse fato pode impactar no aumento de publicações que abordam a Educação do Campo.

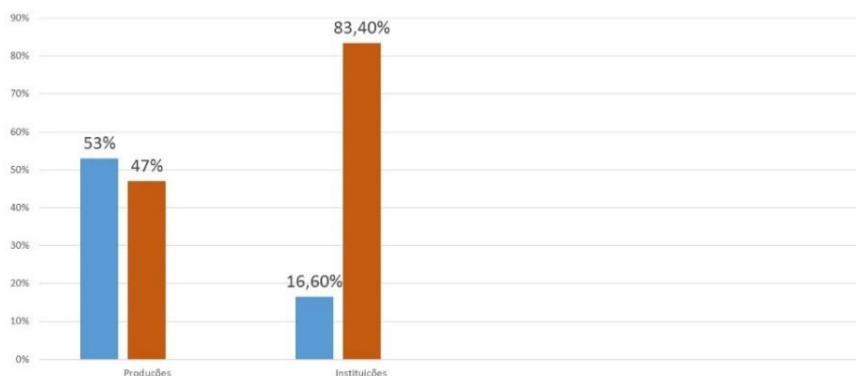
Embora a análise do SCIELO nos mostre o panorama dos artigos publicados nas revistas, chamamos a atenção para a morosidade nos prazos para submissão em periódicos, o que faz com que as edições anuais ou semestrais dos periódicos nem sempre reflitam o cenário atualizado das produções. O processo de avaliação requer procedimentos rigorosos, o que distancia a produção acadêmica das pós-graduações da perspectiva dos trabalhos divulgados nas revistas. Assim, nossa escolha de analisar, neste estado da arte, o banco de dissertações e teses da CAPES vem no sentido de percebermos o panorama de produção da temática Educação do Campo, em uma perspectiva dinâmica.

Nossa escolha pelo Banco de Teses da CAPES refere-se ao fato de que, desde o ano de sua criação, em 2001, ele reúne os dados de autor, títulos, resumos e palavras-chave das dissertações e teses defendidas, desde 1987. Tais informações são inseridas no banco de informações pelos Programas de pós-graduação e, segundo o site da CAPES reúne mais de 458.657 resumos dos trabalhos defendidos no país, sendo este um importante registro do panorama da produção acadêmica na pós-graduação do Brasil.

Em nossa análise ao banco de dissertações e teses da CAPES, buscamos pelos descritores “Educação do Campo”, “Educação no Campo” e “Educação rural” e encontramos o total de 507 trabalhos. Destes, 451 resultados eram referentes ao descritor ‘Educação do Campo’, oitenta referentes ao descritor “Educação rural” e trinta e nove referentes ao descritor “Educação no Campo”.

Um elemento que nos chamou a atenção foi a concentração da produção por instituição. Os 507 trabalhos foram produzidos por 102 instituições sob orientação de 347 professores. No entanto, 16,6 % desse total, ou seja, 17 instituições são responsáveis por 53% destes trabalhos, ou seja 269 dissertações/teses. Tais dados podem ser melhor visualizados na imagem abaixo.

FIGURA 4: Produção e Instituições Educação do Campo- Banco de Teses Capes.



Fonte: Dados da pesquisa obtidos através de análise do Banco de Teses Capes.

A distribuição das instituições também fornece pistas acerca da importância dos núcleos e grupos de pesquisa nas instituições, fomentando os trabalhos de dissertações e teses e atraindo um grupo maior de orientadores. A concentração de mais de 50% da produção de teses e dissertações, em 16,6% das instituições encontradas, pode ser entendida a partir do fortalecimento de núcleos de pesquisa que visam aumentar o debate sobre a temática na instituição, ampliando o número de professores e alunos, com condições de realizar pesquisas sobre Educação do Campo. A relação das instituições com maior número de trabalhos da temática pode ser visualizada na Figura 5.

FIGURA 5: Produção de dissertações e teses Banco CAPES

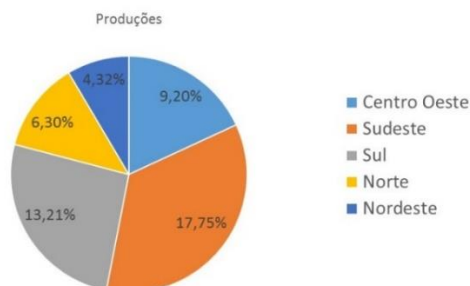
| Universidade | Produção |
|--|-----------------|
| Universidade de Brasília | 37 |
| Universidade Federal de Minas Gerais | 21 |
| Universidade Federal de São Carlos | 20 |
| Universidade Federal do Pará | 19 |
| Universidade Federal do Espírito Santo | 18 |
| Universidade Federal de Santa Maria | 17 |
| Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro | 17 |
| Universidade Federal do Rio Grande do Sul | 16 |

| | |
|---|----|
| Universidade Federal de Viçosa | 14 |
| Universidade Federal do Ceará | 13 |
| Universidade Tuiuti do Paraná | 13 |
| Universidade Federal da Bahia | 12 |
| Universidade Estadual do Oeste do Paraná | 11 |
| Universidade Federal de Pernambuco | 11 |
| Universidade Federal do Mato Grosso | 10 |
| Universidade Estadual de Feira de Santana | 10 |
| Universidade Estadual de Maringá | 10 |

Fonte: Dados da pesquisa obtidos através de análise do Banco de Teses Capes.

A concentração do número de dissertações e teses produzidas nestas 17 instituições revela a possibilidade de estas atuarem como polos de fomento à pesquisa em Educação do Campo. As universidades que primeiro iniciaram pesquisas e trabalhos com formações de professores do Campo foram fundamentais para a criação de cursos em outras instituições, bem como para a criação de linhas de pesquisa com a temática. Percebemos que estas parcerias podem ter gerado polos de pesquisa nas regiões do Brasil, o que pode ser verificado através da distribuição geográfica da produção em Educação do Campo no Brasil, através das regiões. A figura 6 nos fornece elementos para verificar tal distribuição nas regiões brasileiras.

FIGURA 6: Distribuição geográfica da temática Educação do Campo na produção de dissertações e teses Banco CAPES.



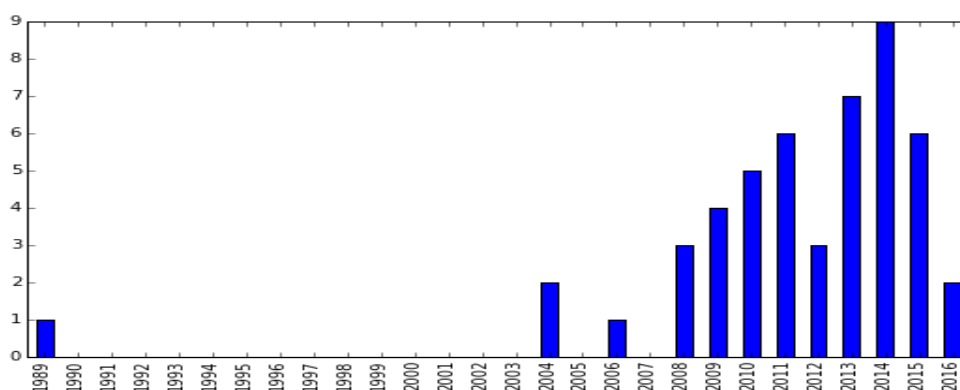
Fonte: Dados da pesquisa obtidos através de análise do Banco de Teses Capes.

A Figura 6 mostra a presença de universidades que desenvolvem pesquisas de mestrado e doutorado com a temática da Educação do Campo, em todas as regiões do Brasil. Embora haja uma concentração no Sudeste, percebemos que a dispersão em todas as regiões revela que, nestes 15 anos, o debate alcançou todas as regiões, ampliando-se em programas de pós-graduação de diferentes áreas.

Podemos perceber a presença de diversas temáticas a partir da análise das áreas de concentração onde foram alocadas as teses e dissertações sobre Educação do Campo. Detectamos a presença de 127 áreas de concentração, o que nos mostra a possibilidade de diálogo da Educação do Campo com diferentes campos do conhecimento. Trouxemos aqui as áreas que apareceram com maior evidência em mais de 70% dos trabalhos de pós-graduação. Tais áreas foram: Educação e educação brasileira, Educação e cultura, Educação e trabalho, Práxis Pedagógica, Território, Políticas públicas, Desenvolvimento sócio ambiental, Formação de professores e Linguagem. Notamos, que diferentemente das palavras-chave que se relacionam ao objeto de pesquisa em si, as áreas de concentração nos dão pistas sobre as linhas de pesquisa e programas de pós-graduação onde são desenvolvidas as pesquisas com a temática da Educação do Campo.

Para pensarmos em uma produção, no contexto onde essa pesquisa foi realizada, trazemos também o Estado da Arte dos trabalhos realizados na Universidade Federal de Minas Gerais. Nesse movimento, buscamos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG, os descritores: “Educação do Campo”, “Educação no Campo” e “Educação rural”. Embora esta biblioteca tenha em seu título o registro de dissertações e teses, os dados nos mostram que também são indexadas as monografias de especialização. Dessa forma, nossa análise encontrou o quantitativo de quarenta e nove trabalhos, cuja distribuição, por ano de produção, pode ser melhor visualizada na figura abaixo.

FIGURA 7: Produção Educação do Campo- Biblioteca Digital UFMG.

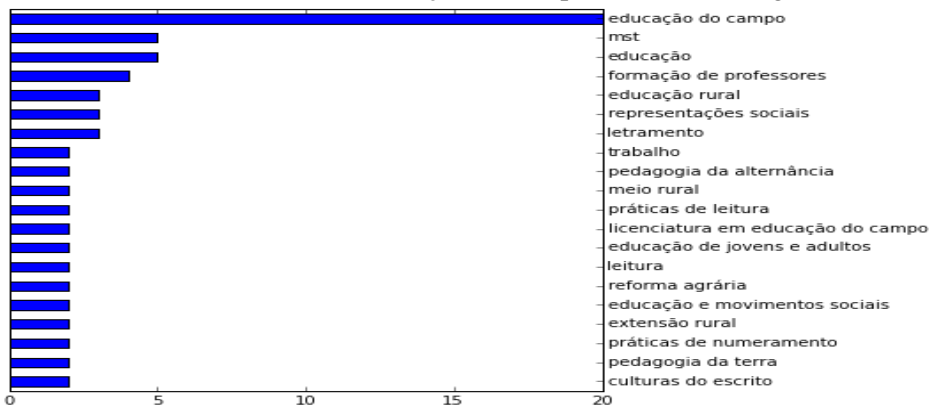


Fonte: Organização de dados de pesquisa obtida através de busca da Biblioteca Digital UFMG.

Com exceção do trabalho de Ribeiro (1989), que abordava uma análise fílmica da criança a partir da Escola rural, notamos o crescimento, a partir do ano de 2004, data que marca a criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo, o que nos mostra a possibilidade de envolvimento de um número maior de professores e pesquisadores, que veio a aumentar, consideravelmente, a produção acadêmica

Outra análise interessante refere-se à distribuição das palavras-chave, nas referidas pesquisas. Percebemos, mais uma vez, que a “Educação do campo” é a primeira palavra no índice de palavras-chave, com vinte ocorrências, demonstrando diálogo com os dados obtidos na análise do Scielo. Em segundo lugar na ocorrência das palavras-chave, foram encontrados os termos “MST” e “Educação”, com 5 ocorrências, o que nos revela a proximidade do movimento social com o processo de lutas pela Educação, no contexto da FaE/UFMG. Em terceiro lugar, aparece a expressão “formação de professores”, que evidencia, a trajetória da instituição com esse campo. A palavra-chave “Representações Sociais” também se mostra presente, nos permitindo perceber a proximidade deste referencial teórico e epistemológico, no processo de análise da luta e tomada de posição dos sujeitos coletivos da educação do campo. Já as palavras que se seguem: “letramento”, “alfabetização”, “reforma agrária” referem-se a temáticas que têm se consolidado como objetos de pesquisa na análise da Educação do Campo.

FIGURA 8: Palavras Chave Educação do campo - Biblioteca Digital UFMG.



Fonte: Organização de dados de pesquisa obtida através de busca da Biblioteca Digital UFMG.

Pudemos perceber que a produção Scielo, Capes e Biblioteca digital UFMG têm apresentado, nos últimos 15 anos, crescimento exponencial, o que marca o reflexo das lutas pela Educação enquanto direito também na Pós-graduação e nos diversos latifúndios do saber. Destacamos, no entanto, que a análise da Educação do Campo, não pode ficar descolada de um movimento de luta, por isso, traremos, na próxima seção, o movimento de luta nas Conferências Nacionais de Educação do Campo e nos Cadernos da Coleção “Por Uma educação do Campo”.

2.2 Luta e princípios da Educação do Campo

Considerando o histórico de luta dos Movimentos Sociais e Sindicais por uma Educação do Campo enquanto direito, achamos importante resgatar neste texto um pouco dessa história. Segundo Martins (1989), foi, na segunda metade do século XX, que as propostas de educação voltadas ao povo do Campo, gestadas pelos sujeitos do Campo, em suas caminhadas no chão da noite, em um processo de emancipação política dos Movimentos Sociais do Campo, começaram a ganhar maior articulação no Brasil.

Embora os termos “campo” e “rural” sejam utilizados na Língua Portuguesa com significados próximos, ou até sinônimos, convém destacarmos que os conceitos Educação rural e Educação do Campo distanciam-se em sua gênese. Segundo Antunes-Rocha (2012), a Educação rural, perspectiva implementada no Brasil, entre o final do século XIX até a metade do século XX, tinha como objetivo a formação dos trabalhadores do campo para controlar ideologicamente a migração do campo. Para Prado (1995), a educação rural se inscrevia em uma perspectiva a hegemônica de

tentativa de “contenção” do campo, para evitar o inchamento dos grandes centros urbanos. A implantação da educação rural gerou embates políticos e educacionais que refletiram em ofertas de escolarização descontínuas, ausência de formação específica, evasão e ameaças constantes de fechamento de escolas.

Tal cenário agravou-se por mais de 5 décadas e provocou um contexto gerador das articulações dos Movimentos de Luta pela Educação do Campo, que surgiram com a intencionalidade de fortalecer os diferentes sujeitos do campo, para lutarem em defesa das condições concretas de sobrevivência dos sujeitos do Campo, entre elas a escola. Tal luta surge na concretude por um projeto de campo digno e direito à Terra. Diniz-Menezes (2013) nos auxilia a compreender quais foram estes coletivos presentes, nesse processo.

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 do quadro de exclusão dos sujeitos do Campo da oferta escolar e/ou da qualidade nesta, o coletivo de Movimentos Sociais que atuavam no Campo iniciou debates sobre a temática. As proposições destes debates criaram um contexto para a realização do I ENERA, Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, em 1997.

Esse encontro possibilitou a criação de pautas que subsidiaram os debates da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em 1988. Nesse encontro, foram discutidas as políticas educacionais destinadas ao campo, fazendo-se um panorama das condições de negação, sofridas por cada região/coletivo e partindo-se do pressuposto de que a educação ali deveria ser entendida como direito, para que os sujeitos, em suas especificidades, fossem atendidos, compreendendo-as como direito e forma de inclusão de diversos sujeitos.

No texto base desta I Conferência, escrito com o objetivo de subsidiar as discussões dos Estados, que foram preparatórias para o debate nacional, grande ênfase é dada ao protagonismo dos sujeitos, enquanto característica fundamental para se construir um projeto educativo de Campo que atenda às especificidades e esteja comprometido com um projeto de desenvolvimento de sociedade. Tal protagonismo é reafirmado por Caldart (2003), como forma de compreendermos o movimento de luta do Campo em busca da gestação de uma escola, a partir do coletivo dos sujeitos do Campo.

Três ideias-força que nos acompanham desde a Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em julho de 1998. As ideias são as seguintes: 1. O campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos. 2. A Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam. 3. Existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada neste movimento. Nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa em nosso horizonte de trabalhador da educação, de ser humano. (CALDART, 2003, p. 61)

Na I Conferência “Por Uma Educação Básica no Campo” também foram discutidas questões sobre o “Campo”, enquanto um lugar de direitos, a fim de romper com as situações de dominação e exploração do Campo. E só com esse rompimento, pode-se pensar em uma Educação que valorize a transformação do Campo.

Percebemos que as discussões gestadas na I Conferência “Por Uma Educação Básica no Campo” foram os pilares das propostas que fortaleceram as ações da Educação do Campo, nos anos que se seguiram. A presença de diversos Movimentos Sociais, denunciando o modelo capitalista de exploração aos sujeitos do Campo, possibilitou que se pensasse uma proposta educativa, vinculada à cultura, aos valores e ao projeto político de Campo. Arroyo (1999) ressalta que o protagonismo dos Movimentos Sociais trouxe para a experiência educativa os aspectos de processos de luta, trabalho, produção, família e vivência, elemento a ser considerado na construção da concepção da Escola do Campo.

É possível acompanhar tais discussões do movimento de luta pela Educação do Campo, a partir das 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 - memória (1998), A Educação Básica e o Movimento Social no Campo (1999), Projeto Popular e Escolas do Campo (2000), Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas (2002), publicações que serviram como balizadoras de um processo de luta nacional pela Educação enquanto direito.

Essa organização de lutas e debates possibilitou a organização da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, em 2004, que trazia, em suas linhas principais, a necessidade de articulações nacional e estaduais, para se caminhar rumo à construção de políticas públicas para a educação. Enquanto, na primeira conferência, constatava-se que a Educação era direito, na II Conferência, foi evidenciada a necessidade de concretização das práticas da Educação do Campo. Após a II Conferência, foram elaborados os cadernos: Contribuições para um Projeto de Educação do Campo (2004), Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo (2008), Campo, Políticas Públicas e Educação (2008), que deram continuidade ao debate relacionado aos elementos epistemológicos, políticos, estratégicos, para a construção das ações de Educação do Campo.

Entre as proposições da II Conferência, destacamos a criação do FONEC- Fórum Nacional de Educação do Campo, entidade representativa entre movimentos e instituições em todo o Brasil, que possibilitou analisar e propor políticas públicas em Educação do Campo. A criação do fórum representou um processo dinâmico de discussão pela efetivação das proposições de políticas pela Educação do Campo.

Ao apresentarmos o contexto de luta dos Movimentos Sociais pela Educação do Campo, é essencial conhecermos os Princípios que sustentaram as discussões. O cerne destes princípios baseia-se na compreensão do Projeto de desenvolvimento de Campo, a partir da Reforma Agrária, a fim de que a Educação seja um direito dos sujeitos do Campo, juntamente com o acesso e produção na terra, trabalho e justiça social.

Os Princípios da Educação do Campo foram discutidos na I e II Conferências Por Uma Educação do Campo, e ofereceram conteúdo epistemológico para a construção das políticas de formação de professores do Campo. Para Diniz-Menezes (2013) tais princípios organizam-se em 3 eixos: protagonismo dos sujeitos, escola enquanto direito e produção sustentável pela vida.

O Protagonismo dos Sujeitos marcou o processo de discussão da Educação do Campo como superação da Educação rural. Nele os Movimentos propõem a participação efetiva da comunidade e dos Movimentos Sociais nos processos decisórios

de articulação pela Educação do Campo, para que, assim, os sujeitos sejam respeitados e representados em sua diversidade. A proposição é que não cabe aos sujeitos do Campo receber uma proposta educativa, mas, sim, participar da construção desta e realizar a articulação da Escola com a Sociedade, nos processos formativos.

Já o princípio Escola como Direito, para Diniz-Menezes (2013), “é garantido a partir da luta, processo que evidencia um dos sinais mais agudos da profunda desigualdade social e educacional que atinge a população campestre. A Educação do Campo luta pela existência concreta da escola” (DINIZ-MENEZES, 2013, p.34). A formação da consciência política permite aos sujeitos coletivos compreenderem o direito ao acesso e permanência à escola, que deve ser oferecida enquanto dever do Estado.

O eixo produção sustentável da vida congrega princípios que, para Diniz-Menezes (2013), organizam a concepção de educação, a partir do modo de vida e produção do Campo. Essa concepção traz para a escola a necessidade de repensar, desde seu espaço físico à relação entre os sujeitos.

Os princípios da Educação do Campo nos provocam a pensar no desafio colocado por Caldart (2004), de construirmos um Paradigma Contra hegemônico, que permita a compreensão de uma nova relação entre Campo e Cidade, que supere a dicotomia campo/cidade e que permita que a escola se insira no contexto de luta pela Reforma Agrária e contra as contradições presentes no modelo de acumulação capitalista, também presente no Campo, através do Paradigma rural tradicional.

2.3 Políticas Públicas e Marcos Legais

Para pensarmos nas políticas públicas da Educação do Campo é necessário compreendermos que o processo de construção destas foi gestado a partir das discussões dos Movimentos Sociais, dessa forma, o protagonismo é a chave para entendermos as políticas como um processo de proposições desses sujeitos coletivos.

A relação entre a pressão dos Movimentos Sociais e Sindicais e o protagonismo no processo de elaboração de Políticas Públicas para a Educação do Campo pode ser exemplificada, a partir do contexto do PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, que foi delineado a partir das discussões do I Encontro Nacional

das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, em 1997¹⁶. Para Molina e Jesus (2010), durante o encontro, foi possível identificar a presença de ações com a temática “Reforma Agrária”, realizadas por diversas universidades. Ao se perceber que estas ações, em um contexto isolado, já geravam resultados significativos, pensou-se em fortalecê-las a partir da criação de um programa que sistematizasse e fortalecesse as propostas. Após um longo processo de negociações, foi publicada a Portaria nº10/98, em 16 de abril de 1998, que possibilitou a sistematização do PRONERA.

No entanto, entre a publicação da Portaria oficial nº 10/98 e a efetivação do PRONERA, enquanto Política Pública, passaram-se mais de dez anos. Foi necessária a intensificação da pressão feita pelos Movimentos Sociais para que, em 2009, por meio do Art. 33 da Lei 11947/09, este fosse instituído enquanto política pública, sendo através do artigo 11º do Decreto 7.352, no ano de 2010, instituído como política de Educação do Campo vinculado à Reforma Agrária. A institucionalização do PRONERA, enquanto Política Pública, representou a efetivação dos processos de luta e abriu portas para se pensar na necessidade de discussão, para a garantia dos direitos da Educação do Campo.

Ao falarmos das políticas públicas, é fundamental apresentarmos os marcos legais que possibilitaram a compreensão e a efetivação da educação enquanto direito. Nesse contexto, é balizador destacarmos 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. O texto das Diretrizes cumpre um papel de suma importância, no que se refere a apontar as presenças e ausências de políticas específicas para a Educação do Campo, a partir de um registro detalhado do processo histórico que mostra a necessidade da elaboração de uma política específica em Educação do Campo. Tal apresentação é elaborada através da análise dos artigos da Constituição, fundamentando os processos de luta pela Educação do Campo enquanto direito.

O documento das diretrizes também constrói referências para a construção e readequação das escolas situadas nas regiões do campo, trazendo referências sobre a Educação Infantil, Fundamental, Médio, EJA e Educação Especial, Indígena e formação de professores de nível médio, em diálogo com o Plano Nacional de Educação.

¹⁶ 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 reconhecimento de um calendário de dias letivos, organizado através da Pedagogia da Alternância, foi feito através do Parecer CNE/ nº 1, de 2 de fevereiro de 2006. Nele é feita uma contextualização do histórico da pedagogia da alternância com exemplo das EFAS-Escolas Famílias Agrícolas, modelos existentes desta pedagogia, e das demais instituições educacionais brasileiras que organizam seu calendário a partir da alternância. O reconhecimento da alternância dá visibilidade para experiências exitosas em Educação do Campo, abre precedência para a reconfiguração de calendários escolares e reconhece a certificação dos cursos oferecidos nesta modalidade.

Percebemos que os marcos legais também acompanharam a dinamicidade da Educação do Campo: em 2 de abril do ano de 2008, foram publicadas, através da Resolução nº 2, as Diretrizes complementares para a Educação do Campo. Tais Diretrizes traziam normas, principalmente, sobre nucleação e transporte escolar, buscando referendar o atendimento aos alunos do Campo, respeitando a oferta em escolas que possibilitassem a proximidade de moradia, lançando luz sobre a questão do transporte escolar como um facilitador do acesso à Escola do Campo.

Em relação à formação de professores, destacamos a publicação do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui o Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Tal decreto instituiu o fomento dos programas de formação inicial e continuada, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPEL. Percebe-se, ao longo dos parágrafos deste decreto, a tentativa de diálogo entre o perfil de formação inicial e continuada e aos princípios da Educação do Campo. O decreto ainda dá respaldo para a ampliação de cursos específicos para a formação de educadores do campo, destacando o diálogo entre essa formação e a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Os Marcos Legais da Educação do Campo também amparam a discussão sobre alimentação escolar, presente na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que dispõe sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola, destacando-se o incentivo desta, no que se refere à compra de gêneros alimentícios, produzidos pela agricultura familiar.

No que se refere, especificamente, aos marcos normativos do Estado de Minas Gerais, destacamos que, no dia 11 de dezembro de 2015, foi publicada a resolução SEE nº 2820, que institui as Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo de Minas Gerais. Tais diretrizes contextualizam a Escola do Campo, abordando os princípios da Educação do Campo e a política de formação a ser desenvolvida nas

Escolas do Campo. Tal publicação reafirma a luta dos Movimentos Sociais e Sindicais, representados pela Rede Mineira de Educação do Campo em busca da implementação de uma política de valorização da identidade dos sujeitos e da escola do Campo.

2.4 FaE/UFMG no contexto de Formação de Professores do Campo

Ao abordarmos nesta pesquisa, as práticas docentes de ensino de arte, construídas pelos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG, achamos fundamental abordar o contexto de formação desse curso, uma vez que ele é representativo, no cenário nacional, de formação de professores do Campo.

A necessidade de formação específica para os professores do Campo foi uma das proposições levantadas na I Conferência por uma Educação Básica do Campo. Entre as propostas, considerava-se a necessidade de qualificação através de formação continuada dos professores que já atuavam e também da criação de licenciaturas específicas para atender aos sujeitos do Campo. A efetivação de tal formação, enquanto política pública, deu-se, através da publicação do 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 dispõe, em seu artigo 5º, parágrafo terceiro que: “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” (BRASIL, 2010, Art. 5ª, §3º).

Nesse processo de articulações para a formação de professores do Campo surge o PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, no Contexto de Formação de professores do Campo, especificamente no que se refere à implementação das Licenciaturas em Educação do Campo. “Com 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. (BRASIL, MEC, SECAD, 2006, s/p).

O curso de Licenciatura em Educação do Campo, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais surge a partir do contexto das lutas dos Movimentos Sociais que atuam no campo e tem em seu histórico três momentos marcantes: a criação do curso com a primeira turma do ano de 2004, a implementação da segunda turma através do PROCAMPO e a institucionalização do curso regular em 2009.

A articulação para a criação da primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo, na FaE/UFMG, ocorreu no ano de 2004. Segundo Antunes-Rocha (2011, p. 39), tal movimento surge a partir da proposição do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) à FaE/UFMG a respeito da possibilidade de criação do curso de Pedagogia com apoio dos recursos do PRONERA.

Para Antunes-Rocha (2011), a formação direcionada ao atendimento das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e também ao Ensino Médio teve seu formato discutido junto a uma Comissão de professores e também dos Movimentos Sociais, adotando-se um modelo de formação multidisciplinar por área de conhecimento. Assim, foram oferecidas quatro habilitações de formação: Língua, Artes e Literatura, Ciências Sociais e Humanidades, Ciências da Vida e da Natureza e Matemática.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do LeCampo, Brasil (2009), a Pedagogia da Alternância foi o modelo adotado para o desenvolvimento desse curso, que organizava seus tempos escolares em alternância de Tempos Escola e Tempos Comunidade. Além da viabilização para a continuidade de moradia dos sujeitos do Campo, tal formato ainda permitia um diálogo entre teoria e prática e visava a construção de uma formação ancorada ao trabalho e cultura do Campo.

Segundo Antunes-Rocha (2011), o modelo pedagógico dessa primeira turma que, composta por 60 alunos, contava ainda com uma gestão que envolvia alunos, professores, coordenadores das áreas de formação dos 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.

A partir do desenvolvimento da primeira turma, o Ministério da Educação – MEC convidou a FaE/UFMG para a realização de um curso piloto de Educação do Campo. Compreendendo o termo piloto como continuidade da formação desenvolvida com a primeira turma. Também foram convidadas a Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Sergipe (UFS) e Universidade de Brasília (UnB).

De acordo com Antunes-Rocha (2011), a formação para a segunda turma se iniciou em 2008, sendo oferecidas duas habilitações: Licenciatura em Língua, Artes e Literatura e Licenciatura em Ciências da Vida e da Natureza. O modelo de organização, mais uma vez, foi pautado pelo diálogo junto aos Movimentos Sociais e Sindicais, o que possibilitou construir uma formação em diálogo com a realidade do Campo.

O reconhecimento do LECampo FaE/UFMG, enquanto um curso regular, ocorreu no ano de 2009 e reafirmou a efetividade desse modelo formativo. Nas turmas que se seguiram, as habilitações foram oferecidas de maneira alternada, sendo: Turma 2009- Habilitação em Ciências da Vida e da Natureza, Turma 2010 - Habilitação em Língua, Arte e Literatura, Turma 2011- Habilitação em Ciências Sociais e Humanidades, Turma 2012- Habilitação em Matemática, Turma 2013 Habilitação em Ciências da Vida e da Natureza, Turma 2014 -Habilitação em Língua, Arte e Literatura, Turma 2015- Habilitação em Ciências Sociais e Humanidades, Turma 2016 Habilitação em Matemática e Turma 2017- Habilitação em Ciências da Vida e da Natureza. Percebe-se que, embora existam quatro diferentes habilitações, o curso busca ter como eixo integrador a cultura campestre e os princípios da Educação do Campo.

Trata-se de uma educação voltada para e a partir do conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, na diversidade de seus sujeitos, que vivem e trabalham no meio rural brasileiro. O espaço/tempo da luta, da conquista, da construção de vínculos solidários, societários e do trabalho cooperativo colocam a alternância não somente como afirmação do que está dado, mas como processo capaz de gerar o novo, nas alteridades, nas culturas e na sociedade, provocando alterações nos sujeitos e na cultura, vivenciada como um processo coletivo. (FERREIRA, LEAL e MARTINS, 2016, p. 83)

A incorporação do contexto do Campo no processo formativo traz para o curso de Licenciatura em Educação do Campo a aproximação com as demandas e discussões junto aos Movimentos Sociais e Sindicais. A partir da turma de 2010, vários alunos foram inseridos no PIBID- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência do MEC, a fim de aproximar o processo formativo da realidade docente nas escolas, bem como participaram de encontros de intermódulos nos Tempos Comunidade, para desenvolver atividades docentes nas escolas dos municípios.

Um elemento que tem provocado a dinamicidade das mudanças no curso de Licenciatura FaE/UFMG é o fato de que este curso tem sido objeto de estudo de pesquisas realizadas na UFMG, UFF, UFSJ e UnB. Trazemos abaixo um quadro que nos permite perceber que já foram realizadas 24 pesquisas que analisavam a perspectiva de formação do curso e/ou tinham os licenciandos enquanto sujeitos de pesquisa.

QUADRO 1: Estado da Arte das Pesquisas sobre o LeCampo- FaE/UFMG

| | Ano | Autor | Instituição | Tipo do trabalho | Título |
|----|------------|---------------------------------|--------------------|-------------------------|--|
| 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 | 2011 | Fernando Conde Veiga | UFMG- FaE | Mestrado | A dialética produção-consumo do trabalho docente na territorialidade camponesa |
| 6 | 2012 | Rodrigo dos Santos Crepalde | UFMG- FaE | Mestrado | Da energia pensada à energia vivida: um diálogo intercultural com as ciências |
| 7 | 2012 | Ana Paula Rodrigues | UFMG- FaE | Mestrado | Escrita acadêmica em contexto de formação de professores do campo |
| 8 | 2012 | Maria Osanette de Medeiros | UnB- FaE | Doutorado | Novos olhares, novos significados: a formação de educadores do campo. |
| 9 | 2013 | Marcos Moraes Calazans | UFMG- FaE | Mestrado | As perguntas do Professor de Física e a dialética da produção de sentidos na formação de educadores do campo |
| 10 | 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 |
| 11 | 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 |
| 12 | 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 |
| 13 | 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 |
| 14 | 2014 | Carlanne Santos Carneiro | UFMG FaE | Mestrado | Para ler com prazer?: a recepção do projeto Contribuições para a leitura literária de educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental |
| 15 | 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 |
| 16 | 2015 | Marilia Carla de Mello Gaia | UFMG FaE | Doutorado | O ensino de permacultura na educação do campo: circulação de sentidos entre ciência e experiência |
| 17 | 2015 | Cristiene Adriana da Silva Carvalho | UFMG FaE | Mestrado | Práticas artísticas dos estudantes do curso de licenciatura em educação do campo: um estudo na perspectiva das Representações Sociais |
| 18 | 2015 | Amarildo De Souza Horácio | UFV | Mestrado | Licenciatura em Educação do Campo e movimentos sociais: análise do curso de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais |
| 19 | 2016 | Josinalva Rodrigues de Sá | UFMG FaE | Mestrado | Licenciatura em Educação do Campo: propostas em disputa na perspectiva de estudantes do Curso de Matemática da UFMG |
| 20 | 2016 | Luiz Paulo Ribeiro | UFMG FaE | Doutorado | Representações Sociais de educandos do curso de |

| | | | | | |
|----|------|-------------------------------|----------|-----------|---|
| | | | | | Licenciatura em Educação do Campo sobre violência |
| 21 | 2016 | Rodrigo dos Santos Crepalde | UFMG FaE | Doutorado | O discurso do outro na linguagem do outro: o híbrido no desenvolvimento do conceito energia |
| 22 | 2016 | Fernando Conde Veiga | UFMG FaE | Doutorado | Os professores de Humanas de Jaboticatubas: territorialidade e trabalho docente no campo metropolitano |
| 23 | 2017 | Welessandra Aparecida Benfica | UFMG FaE | Doutorado | A escrita de educandos (as) no curso de formação de professores para as escolas do campo-LECAMPO: um estudo na perspectiva das Representações Sociais |
| 24 | 2017 | Ana Paula da Silva Freitas | UFMG FaE | Mestrado | A materialidade do espaço-tempo na formação de professores de ciências da vida e da natureza no âmbito da licenciatura do campo - um estudo a partir da teoria ator-rede. |

Fonte: Dados da Pesquisa coletados na biblioteca de Teses e Dissertações UFMG

O quadro 1 mostra que as pesquisas realizadas no contexto do LECampo podem ser alocadas em três categorias: Criação e características do curso, formação em áreas do conhecimento e diálogo interdisciplinar na formação.

Sobre o contexto de criação da Licenciatura em Educação do Campo, foram encontrados 4 trabalhos: A análise do processo de implantação da Pedagogia da Terra é realizada no trabalho de Gonsaga (2009). As especificidades do curso são abordadas no trabalho de Roseno (2010). Os significados da formação de professores do Campo são analisados em Medeiros (2012). Já Horácio (2015) analisou o curso de Licenciatura em Educação do Campo e sua relação com os Movimentos Sociais.

O diálogo das pesquisas com a formação das áreas do conhecimento é realizado em 12 pesquisas: Venâncio (2011) analisou a apropriação da escrita dos professores de ciências, Crepalde (2012) abordou o diálogo intercultural no conceito de energia, Rodrigues (2012) abordou a escrita acadêmica em alunos da área de linguagem, Aquino (2013) estudou as Representações Sociais sobre a leitura de textos acadêmicos, Halley (2013) avaliou a apropriação do discurso científico em professor de ciências, Carneiro

(2014) discutiu a leitura literária de educadores das séries iniciais do ensino fundamental, Gaia (2015) analisou o ensino de permacultura e a circulação dos sentidos de ciência, Carvalho (2015) abordou as práticas artísticas na formação de licenciandos em educação do Campo, Sá (2016) estudou as propostas em disputa na formação em matemática e Crepalde (2016) avaliou o híbrido no desenvolvimento do conceito de energia, Benfica (2017) que analisou as Representações Sociais de escrita e Freitas (2017) que analisou a materialidade do espaço tempo na formação dos licenciandos da área de CVN.

Já as temáticas interdisciplinares que perpassam a formação e prática docente estão presentes em 8 trabalhos. Corrêa (2011) aborda a memória na prática discente, Veiga (2011), pesquisa a dialética produção-consumo do trabalho docente, Calazans (2013) aborda a dialética na produção de sentidos, Diniz-Menezes (2013) aborda as Representações Sociais sobre a Educação do Campo, Angelo (2013) aborda o sentido do que é ser educador do Campo, Roseno (2014) abordou a práxis educativa do MST, Ribeiro (2016) analisou as Representações Sociais sobre a violência em educadores do Campo, Veiga (2016) analisou a territorialidade e o trabalho docente,

Além das pesquisas realizadas sobre o curso de Licenciatura em Educação do Campo, achamos importante também apresentar um Estado da Arte com as pesquisas finalizadas nos cursos de Licenciatura em Educação da FaE/UFMG, que retrataram as práticas artísticas enquanto objeto de pesquisa.

QUADRO 2: Pesquisas que discutem as Práticas Artísticas desenvolvidas no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UMG.

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

| | | | | |
|----|------|------------------------------|------------------------------|---|
| 5 | 2005 | Maria Aline de Jesus Roxa | 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 | 2008 | Rita Conegundes Soares | Josiley Francisco de Souza | A influência da folia de reis na resistência dos povos Geraizeiros da comunidade de Vereda Funda. |
| 7 | 2008 | Simone Feliciano de Andrade | Amarílis Coelho Coragem | O artesanato na comunidade de córrego dos Venâncios e seu processo construtivo. |
| 8 | 2010 | André Sales Lacerda | Josiley Francisco Souza | Tradição oral e teatro popular no Festival de Folclore da Escola Estadual de Jordânia: a história do Bicho da Fortaleza |
| 9 | 2010 | Daniela Barcelos de Oliveira | Christina Gontijo Fornaciari | O diálogo entre o teatro e a literatura em uma escola urbana que recebe alunos do campo. |
| 10 | 2010 | Gilda Rodrigues Rocha | Maria Zélia Versiani | Práticas de leitura literária no 9º ano em escola da cidade que recebe alunos do campo. |
| 11 | 2010 | Valéria Queirós de Araújo | Maria Zélia Versiani | Práticas de leitura literária em uma escola do campo e em uma escola que recebe alunos do campo: rodas de leitura, reconto e mediação |
| 12 | 2010 | Genilsa Carla Xavier Lopes | Amarílis Coelho Coragem | O ensino da arte na educação do campo: um resgate da expressão popular na escola |
| 13 | 2010 | Ângela de Sá | Maria Zélia Versiani | A poesia como prática de incentivo à leitura e escrita de textos literários no segundo segmento do Ensino Fundamental de uma escola nucleada |
| 14 | 2010 | Ivonete Antunes França | Josiley Francisco Souza | Mediações de leitura literária em uma turma do Ensino Médio da Escola Estadual Prefeito Odílio Fernandes Costa - Anexo Brejo Grande |
| 15 | 2010 | Veridiana Franca Vieira | Maria Gorete Neto | Práticas de leitura em um assentamento de reforma agrária |
| 16 | 2010 | Maria das Graça Lana | Marco Scarassati | O ensino de música na Educação do Campo |

Fonte: Dados da Pesquisa coletados no Banco de Dados físico do LeCampo UFMG

Este quadro nos permite perceber a discussão sobre as práticas artísticas nas monografias de conclusão do LECampo FaE/UFMG. Notamos que vários são os enfoques dados à arte no que se refere à diversidade de linguagens, práticas artísticas tradicionais, ensino de arte e relação com os Movimentos Sociais.

Além disso, notou-se a variação de linguagens artísticas: teatro, música, literatura e artes visuais, o que mostra que o curso fomenta debates sobre diversas áreas do conhecimento artístico. A temática de práticas artísticas tradicionalmente camponesas também está presente em pesquisas que discutem: artesanato, tradição oral e folia de reis.

Notamos também uma preocupação com práticas educativas de ensino de Arte, que possibilitaram pesquisas sobre mediação de leitura e prática pedagógica. Já a articulação com os Movimentos Sociais está presente em pesquisas que tratam da mística, da produção do jornal Sem Terrinha e das manifestações da arte na vida de mulheres do MST. Tais aberturas nos mostram que o curso vem fomentando debates sobre a presença da arte em diversas instâncias da vida dos homens e mulheres do Campo.

CAPÍTULO III: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS EGRESSOS QUE AS REALIZAM

“Esse é o professor, nos deu a chave de pintores e poetas, da vida e do sonho ... Lá vai o professor recurvo, voltado para seu pórtico de dentro”.

Antônio Manoel dos Santos Silva e Romido Sant’anna¹⁷

Ao lançarmos nossa análise sobre a prática docente dos professores, egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação da UFMG, percebemos a importância de construir reflexões a respeito da prática pedagógica, enquanto conceito que engloba o trabalho docente a partir do fazer pedagógico, em diálogo com a formação, cultura e história do sujeito.

Embora as metodologias para o ensino de Arte tenham sido tematizadas de forma pontual, no capítulo 1, em que tratamos das práticas artísticas, optamos por construir um capítulo específico sobre práticas pedagógicas, a fim de compreendermos a complexidade de elementos presentes na docência.

Para tal, neste terceiro capítulo, abordaremos inicialmente um breve **Estado da Arte** relativo às publicações relacionadas às práticas pedagógicas, a fim de compreender como este tema tem se capilarizado no debate sobre educação. Após isso, apresentaremos a **conceituação das práticas pedagógicas**, destacando as **práticas pedagógicas do Campo**, e as particularidades desta. Por fim, apresentamos uma reflexão sobre nosso interesse em abordar as **práticas pedagógicas de egressos**, relacionando a formação inicial como parte da análise de percurso de construção profissional do sujeito.

3.1 Práticas Pedagógicas - Um estado da Arte

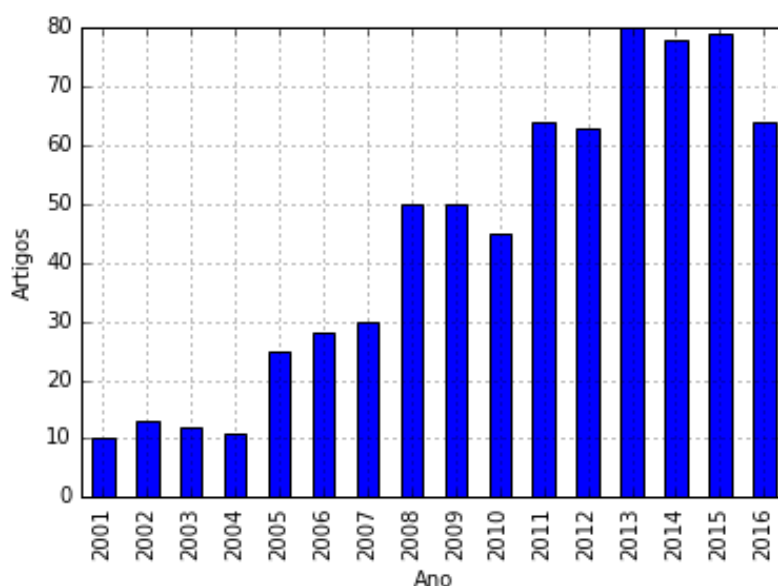
As práticas pedagógicas representam parte significativa da produção acadêmica do contexto da Educação. Para compreendermos as características dessa produção, buscamos construir, neste capítulo, um breve Estado da Arte, a fim de verificarmos

¹⁷ Trecho de poema de Antônio Manoel dos Santos Silva e Romido Sant’anna disponível no endereço: <https://goo.gl/sk4DQS>. Acesso em agosto de 2017.

como esta área tem se constituído enquanto Campo de estudo. Para tal, realizamos uma busca no Scielo, com o descritor “Práticas Pedagógicas”, a fim de verificarmos os resultados equivalentes à produção dos últimos 15 anos.

A figura 9 nos permite perceber que, dos 702 trabalhos encontrados, 573 deles foram publicados a partir do ano de 2008, o que mostra um crescimento constante nos últimos oito anos. O ápice de publicações se deu no ano de 2013, quando foram publicados 80 artigos sobre a temática. Podemos associar este crescimento ao aumento do número de cursos de licenciaturas presentes nas universidades, resultado das políticas públicas de expansão do ensino superior do Reuni, o que possibilitou o aumento direto do número de cursos/vagas nas universidades e o respectivo debate a respeito da formação docente e das práticas pedagógicas realizadas pelos professores.

FIGURA 9: Evolução de artigos sobre Práticas Pedagógicas- SCIELO.



Fonte: Dados da pesquisa construídos a partir do Banco de dados do Scielo.

Interessou-nos também analisar, neste breve Estado da Arte as temáticas presentes nas pesquisas relacionadas às práticas pedagógicas. Para isso, construímos a Figura 10, que permite a visualização das palavras-chave presentes nos artigos publicados. A partir da análise destas, temos pistas sobre os contextos temáticos predominantes. Um elemento que nos chama a atenção é a palavra-chave mais recorrente “formação de professores” presente em 63 dos 573 artigos encontrados. Tal ocorrência nos dá pistas para inter-relação entre formação inicial e análise das práticas pedagógicas, movimento realizado em nosso estudo. Seguem-se em ordem de maior

recorrência as palavras ‘prática pedagógica’ e “práticas pedagógicas”, demarcando o singular e plural presentes em 49 e 38 publicações respectivamente. Com 37 ocorrências, notamos a palavra-chave “ensino”, seguida de “educação” com 32 recorrências, o que nos mostra a concepção das práticas pedagógicas nas relações de ensino e aprendizagem e do contexto educacional de forma geral. O aparecimento da palavra-chave “educação em enfermagem”, com 31 ocorrências, nos dá pistas para a inserção das práticas pedagógicas para além da escola básica, sendo publicado um número considerável de trabalhos sobre educação hospitalar e formação de enfermeiros no ensino superior.

FIGURA 10: Palavras-chave Práticas Pedagógicas SCIELO.



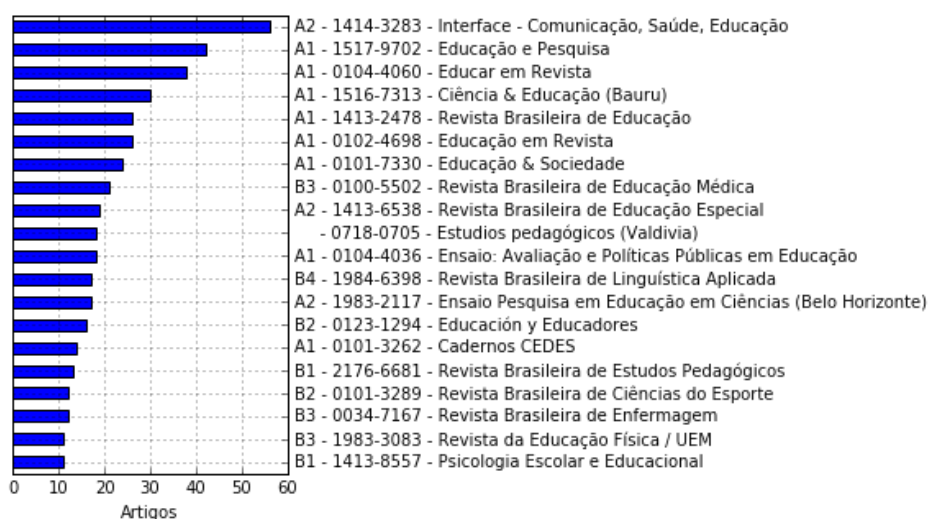
Fonte: Dados da pesquisa construídos a partir do Banco Scielo.

Com o número mediano de 20 a 10 ocorrências, destacamos, na Figura 10, a presença das palavras chave “educação médica”, “educação especial”, “educação infantil”, educação superior”, “aprendizagem”, “avaliação” e “currículo”, o que nos dá pistas para os contextos de análise das práticas pedagógicas. Além de estas abrangerem diferentes níveis de ensino, podemos perceber que nos mostram a interdisciplinaridade das práticas pedagógicas

Interessou-nos ainda perceber os veículos de publicação que mais socializaram artigos com a temática das práticas pedagógicas. A figura 11 nos mostra que os 702 trabalhos encontrados foram publicados em 72 revistas diferentes. No entanto,

percebemos grande concentração destes em um número reduzido de revistas, visto que 441 trabalhos foram publicados em vinte revistas. Notamos, dessa forma, que mais de 60% dos trabalhos foram publicados em apenas 27% do universo de revistas. Tal dado nos revela quais são os veículos que têm aberto o diálogo para a temática, bem como a possibilidade de ampliação de publicações em 73% das revistas, que têm publicado um número mediano/baixo de artigos com a temática das práticas pedagógicas. A concentração de publicação dos artigos em algumas revistas também nos convida a pensar quais são as revistas que têm se mostrado dispostas a dialogar sobre a temática. A Figura 11 apresenta os nomes das vinte revistas que mais receberam trabalhos sobre a temática, bem como a classificação destas no Qualis Capes.

FIGURA 11: Veículos de Publicação-Práticas Pedagógicas SCIELO



Fonte: Dados da pesquisa a partir do Banco Scielo.

Percebemos a predominância de revistas de classificação “A”, vistas como veículos de maior repercussão no meio acadêmico. Tal dado revela que grande parte da produção acadêmica sobre as práticas pedagógicas tem sido veiculada em revistas de maior reconhecimento, o que se revela como uma conquista da área de um lugar de respeito no ambiente acadêmico.

3.2 Construindo um conceito para as práticas pedagógicas

A discussão a respeito das práticas pedagógicas tem sido feita por pesquisadores da educação que têm buscado a construção de trabalhos em sua grande maioria nas áreas de: didática, formação profissional e trabalho docente.

De acordo com Marcondes, Leite e Leite (2011), a multiplicidade conceitual e analítica das práticas pedagógicas permite conceituações que abordam prática docente a partir de 3 diferentes enfoques: a) sob uma abordagem tecnicista em que o ato pedagógico é desenvolvido entre professor e aluno dentro de sala de aula; b) perspectiva de profissionalização após a formação profissional; c) prática educativa desenvolvida dentro e fora da sala de aula com influência do contexto social, político do docente e dos alunos.

A ampliação conceitual das práticas pedagógicas deve-se ao fato de que ela extrapola as ações realizadas pelo docente em sala de aula, visto que esta “não pode ser vista como um conjunto de ações desarticuladas e justapostas, restrita ao observável, isso porque envolve consciência, concepção, definição de objetivos, reflexão sobre as ações desenvolvidas, estudo e análise da realidade” (SILVA, 2007, p.1). Devido a esta abertura de tratamento da temática, os enfoques dados às práticas pedagógicas recebem significações que abarcam os processos formais de ensino e aprendizagem, as relações entre professor e aluno e as interações sociais desses. Neste trabalho, aproximamo-nos do enfoque da prática pedagógica enquanto ação dialógica desenvolvida dentro e fora da sala de aula, considerando as relações sociais construídas a partir dessa prática. Esta escolha também dialoga com nosso referencial teórico-epistemológico, abarcando o materialismo histórico dialético e a concepção de educação freiriana.

A busca pela definição do conceito de prática pedagógica nos convida a fazer um exercício de ampliação da ação docente para além dos muros da escola. “A prática pedagógica docente acontece como consequência dos saberes adquiridos na formação superior (universidade) e as experiências pessoais adquiridas durante toda a vida” (ALVARADO-PRADA, FREITAS e FREITAS, 2010, p. 371.). A relação existente entre a prática pedagógica e a formação inicial do professor é um recorte que nos interessa, visto que o professor formado na licenciatura do Campo foi o nosso ponto de partida para se construir este trabalho. Dessa formação emergiram e/ou fortaleceram os objetivos profissionais docentes desse sujeito, presentes nas ações educativas

intencionais e não intencionais e também das interações sociais e educativas que ele constrói em seu cotidiano.

Ao pensarmos na interação necessária para a compreensão das práticas pedagógicas, nos remetemos a Franco (2015), quando essa nos apresenta a prática pedagógica enquanto forma reveladora do outro, que desafia a olhar para a complexidade no fenômeno educativo.

As práticas pedagógicas revelam o outro da relação educativa. O outro pode/deve, muitas vezes, resistir e não entrar no jogo proposto pela prática pedagógica. No entanto, a compreensão/enfrentamento dessas resistências configuram à pedagogia um papel fundamental. Por entre resistências, desistências e insistências, a pedagogia se faz prática e habita entre nós (FRANCO, 2015, p. 603).

Fernandes (2008) também nos chama a atenção para abordarmos a prática pedagógica em uma dimensão que ultrapasse a análise de questões puramente didáticas, em que o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido *in loco* na sala de aula ocupa um lugar central. Seu entendimento deve estar interligado à “prática social e ao reconhecimento do processo educativo em sua dimensão histórica e social, em uma relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares” (FERNANDES 2008, p. 159).

Pensarmos na prática pedagógica a partir de uma perspectiva dialética requer quebrarmos a concepção de que o professor atua enquanto um transmissor de conhecimento, sendo o aluno passivo no processo de aprendizagem. O exercício da prática docente, a partir de uma lógica dialética, se configura a partir de uma articulação entre teoria e prática. Tal articulação deve ocorrer no processo de organização de seu trabalho docente e também na concepção de conhecimento construído junto ao aluno.

A busca pela construção do conhecimento, enquanto troca de experiências e aprendizados entre os envolvidos é a característica que aproxima o professor da realidade de seu aluno, resultando na construção de um conhecimento articulado à vida do sujeito. Uma prática pensada nessa perspectiva permite que o ato educativo possibilite o diálogo de histórias e papéis em espaços e tempos complexos. Para Verdum (2013), “Constitui em um espaço-tempo onde transitam diferentes histórias, formando uma teia de relações, em que conflitos, encontros e desencontros acontecem assim como possibilidades de construir a capacidade humana, mediada por relações dialógicas” (VERDUM, 2013, p. 94-95).

Analisar a prática pedagógica a partir desse posicionamento dialógico requer considerarmos também que a atuação do professor permita o diálogo com o contexto e se propõe a estar aberta a mudanças. Na contemporaneidade, a profissão docente tem exigido um diálogo educativo com uma sociedade marcada pelo crescente apelo e uso da tecnologia, que tem possibilitado a reconfiguração do acesso à informação, conectando os sujeitos sob uma nova ótica social.

Compreendemos que a prática docente exige que o professor lance mão de diversos elementos que, segundo Tardif (2002), agregam: sua realidade cotidiana, sua história, seus anseios, potencialidades e limitações. Nesse caminho, Sacristán e Pérez Gómez (1998) e Verdum (2013) chamam a atenção para compreendermos a prática docente enquanto ação dotada de crítica, para que os processos de ensino e aprendizagem sejam construídos com a intencionalidade de transformação social.

Nessa perspectiva, os professores são compreendidos como ativistas políticos e sujeitos comprometidos com o seu contexto, são considerados, portanto, profissionais autônomos que refletem tanto sobre a sua prática cotidiana, quanto sobre o contexto em que o ensino ocorre (VERDUM, 2013, p. 97).

Para a construção de uma prática pedagógica a partir de uma perspectiva crítica, Franco (2015) destaca a necessidade de nos atentarmos para o fato de que ela se organiza em torno de princípios. O primeiro princípio refere-se à intencionalidade, característica que possibilita a articulação pedagógica com a realidade docente. Para isso, a autora recorre ao termo práxis, que permite ao homem a conformação e organização das suas condições de sobrevivência na natureza. “Uma intervenção pedagógica como instrumento de emancipação considera a práxis como uma forma de ação reflexiva que pode transformar a teoria que a determina, bem como transformar a prática que a concretiza” (FRANCO, 2015, p.606). Tal movimento também ocorre no processo de planejamento da intencionalidade das práticas pedagógicas.

a)As práticas pedagógicas organizam-se em torno de intencionalidades previamente estabelecidas e tais intencionalidades serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados. Na práxis, a intencionalidade rege os processos. Para a filosofia marxista, a práxis é entendida como a relação dialética entre homem e natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo (FRANCO, 2015, p. 605).

O segundo princípio de organização da prática pedagógica é a presença da dialética, nos processos concretos nos quais ela se desenvolve. Desse modo, espera-se que as circunstâncias produzam avanços e desafios, que serão incorporados a sua ação docente, impondo a esse professor a definição de um posicionamento/atitude diante das contradições.

b)As práticas pedagógicas caminham por entre resistências e desistências, em uma perspectiva dialética, pulsional, totalizante. Quando o professor chega a um momento de produzir um ensino em sala de aula, muitas circunstâncias estão presentes: desejos; formação; conhecimento do conteúdo; conhecimento das técnicas didáticas; ambiente institucional; práticas de gestão; clima e perspectiva da equipe pedagógica; organização espaço-temporal das atividades; infraestrutura; equipamentos; quantidade de alunos; organização e interesse dos alunos; conhecimentos prévios, vivências, experiências anteriores; enfim, muitas variáveis (FRANCO, 2015, p. 606).

O terceiro princípio da prática pedagógica baseia-se na presença da historicidade nas práticas pedagógicas. Tal historicidade demarca a superação da visão do trabalho docente como um trabalho de reprodução de ações, uma vez que ele requer a incorporação de mecanismos históricos, políticos e sociais em suas ações docentes.

c)As práticas pedagógicas trabalham com e na historicidade; implicam tomadas de decisões; de posições e se transformam pelas contradições. Por que assim se fazem? Por que tais práticas não podem ser congeladas, reificadas e realizarem-se linearmente? Não podem porque são práticas que se exercem na interação de sujeitos, de práticas e de intencionalidades. À medida que o professor desconsiderar as especificidades dos processos pedagógicos e tratar a educação como produto e resultados, numa concepção ingênua da realidade, o pedagógico teima em não se instalar, porque, nesses processos em que se pasteurizam a vida e a existência, não há espaço para o imprevisível, para o emergente, para as interferências culturais, para o novo. (FRANCO, 2015, p.607).

De posse da compreensão de prática pedagógica, enquanto uma prática social que abarca a intencionalidade do professor e agrega a historicidade, os tensionamentos, as contradições da escola e da cultura, percebemos a importância de discuti-la enquanto construção dos professores do Campo.

3.3 Práticas Pedagógicas na escola do Campo

Ao pensarmos na prática pedagógica do professor que atua no Campo, devemos considerar que esta supera a simples adaptação de conteúdo ao território campestre e passa a dialogar com o contexto político, social e cultural do Campo. Trata-se de uma prática que “acumula saberes que vão além dos conhecimentos formais. Esses saberes que ele traz da vida camponesa, re-significados na luta social, constituem o ingrediente fundamental de produção do conhecimento escolar” (BELTRAME, 2008, p. 1).

Compreendendo que a prática pedagógica na Escola do Campo deve dialogar e acumular os saberes da vida camponesa. Destacamos a necessidade de se incorporar conteúdos e metodologias que se relacionem com a vida cultural, social e política do Campo. Nesse sentido, o reconhecimento do modo de pensar a vida no Campo sairá da simples adaptação de conteúdos para se organizar dentro da estrutura pedagógica formal, favorecendo a construção de experiências que permitam o diálogo com o território. Cunha e Machado (2009) nos dizem que essa prática deve acontecer “tanto em espaços e tempos escolares como nos espaços de socialização. Florescem experiências e trocas que ocorrem além dos muros desta escola, com intencionalidades de aprendizagem” (CUNHA e MACHADO, 2009, p. 9628). Para as autoras, possibilitar práticas pedagógicas com tal característica é uma ação possível para pensarmos em uma educação emancipatória e relacionada aos direitos e à materialidade do Campo.

Para analisarmos a construção de uma escola do Campo ancorada na materialidade de direitos, Cunha e Machado (2009) destacam a necessidade de se construir as práticas pedagógicas, a partir de características relacionadas a um projeto de Campo que supere os interesses individuais e se organize a partir da consciência coletiva, considerando em seu cerne:

Coletividade, intencionalidade, cooperação, pertencimento e liberdade, indícios de uma prática educativa construída a partir da prática social maior, ou ainda, uma prática educativa construída no coletivo, trabalho este que evidencia a necessidade constante da construção teórica. Trata-se de um processo que é prático – teórico – prático, que já tem frutos e indícios de que o movimento prático continua (CUNHA e MACHADO, 2009, p. 9637-9638).

Pensar no coletivo, na organização da Escola do Campo, é um convite para entendermos que as práticas pedagógicas desenvolvidas por estes professores são

isentas de neutralidade política. Para Beltrame (2000), tais práticas incluem na escola a presença do projeto político em construção e luta pelos Movimentos Sociais.

A experiência pedagógica se alimenta na prática política, num processo coletivo de busca de melhoria de vida no campo. As relações que o Movimento constrói com os docentes proporciona a estes últimos um sentimento positivo em relação a seu fazer, resgatando seu papel social. Nas relações com o mundo rural os professores desenvolvem uma prática que se dá em várias dimensões: produtiva, política e educativa (BELTRAME, 2008, p 3).

A construção sob a perspectiva do movimento propõe a construção de práticas que tenham como referência epistemológica a pedagogia dos Movimentos Sociais. Sendo assim, surge o termo Pedagogia do Movimento, apresentado também na obra de Caldart (2003, 2004), como referência ao movimento presente, no processo de luta pela Educação do Campo.

Fomos aos poucos descobrindo que não existe um modelo ou um tipo de escola que seja próprio para um grupo ou outro, ou que seja revolucionário em si mesmo. Trata-se de alterar a postura dos educadores e o jeito de ser da escola como um todo; trata-se de cultivar uma disposição e uma sensibilidade pedagógica de entrar em movimento, abrir-se ao movimento social e ao movimento da história. Um mexe com o outro, num movimento pedagógico que mistura identidades, sonhos, pedagogias... E isto só pode fazer muito bem a todos, inclusive aos educadores e às educadoras que assumem esta postura. E também à escola, que ao se fechar e burocratizar em uma estrutura e em um jeito de ser, costuma levar os educadores a esquecer, ou a ignorar, que seu trabalho é, afinal, com seres humanos, que merecem respeito, cuidado, todos eles (CALDART, 2003, p. 63/64).

Percebemos que a construção de práticas pedagógicas na perspectiva do Movimento é um convite para pensarmos no processo educativo e nas possibilidades de transformação desse, a partir das condições objetivas de cada lugar, situação e momento histórico. Tais elementos estiveram presentes na luta dos Movimentos Sociais e, ao virem para a escola, incorporam as práticas lá construídas.

Dessa forma, pensarmos em uma experiência pedagógica construída por educadores do Campo é um convite a pensarmos nas possibilidades de termos como ponto de partida a experiência educativa dos Movimentos Sociais, uma vez que foram estes que construíram a luta pela Educação do Campo e elaboraram, a partir de uma experiência histórica, os princípios fundantes da Educação do Campo.

Caldart (2004), ao descrever uma experiência de construção de uma organização pedagógica e escolar no Movimento de Trabalhadores Sem Terra, apresenta características da pedagogia do movimento. Para a autora, a característica fundante desta proposta refere-se à luta pela escola em diálogo com a luta pela terra. Nele, enquanto a terra é vista como uma gênese do trabalho e da luta do movimento, a busca de uma educação escolar se dá no sentido de que a luta pela terra também agrega a ocupação de uma escola que se organize em uma dimensão política e administrativa que dialogue com os princípios do movimento.

Entre estes princípios, Caldart (2003) destaca pelo menos 3 elementos que devem fundamentar as práticas pedagógicas construídas pela escola, na perspectiva do Movimento, a fim de que esta promova o enraizamento do sujeito com o seu contexto do Campo e também a construção de um processo educativo crítico e coletivo.

Memória: a escola é um lugar muito próprio para recuperar e trabalhar com os tesouros do passado. Celebrar, construir e transmitir, especialmente às novas gerações, a memória coletiva. [...] **Mística:** ela é a alma dos lutadores do povo; o sentimento materializado em símbolos que ajudam as pessoas a manter a utopia coletiva. No MST a mística é uma das dimensões básicas do processo educativo dos Sem Terra. [...] **Valores:** raiz e projeto se constituem de valores; e são os valores que movem uma coletividade; a escola pode criar um ambiente educativo que recupere, forme, fortaleça os valores humanos, aqueles que permitem cada pessoa crescer em dignidade, humanidade (CALDART, 2003, p. 71-72).

Tais elementos mostram a presença de princípios de organização das práticas pedagógicas a partir da perspectiva educativa do MST, conforme apresentado por Caldart (2003). Notamos a presença de elementos fundantes para pensarmos a prática pedagógica das Escolas do Campo: memória, mística e valores. Pensar em práticas pedagógicas que resgatem a memória enquanto uma forma de fazer do movimento de luta um aprendizado histórico e educativo. Já a compreensão da mística se dá no sentido simbólico de significado da luta, do estudo e do trabalho no Campo. Já os valores, nos dão pistas para pensarmos na importância da coletividade junto à escola, seja esta coletividade composta de Movimentos Sociais, Sindicais, Associações ou grupos que fortaleçam o homem e a escola do Campo. Tais elementos nos ajudam a pensar em formas de pensar as práticas pedagógicas nas escolas do Campo de forma geral.

Embora convenha destacarmos que nem todas as escolas do Campo se organizam dentro da perspectiva dos Movimentos Sociais presentes de luta pela Terra,

a proposta de pensarmos práticas pedagógicas a partir destas experiências nos dá pistas para pensarmos na possibilidade de capilaridade entre escola, comunidade e seus sujeitos.

3.4 Por que falar de práticas pedagógicas de egressos?

Após apresentarmos as práticas pedagógicas e sua construção, no contexto do Campo, acreditamos ser importante contextualizar a relação destas na atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Beltrame e Zancanella (2008), ao abordarem as práticas pedagógicas, destacam que estas se configuram enquanto uma articulação entre as escolhas e experiências sociais, culturais e profissionais do sujeito, bem como dialogam com os conteúdos e metodologias apreendidos, durante o processo de formação inicial ou continuada.

Assim sendo, esta pesquisa integra o projeto de pesquisa “Formação de educadores do campo em Minas Gerais (2004-2015): repercussões na trajetória docente de egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo LECampo/FaE/UFMG”, coordenado por Maria Isabel Antunes-Rocha no contexto do NEPCampo. O projeto tem buscado identificar, sistematizar e analisar as repercussões do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo), ofertado pela FaE/UFMG, no âmbito institucional, nas políticas públicas e trajetória pessoal, social e profissional dos egressos. Entendemos que o levantamento, sistematização e análise dessas repercussões poderá contribuir para o entendimento a respeito dos desafios e possibilidades dessa experiência como uma proposta consistente para formação de educadores para atuarem nas escolas do campo.

Nossa inserção nesta pesquisa se dá no sentido de perceber a relação existente entre as práticas artísticas presentes nas práticas pedagógicas destes professores. Como a trajetória de formação na graduação desses sujeitos foi pesquisada durante o percurso de meu mestrado, poderemos ver o processo de inserção profissional e as repercussões dessa formação na constituição das práticas pedagógicas. Compreendemos que a relação entre a formação na universidade e a prática pedagógica dos professores se devem ao interesse de pensar nas articulações entre o conhecimento produzido e sua articulação com a práxis educativa. Para Beltrame e Zancanella (2008), o panorama atual configura-se como uma tentativa de aproximação destes saberes e práticas.

A universidade enquanto instituição dedicada à produção de conhecimentos tem o propósito de estabelecer com a sociedade uma relação mais estreita, buscando refletir sobre a situação sócio-político-cultural do espaço geográfico em que se encontra inserida e, através de ações se colocar mais próxima da comunidade, para que esta participe de sua prática e ação social (BELTRAME e ZANCANELLA, 2008, p.152).

Brito e Molina (2016), ao analisarem os egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB, destacaram a importância destes estudos, no que se refere à análise do percurso formativo de um curso que se encontra em construção. Dessa maneira, este tipo de estudo ao qual nos inserimos, vem configurar uma possibilidade de fortalecimento da política nacional de formação de educadores do Campo.

Estudos como o de Moreira (2008) e Oliveira (2015) abordaram a análise das trajetórias dos egressos como forma de perceber os sentidos atribuídos à docência, as perspectivas profissionais e os impactos da formação das práticas pedagógicas destes.

Ao analisarmos a trajetória de formação e prática pedagógica desses sujeitos, a partir da complementação dos estudos do mestrado e do doutorado, esperamos também oferecer contribuições, no que se refere ao processo formativo do curso e a sua capilaridade nas escolas do Campo.

CAPÍTULO IV: REFERENCIAL TEÓRICO EPISTEMOLÓGICO METODOLÓGICO

“A produção das ideias e representações, da consciência, aparece a princípio diretamente entrelaçada à atividade material e ao intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. As representações, o modo de pensar, a comunicação espiritual entre os homens, se apresentam aqui, ainda, como emanção direta da sua relação material, tal como se manifesta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. Os homens são produtores das suas representações, das ideias etc. Mas se trata de homens reais e ativos, condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio a ele correspondente, inclusive suas formas mais desenvolvidas”

Karl Marx e Friedrich Engels¹⁸

Construímos, neste quarto capítulo, o nosso referencial teórico, epistemológico e metodológico, uma vez que acreditamos que as referências teóricas utilizadas para a construção do conhecimento estão articuladas às bases metodológicas que sustentam nossa epistemologia de pesquisa.

Para isso, nossas reflexões sustentam-se em duas seções. Na primeira seção, intitulada **Referencial teórico epistemológico**, apresentamos os conceitos de formas de **organização de sociedade** de Marx e Engels (1946/ 1999) e Marx (1988), e de **educação crítica e transformadora**, a partir da obra de Freire (1992, 2000).

Já na segunda seção, intitulada **Referencial teórico metodológico**, apresentamos a **Teoria das Representações Sociais**, a partir da obra de Moscovici (1978, 2010, 2012), considerando que este referencial configura-se enquanto teoria e método que nos possibilita a análise das formas de pensar, sentir e agir. Traremos um enfoque na abordagem processual definida por Jodelet (2001), a fim de percebermos o processo de elaboração das Representações Sociais pelos nossos sujeitos de pesquisa.

¹⁸ (MARX e ENGELS, 2010, p. 98) Trecho pertencente à obra: MARX, Karl. ENGELS, Friedrich Engels. Cultura, arte e literatura: textos escolhidos/ Karl Marx e Friedrich Engels: tradução de José de Paula Netto e Miguel Makoto Cavalcanti Yoshida. 1ª edição, São Paulo: Expressão Popular, 2010.

4.1 Referencial Teórico Epistemológico

Ao analisarmos as práticas pedagógicas dos professores do Campo, percebemos a necessidade de partirmos de uma perspectiva dialética, que nos permitisse olhar para a ação docente na perspectiva de superação entre teoria/prática, percebendo essa como elemento inerente às condições materiais, políticas e econômicas as quais estão colocadas para os educadores do Campo. Para isso, foi fundamental recorrer ao Materialismo Histórico Dialético.

Nosso olhar para a escola do Campo, alicerçado nas lutas dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, que buscam lutar pela Educação enquanto direito e pela transformação das práticas pedagógicas, para que estas ocorram na perspectiva de um projeto de sociedade justo, também buscou referência na perspectiva epistemológica de Educação crítica e transformadora de Paulo Freire. Por questões de organização, apresentaremos estes referenciais separados, embora consideremos que ambos apresentam concepções analíticas complementares.

4.2 Materialismo Histórico Dialético

Utilizamos o Referencial Teórico Epistemológico do Materialismo Histórico e Dialético (MHD), a partir das ideias propostas por Marx e Engels (1946/ 1999) e Marx (1988), a fim de construir análises que permitam a compreensão da sociedade em bases concretas. Destacamos que este referencial atuou em diálogo com o Referencial Teórico Metodológico da Teoria das Representações Sociais, uma vez que ambos buscam a articulação entre a teoria e a realidade concreta e prática vivenciada pelos sujeitos. “A Teoria das Representações Sociais nos reforça que somente a dialética é propulsora de mudanças consistentes. Uma teoria descolada do cotidiano é academicismo, ilustração da realidade e informação descontextualizada” (TELAU, 2015, p. 167).

O materialismo proposto na obra *Ideologia Alemã* (MARX; ENGELS 1846/1999), faz um convite para entender as condições reais de sobrevivência, para se analisar as relações na sociedade. Para Marx e Engels (1846/1999), só é possível conceber a liberdade dos homens se as suas necessidades básicas de sobrevivência forem supridas, entendendo como necessidades básicas as condições de alimentação e moradia. Por conseguinte, quando pensamos na Educação do Campo e nas práticas

artísticas desenvolvidas nesse contexto, buscamos um referencial que permita a análise da escola, em diálogo com a necessidade concreta de luta pela terra como condição concreta para a sobrevivência.

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 e suas formas de produção. Este modo nos permite compreender o homem, no processo palpável de transformação da natureza, e perceber, a partir disso, a sua transformação.

Pretendemos usar neste estudo o conceito de dialética, elemento considerado um pilar do pensamento marxista (MARX,1988), que 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. Ao analisar as Representações Sociais das práticas artísticas dos professores do campo, pretende-se partir da perspectiva dialética, com o intuito de superar a visão dualista dos fatos, buscando uma análise que incorpore as contradições nas reflexões.

O Materialismo histórico dialético também nos permitiu a compreensão da sociedade em uma perspectiva que considera o mundo sensível enquanto uma produção histórica: “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). Assim sendo, ao pensarmos nas práticas artísticas, consideramos que, para a compreensão destas, é necessário partir do entendimento do curso histórico da sociedade. A historicidade permite o entendimento das práticas artísticas enquanto um campo de estudo permeado por múltiplas determinações. Lukács (2010), ao comentar sobre os escritos estéticos de Marx e Engels, permite-nos aproximar desta perspectiva,

quando afirma que: “Só a partir do materialismo histórico podem ser compreendidas a gênese da arte e da literatura, as leis de seu desenvolvimento, as transformações, as linhas de ascensão e queda no interior do processo de conjunto” (LUKÁCS, 2010, p. 13). Para o autor, a arte liga-se diretamente à história social do homem.

Nem a ciência, nem os seus diversos ramos, nem a arte, possuem uma história autônoma, imanente, que resulte exclusivamente da sua dialética interior. A evolução em todos esses campos é determinada pelo curso de toda a história da produção social em seu conjunto; e só com base neste curso é que podem ser esclarecidos de maneira verdadeiramente científica os desenvolvimentos e as transformações que ocorrem em cada campo singularmente considerado. (LUKÁCS, 2010, p. 12)

A busca pelo entendimento da Educação do Campo, enquanto processo de construção, também se vale da historicidade, para compreender os elementos sobre a constituição da estrutura fundiária do país, fortalecendo, dessa maneira, as lutas pelo direito ao acesso à terra através da reforma agrária. Pensarmos na Educação do Campo, nessa perspectiva teórica, também nos auxilia a fortalecer o histórico de luta dos Movimentos Sociais, na busca da construção de um Projeto de Campo.

Para pensarmos nas práticas artísticas construídas pelos sujeitos do Campo, devemos compreender que estas estão sujeitas às contradições inerentes ao modo de produção capitalista. Para Marx “A produção capitalista é hostil a certos tipos de setores da produção intelectual, como a arte e a poesia” (MARX, 1980, p. 267). Partir do Materialismo Histórico Dialético, para pensar nestas contradições, é uma forma de buscarmos o entendimento sobre o processo nas práticas pedagógicas.

Ao analisar a formação de professores a partir do MHD – Materialismo Histórico Dialético, buscamos analisar como as práticas artísticas construídas por estes professores, entendidos enquanto indivíduos concretos imersos em uma totalidade de determinações, conseguem atingir propostas de ensino críticas e transformadoras.

Mesmo que as relações sociais sejam dominadas pelo poder das mercadorias [...], a arte da guerra, na luta de classes, pelo juízo dos artistas que a conduzem, faz escapar das armadilhas e construir, na forma de reações e protestos, relações coletivas e afetivas, em busca de uma sociedade melhor para viver. Sendo assim, o artesão consciente, como sujeito da história e da arte, tem a intenção moral, ao produzir a obra, seja ela um produto ou uma ação de protesto, para atender aos interesses de sua classe. (BOGO, 2016, p. 50-51)

Assim, as práticas artísticas e pedagógicas, ao serem analisadas à luz do MHD, incorporam elementos históricos, políticos, contradições e o processo de luta e formação dos sujeitos que as constroem. A vista disso, pretendemos olhar para estas, tentando identificar a situação real e concreta nas quais estas foram produzidas.

4.3 Concepção de Educação transformadora na Educação do Campo

Para avançarmos rumo ao entendimento de uma concepção de mudança na educação, utilizamos a obra de Freire (1992, 2000), a partir da perspectiva de educação transformadora. Destacamos em Paulo Freire a perspectiva de transformação social, defesa de uma perspectiva de esquerda progressista, na qual suas obras refletiram a militância em prol dos oprimidos, pobres e propunham a possibilidade de construir um projeto socioeducativo e crítico.

Identificamos que a aproximação da obra de Freire (1992) com o materialismo histórico dialético se dá, no sentido do reconhecimento da luta de classes, como um dos motores da historicidade concreta dos sujeitos. Para Caron (2010), um elemento fundamental para percebermos o diálogo entre a obra de Freire e o marxismo é a concretude de uma confluência de um posicionamento teórico sobre o papel do discernimento no processo de libertação social.

Para pensarmos a perspectiva transformadora da obra de Freire e perceber como esta dialoga com os pressupostos da Educação do Campo partiremos dos conceitos: **indignação** e **esperança**. Em toda obra deste autor é possível perceber a presença de conceitos traduzidos em forma de sentimentos. Entendemos que esta escolha vem no sentido de sensibilizar o olhar do leitor para a presença de um diálogo entre a epistemologia teórica e a humanização do sujeito.

A indignação é um sentimento recorrente em diversas obras de Freire que propõe a não acomodação diante de situações de opressão. Sua presença é capilarizada nas obras freirianas e nos permite perceber a indignação como forma construtiva de repensarmos a educação e as opressões da sociedade. Tal conceito é um convite para construirmos uma prática indignada e, com isso, imbricada de um olhar crítico, a fim de que seja instaurada a consciência e necessidade de mudança para a libertação das situações de opressão.

Em sua obra, Paulo Freire destaca a indignação como um sentimento necessário para a construção de reflexões sobre a educação, em uma perspectiva diretamente

vinculada à sociedade. “A 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). Assim, ao analisarmos as práticas artísticas dos professores do campo, consideramos a educação como um processo de transformação da sociedade.

O conceito da indignação é para Freire um “sentimento de raiva imbricado da generosidade de amar” (Freire, 2000, p. 9). Assim, notamos que tal sentimento é proposto enquanto um motor construtivo de situações de transformação. A indignação é dotada de amorosidade, uma vez que se detecta a situação de raiva, para se ter como objetivo o plano de transformação dessa situação.

Pensar a indignação para Freire é uma forma de pensar nas possibilidades de motivar o espírito para se produzir mudanças.

Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade não de determinação. Se a realidade fosse assim porque estivesse dito que assim teria que ser não haveria sequer por que ter raiva. Meu direito à raiva pressupõe quem na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo “pré-dado”, mas um desafio, um problema. A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de “ser mais” inscrito na natureza dos seres humanos. (FREIRE, 2000, p. 78-79)

Percebemos que a indignação, na obra de Freire, é dotada de uma postura de engajamento na luta pelo reconhecimento da historicidade, como forma de combate às formas de opressão presentes nos discursos imobilizadores. Ao pensarmos no contexto de luta pela Educação do Campo, tal perspectiva indignante é um convite a pensarmos no professor do Campo, enquanto um educador progressista, que busca estimular o aluno a se indignar e criticar o contexto no qual está envolvido.

“O educador, visto nessa perspectiva, deve se envolver, para que sua prática pedagógica tenha “capacidade de intervenção no mundo, jamais seu contrário” (FREIRE, 2000, p.28). No entanto, tal transformação deve ser dotada de engajamento coletivo, a fim de que a luta pelas transformações não se dê na perspectiva individual e voluntária. Nessa perspectiva, notamos aproximação com as ações propostas pelos

Movimentos Sociais, principalmente no que se refere à busca de mudanças, a partir da articulação de ações em conjunto.

A indignação nos apresenta a possibilidade de mudança diante das situações em que o “Inédito Viável” se apresenta. Este conceito de Inédito Viável aparece na obra de Freire como uma palavra-ação de ordem afetiva, cognitiva e política, presente em situações limite da vida pessoal e social em que se é possível perceber os obstáculos e opressões e a partir dessa consciência criam-se possibilidades de romper e superar com estas situações. Para ativar a consciência da necessidade de transpor tais situações, a indignação é o motor de ação. “A raiva necessária, profunda e intensa para perceber, constatar e lutar por inéditos viáveis como dar voz ao povo, conscientizá-los de que todos e todas são sujeitos da história e não apenas objetos dela” (FREIRE, 2010, p. 223). Tal palavra nos remete ao processo de luta dos Movimentos Sociais pelo acesso à terra. Diante da situação de exclusão e não acesso à terra em contraposição aos grandes latifúndios improdutivos, a ocupação de terras e a construção de um espaço de sobrevivência, trabalho educação e direitos é o inédito viável, encontrado para se lutar pelos direitos de viver e produzir no Campo.

Complementar a isso, a esperança é, para Freire, uma forma de considerar as possibilidades de modificação da sociedade e da educação, a partir de um cenário que abandona a ingenuidade da neutralidade e assume o posicionamento de qual sonho está sendo gestado para os sujeitos. Embora o conceito de esperança esteja presente em toda a obra de Paulo Freire, é no livro “Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido”, que essa temática é abordada com maior profundidade. Para Streck (2010), a necessidade de falar sobre esperança, em um período tensionado por avanços democráticos, com a aprovação da constituição de 1988, e pela desilusão com utopias, produz um contexto de criação da obra onde a esperança é vista como uma das ferramentas de sustentação do posicionamento político e ideológico do professor Freire.

Freire (2000) nos permite, entre outras reflexões, a apreensão da esperança, enquanto um conceito, dentro e fora da escola, associando-o às lutas dos camponeses, de estudantes universitários e das práticas pedagógicas. Ao falar da ação docente é destacada a necessidade de construção de práticas esperançosas em uma perspectiva libertadora, que provoque a construção de conhecimento sobre as emoções, limites e atitudes do sujeito. A prática educativa esperançosa se pauta na “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). A esperança compõe, para Freire (2000), uma trama, em que são trançadas a experiência individual dos sujeitos, a história e a prática educativa. Destarte, a sustentação da esperança só ocorre quando estes elementos estão articulados de tal forma que formam uma só unidade.

Notamos, assim, que a esperança deve se fundamentar na prática e que, só assim, ela deixará de ser uma esperança ingênua e possibilitar mudanças nas situações de opressão. “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).

Para Streck (2010), ao pensarmos na esperança enquanto categoria central da obra de Freire, devemos resgatar a importância de trazermos esta, enquanto uma prática ontológica do ser humano. Para isso, é fundamental que ela seja dotada de crítica, para que se renovem as formas de analisar e compreender as mudanças necessárias à realidade. Ao contrário, ela seria uma esperança morta, pois se acomodaria sem rumo para construir as renovações no sujeito e no contexto.

A ausência de neutralidade na obra de Freire marca os conceitos de indignação e esperança e perpassa a função da escola e a ação de posicionamento do educador. A necessidade de pensarmos nesse posicionamento, a partir de uma postura progressista, reforça a impossibilidade de desenvolvimento de uma prática educativa neutra. Para Freire, “sentir e ter tido compaixão pelos oprimidos e oprimidas determinou sua luta destemida contra as relações e as condições de opressão gerada dentro dele pelo sentir profundo da indignação-amor-esperança” (FREIRE, 2010, p. 223). Tal colocação nos permite perceber que tal referencial epistemológico dialoga diretamente com a perspectiva de Luta da Educação do Campo.

Pensar nos oprimidos enquanto sujeitos de direitos, para além de uma visão estereotipada e assistencialista, é uma forma de pensarmos na legitimidade de se lutar por uma escola no Campo que se articule com o projeto de sociedade construído por estes sujeitos e para estes sujeitos. Pensar na educação, em uma perspectiva freiriana, é um convite a construir pedagogias de superação das desigualdades do capital e enxergarmos as possibilidades da escola e dos sujeitos que nela estão atuando, enquanto agentes de transformação do Campo.

4.4 Referencial Teórico Epistemológico Metodológico das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais, elaborada por Serge Moscovici, vem se constituindo, desde a publicação da obra “La psychanalyse: Son image et son public”, em 1961, como um referencial teórico e metodológico, que permite a compreensão da relação existente entre os sujeitos e objetos, a partir da apreensão da realidade, em uma dimensão cognitiva, afetiva e social.

A análise dos processos de pensar/sentir/agir dos professores da Educação do Campo sobre as suas práticas pedagógicas e artísticas, vem com a intencionalidade de nos aproximarmos do caráter concreto das Representações Sociais. Portanto, analisar as práticas pedagógicas destes professores do campo, egressos de um curso de uma Licenciatura em Educação do Campo, é uma forma de compreendermos como estão sendo elaborados e operados os mecanismos de comunicação de suas práticas pedagógicas e sociais. Essa compreensão nos permitirá compreender como tem se dado a construção das Representações Sociais destes sujeitos e quais os movimentos de manutenção e alteração destas, ao longo da trajetória docente destes professores.

A busca pelo movimento das representações é uma forma de apreendermos a dinamicidade nas estruturas das Representações Sociais, visto por Moscovici (2012), como o fluxo de relações entre grupos e pessoas que dá sentido às Representações Sociais. “As representações são conjuntos dinâmicos, sendo seu estatuto 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).

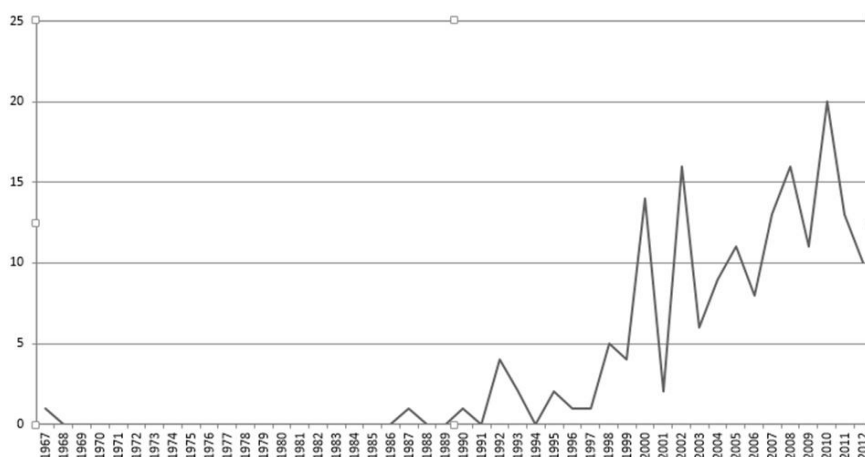
Dessa forma, antes de construirmos a conceituação da Teoria das Representações Sociais, (TRS) analisaremos brevemente como tem se dado a circulação dessa teoria no campo acadêmico do Brasil.

4.4.1 As Representações Sociais na discussão acadêmica do Brasil

Desde o surgimento da TRS, em 1961, ela vem sendo apropriada por pesquisadores das mais diversas áreas. Para Almeida, Santos e Trindade (2011), a circulação da teoria, ao longo de mais de meio século, possibilitou o seu debate e reformulação. Esta característica revelada dinamicidade da TRS para a análise dos mais diversos fenômenos das ciências humanas, sociais, médicas e aplicadas.

No Brasil, o estudo de Martins, Carvalho e Antunes-Rocha (2014) nos permite perceber a circulação da Teoria, a partir da análise dos Grupos de Pesquisa em Representações Sociais Registrados no CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) em que percebemos a expansão desse referencial teórico. A figura 12 mostra um expressivo crescimento dos grupos registrados. “Constata-se um crescimento contínuo, embora não linear, do número de grupos de pesquisas sobre RS no Brasil, com um maior número de registros por ano em 2010” (MARTINS, CARVALHO e ANTUNES-ROCHA, 2014, p.108).

FIGURA 12: Ano de Formação dos Grupos de Pesquisa em Representações Sociais Identificados.



Fonte: Martins CARVALHO E ANTUNES-ROCHA (2014, p.109).

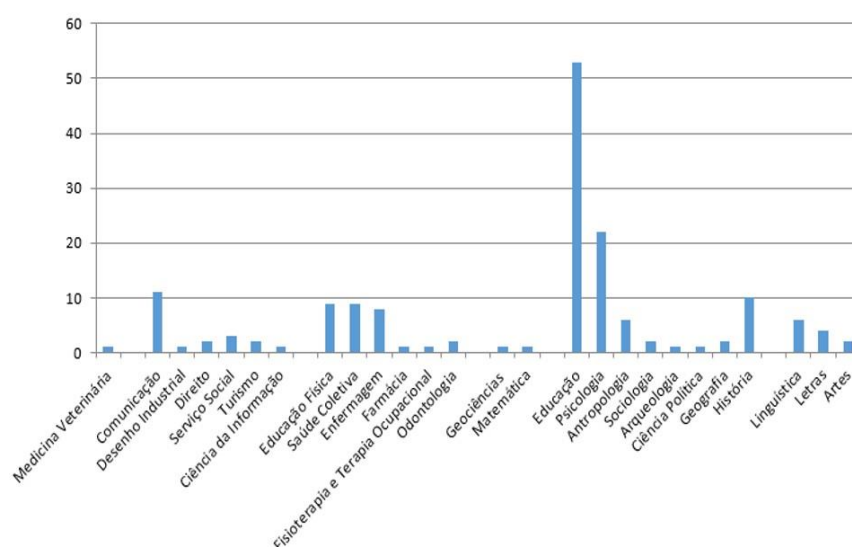
Do total dos 172 grupos identificados no estudo de Martins, Carvalho e Antunes-Rocha (2014), percebe-se um crescimento considerável entre os anos 2000 e 2012, o que é visto como fruto da presença dos eventos científicos no país. No que se refere à distribuição de grupos de pesquisa por áreas do conhecimento, destacamos o grande número de grupos de pesquisa vinculados às áreas da Educação e Psicologia.

Apesar de seu caráter interdisciplinar, constata-se uma maior apropriação dessa teoria pelos grupos inseridos nos campos da educação e psicologia. O maior interesse dos pesquisadores da área de educação pode ser explicado pelas múltiplas possibilidades de utilização da TRS para compreensão de um contexto sócio-histórico e institucional ainda em constante mudança, sendo marcado pelo constante processo de (re) construção de representações dos diferentes

atores que nela atuam. (MARTINS, CARVALHO e ANTUNES-ROCHA, 2014, p.111).

A presença de 49% dos grupos de pesquisa pertencentes à área da educação vai ao encontro do que Alves-Mazzotti (1994) destacava, em sua análise, sobre os aspectos teóricos da Teoria das Representações Sociais para a análise da educação. Sentido em que a teoria foi destacada como um caminho promissor para compreender os fenômenos educativos no que se refere aos sujeitos, seus contextos e os objetos a eles relacionados.

FIGURA 13 : Grupos de Pesquisa em Representações Sociais Área do Conhecimento.



Fonte: MARTINS, CARVALHO e ANTUNES-ROCHA (2014, p.110).

Além da circulação da Teoria das Representações Sociais, nos grupos de pesquisa, interessa-nos também perceber como tem se constituído o panorama de publicação de artigos.

Para levantar um Estado da Arte da produção em Representações Sociais, no Brasil, realizamos a busca dos artigos que abordavam a TRS, presentes na biblioteca eletrônica: SCIELO. Tal pesquisa possibilitou o acesso ao conjunto de produção de artigos presentes em diversos periódicos.

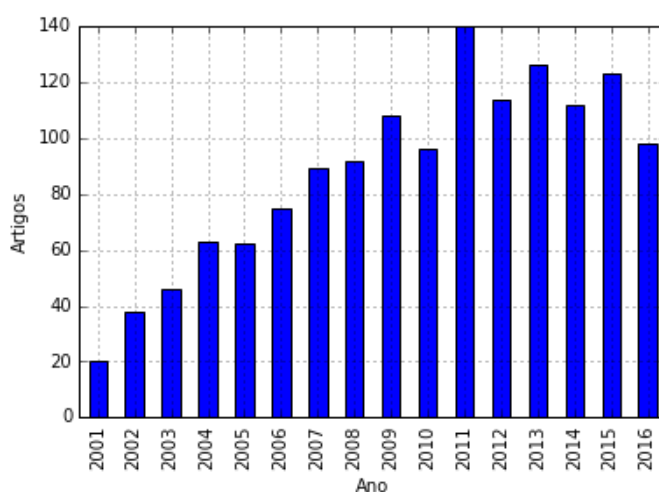
O primeiro movimento de análise do SCIELO deu-se na tentativa de perceber a quantificação e a mudança no panorama de produção da temática Representações Sociais nos periódicos. Para tanto, fizemos a busca pelos descritores “Representação Social” e “Representações Sociais”. Como número geral dessa busca obtivemos o total

de 1402 artigos, que nos permitiram perceber o panorama das publicações em Representações Sociais, nos últimos 15 anos.

A figura 14 apresenta o crescimento gradativo, ganhando maior intensidade, a partir do ano de 2009. No intervalo compreendido entre 2009 e 2016, destacamos a publicação de 917 artigos, o que mostra aumento considerável da produção.

Percebemos que os números de publicações de artigos no SCIELO dialogam com o crescimento dos grupos de pesquisas. O maior número de publicações, 140 artigos, se dá, no ano de 2011, um ano após a criação de vinte novos grupos de pesquisa, que abordam a temática das Representações Sociais. O crescimento contínuo do número de publicações em Representações Sociais mostra um reflexo da participação dos pesquisadores nos eventos da área, que tiveram um crescimento considerável, nos últimos 15 anos, bem como a incorporação da temática das Representações Sociais em eventos temáticos da área de educação, psicologia, saúde, comunicação e etc.

FIGURA 14: Publicações em Representações Sociais- Scielo



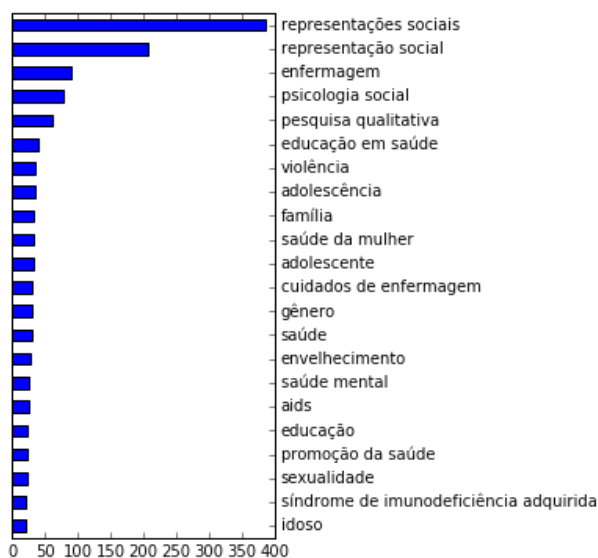
Fonte: Dados da Pesquisa coletados na biblioteca virtual SCIELO.

Para termos informações relacionadas aos conteúdos e áreas dos artigos publicados, realizamos um levantamento da presença das palavras-chave, tal como é apresentado na figura 15. Com 387 ocorrências, aparece a palavra-chave “Representações Sociais” e, com 207 ocorrências, aparece a palavra-chave “representação social”. Retirando-se estas 594 (do somatório dos termos representação social e Representações Sociais), temos o número de 808 palavras-chave, que se relacionam com os objetos de estudo /áreas com maior número de publicações da área de Representações Sociais.

A área da “enfermagem” destaca-se enquanto detentora de maior produção de artigos com a temática das Representações Sociais, seguida da psicologia social, grande área à qual se vinculam os estudos das TRS, em Programas de Pós-graduação e revistas acadêmicas. Percebemos também a presença de uma preponderância de temáticas de estudo: violência, adolescência, família, gênero, envelhecimento, saúde mental e aids. A presença dessas publicações, com a incidência entre 50 e 25 palavras-chave, dão pistas sobre a utilização da TRS em campos relacionados às ciências humanas, sociais médicas e psicologia.

A “educação” aparece com 25 palavras-chave e, embora este dado seja conflitante com o fato de que esta área detém o maior número de grupos de estudo, percebemos que o seu caráter multidisciplinar permite a construção de trabalhos que abordem gênero, violência, adolescência e família e estejam representados em outras palavras-chave.

FIGURA 15: Palavras-chave das publicações em Representações Sociais



Fonte: Dados da Pesquisa coletados na biblioteca virtual SCIELO.

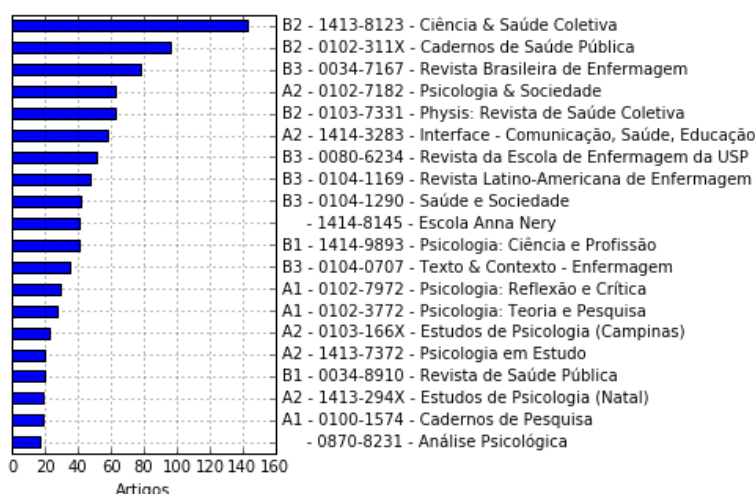
Ao percebermos o número de trabalhos, bem como suas temáticas nas palavras-chave, perguntamo-nos em que veículos de publicação têm sido socializados os artigos da área das Representações Sociais? O gráfico abaixo nos mostra os nomes das revistas que mais receberam artigos com a temática das Representações Sociais, nos apresentando também sua indexação na avaliação Qualis/Capes.

A análise das revistas com maior número de publicações em Representações Sociais mostra a preponderância do número de revistas da área de saúde, ocupando dez

das vinte revistas com maior número de publicações. Seguem-se revistas da área de psicologia e educação. Consideramos, no entanto, o caráter multidisciplinar das revistas. Algumas revistas da área de saúde publicam trabalhos sobre formação de enfermeiros, bem como revistas da área de psicologia trazem publicações relacionadas à psicologia da educação.

A figura 16 ainda mostra que os 1402 artigos publicados dentro da temática Representações Sociais foram veiculados em 129 revistas, sendo as três revistas com maior aceitação de trabalhos pertencentes à área de saúde, tendo socializado 317 dos trabalhos sobre Representações Sociais. Ou seja, 22% da produção na área da TRS está concentrada em 2% do total de revistas que publicaram trabalhos da área.

FIGURA 16: Veículos de publicações em Representações Sociais- SCIELO



Fonte: Dados da Pesquisa coletados na biblioteca virtual SCIELO.

Sabemos que as áreas da Educação, Psicologia, Ciências Sociais e Línguas têm realizado estudos reconhecidos na área das Representações Sociais, no entanto percebemos um número maior de veículos de publicação, na área da saúde. Isso nos mostra a importância de conquistar espaço dentro das revistas da área da educação e ciências humanas, bem como ampliar o leque de divulgação de trabalhos para além das participações em eventos e publicações de livros.

Embora tenhamos feito uma avaliação do panorama destes dados, para apresentar, de forma geral, a produção em Representações Sociais, a partir de números e temáticas, destacamos o nosso interesse em utilizar tais dados para construir estudos relacionados ao Estado da Arte das produções em Representações Sociais, permitindo

assim uma leitura detalhada de todos os trabalhos encontrados, bem como o levantamento das metodologias e abordagens da TRS utilizadas.

4.4.2 Teoria das Representações Sociais

Ao falar das Representações Sociais como fenômeno, Moscovici (2012) destaca que estas servem como uma maneira de comunicação do que sabemos. Destacamos que esta comunicação permite “abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de forma significativa” (MOSCOVICI, 2010, P. 46). Percebemos, assim, que essa abstração permite a construção de sentidos em imagens e significações elaboradas e socializadas entre os sujeitos.

A finalidade da construção das representações vem no sentido de “tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade” (MOSCOVICI, 2010, p.54). Os sujeitos, ao construírem as representações, buscam responder a necessidades diante de situações de desequilíbrio. Esse desequilíbrio necessário para a construção das representações vem no sentido de trazer o objeto para o universo habitual.

Ao pensarmos em nossos sujeitos de pesquisa, egressos do LeCampo, percebemos que a construção de suas representações, em sua prática docente profissional, vem no sentido de equilibrar os conteúdos apreendidos, no decorrer de sua formação na universidade e de construir práticas artísticas, em diálogo com as dinâmicas e pressões advindas de sua vivência, enquanto professores de uma escola do Campo.

Para compreendermos as Representações Sociais como conjuntos dinâmicos, destacamos que o conteúdo representacional é composto pelas dimensões: “informação, campo de representação ou imagem e atitude” (MOSCOVICI, 2012, p. 66). A dimensão da informação nos possibilita perceber a informação, como condutora das Representações Sociais pelos grupos. O campo de representação ou imagem é o campo de construção de imagens e sentidos sobre o objeto pelos sujeitos, já a atitude refere-se à concretização do sentido das Representações Sociais nas ações dos grupos/sujeitos.

A dinamicidade da TRS possibilitou que, após a sua elaboração por Moscovici (1978), surgissem debates a respeito das formas de se operacionalizar os dados do universo representativo. Tal fecundidade teórica permitiu a interpretação e desenvolvimento de 3 correntes teóricas a partir da grande teoria de Moscovici.

[...] 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).

Tais correntes partem dos princípios teóricos elaborados por Moscovici e não devem ser vistas como incompatíveis. O desenvolvimento de cada uma destas permitiu o aprimoramento na utilização de um referencial metodológico, elemento que nos coloca diante de universos que possibilitam o desenvolvimento de estudos com uma gama de objetos, procedimentos e elaborações.

A proposta de pesquisa desta tese ancora-se na corrente processual da TRS, definida por Jodelet (2001) como uma perspectiva de estudo que pretende analisar os processos de construção e elaboração das Representações Sociais. Para Ribeiro (2016), “sendo dimensional/processual a abordagem de Denise Jodelet sobre as RS, deixa de lado as dicotomias e propõe uma análise histórico dialética para o entendimento de como as pessoas pensam, sentem e agem” (RIBEIRO, 2016, p. 70). Em nosso trabalho de pesquisa, partir da compreensão das Representações Sociais, sob essa perspectiva nos auxiliou a superar a análise dicotômica das práticas artísticas e pedagógicas dos sujeitos.

Percebemos que a Teoria das Representações Sociais, a partir de uma abordagem processual, permite apreender a análise dos processos constitutivos da representação que unem, como uma amálgama, o pensamento, ou seja, a dimensão cognitiva do indivíduo e também as imagens ações e sentimentos, possibilidade de análise integrada dos processos de pensar, sentir e agir dos sujeitos. Para desenvolver um estudo na corrente processual, a análise teórica buscou construir os conceitos de objetivação e ancoragem, pertencentes à Teoria das Representações Sociais. Para Jodelet:

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)

A opção de utilizar os conceitos objetivação e ancoragem partiu da compreensão destes, como elementos fundamentais da Teoria das Representações Sociais, que permitem a identificação da estruturação no processo de movimentação dos sujeitos para a construção de suas representações.

Para Moscovici (1978,2012), a objetivação é vista como uma mudança de conceitos ou ideias para esquemas ou imagens concretas aproximadas de um reflexo do real. “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” (MOSCOVICI, 2012, p.101). Ao objetivar, o sujeito busca familiaridade do objeto, trazendo-o para a sua realidade. Assim, na construção de Representações Sociais sobre as práticas artísticas, os professores do campo têm suas representações desestabilizadas diante de suas atividades docentes e procuram aproximar estas representações de elementos pertencentes ao real e palpável.

Objetivação une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível. [...] Em outras palavras, tal autoridade está fundamentada na arte de transformar uma representação na realidade da representação; transformar a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra (MOSCOVICI, 2010, p.71).

A objetivação tem, pois, como característica essencial, a criação de imagens, no processo de significação dos objetos estranhos, materializando-os em esquemas concretos. Tal conceito nos provoca a pensar quais esquemas concretos são construídos pelos professores do Campo, a partir da sua inserção na docência, diante do desafio de tornar familiar as práticas artísticas e pedagógicas.

É importante destacar que, embora objetivação e ancoragem tenham definições distintas, tais processos não são sequenciais, podendo ocorrer simultaneamente durante o processo de construção das Representações Sociais do sujeito. A complementaridade destes processos é apontada por Moscovici da seguinte forma: “A objetivação transfere a ciência do domínio do ser e a ancoragem delimita o fazer para contornar o impedimento da comunicação. Em ambos casos há justificção” (MOSCOVICI, 2012, p. 156). Essa justificção proposta por Moscovici é o caminho para pensarmos nas formas complementares de aproximarmos os conceitos da ciência no meio objetivo. Tal aproximação é o caminho realizado pelos educadores analisados nesta pesquisa, ao iniciarem suas trajetórias profissionais e buscarem a ciência, representada pela formação superior no LeCampo, em seu trabalho nas práticas artísticas e pedagógicas.

No processo de ancoragem, Moscovici (1978, 2012) destaca que os sujeitos ressignificam a construção da imagem de acordo com seus valores e práticas sociais, em uma tentativa de tornar o objeto próximo de seu significado familiar. “Esse é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada” (MOSCOVICI, 2010, p. 61). Ou seja, no processo de ancoragem os sujeitos buscam dar nome a uma coisa dentro das categorias que lhe são acessíveis.

O processo de criação de significados através da classificação é para Moscovici uma forma de dar nome aos elementos estranhos e distantes da vivência real dos sujeitos.

Ancorar, é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-los a nós mesmos ou a outras pessoas. O primeiro passo para superar essa resistência, em direção à conciliação de um objeto ou pessoa, acontece quando nós somos capazes de colocar esse objeto ou pessoa em uma determinada categoria, de rotulá-lo com um nome conhecido (MOSCOVICI, 2010, p. 62).

A criação de nomenclaturas para a prática pedagógica dos sujeitos aqui analisados é vista como tentativa de trazer a prática artística para um significado familiar. Para Moscovici (2010), a comparação destes nomes, dentro de paradigma que faça parte das estruturas cognitivas do sujeito, ocorre como um movimento de apropriação deste elemento novo em seu universo de significados. Tal ação permite-nos compreender as Representações Sociais enquanto formas de conhecimento cotidiano e prático.

Para Moscovici (2012), processo de movimentação ocorrido através da ancoragem e objetivação, durante a construção das Representações Sociais, não pode ser entendido em uma escala evolutiva, uma vez que durante este movimento, o sujeito pode ancorar e objetivar para frente e para trás de acordo com os elementos de que lança mão nas informações de seu processo, o que garante a dinamicidade e o movimento das Representações Sociais. É a partir do entendimento dos processos de objetivação e ancoragem que podemos compreender a construção de Representações Sociais como um regulador da relação dos sujeitos com o mundo e também entre outros sujeitos. Para Jodelet (2001) estes processos:

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).

Embora as Representações Sociais permitam tratar de “fenômenos observáveis” (JODELET, 2001, p. 17), a sistematização muitas vezes encontra dificuldade em alcançar plenitude conceitual devido ao fato de a representação estar “ligada, como fenômeno psicológico e cognitivo, à dinâmica e à energética das interações sociais” (JODELET, 2015, p. 43). A operacionalização dos conceitos objetivação e ancoragem nos possibilita operacionalização de elementos teóricos no processo de observação da construção das Representações Sociais.

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 da organização dos conteúdos, das significações e da utilidade que lhe são conferidas. (JODELET, 2001, p.22).

Tais elementos conceituais serão retomados no momento de análise do processo de construção das Representações Sociais dos sujeitos. Afinal, compreendemos que analisar a objetivação e a ancoragem, à luz dos elementos percebidos no processo das Representações Sociais em movimento das práticas artísticas e pedagógicas dos egressos do LECampo, permitirão perceber essa forma de conhecimento como um saber prático e dinâmico.

4.4.3 Grupo de Estudos e pesquisas em Representações Sociais

De posse dos subsídios conceituais sobre a Teoria das Representações Sociais apresentados, partimos para a descrição deste estudo no contexto do grupo de Estudos em Representações Sociais- GERES. Destacamos que, embora se trate de uma tese produzida a partir de estudos e escritas entre orientador e doutorando, a produção acadêmica de todo o grupo têm alimentado as reflexões aqui descritas, uma vez que a presença das autoras da tese desde o momento da criação do grupo, no ano de 2012, vem buscando perceber, em diferentes produções os fenômenos de influência ao nível

cognitivo para a emergência das Representações Sociais, assim definidos por Jodelet (2001).

Ao nível de emergência das representações cujas condições afetam os aspectos cognitivo. Dentre essas condições, encontram-se: a dispersão e a defasagem das informações relativas ao objeto representado e que são desigualmente acessíveis de acordo com os grupos; o foco sobre certos aspectos do objeto, em função dos interesses e da implicação dos sujeitos; **a pressão à inferência referente à necessidade de agir, de tomar posição ou de obter o reconhecimento e a adesão dos outros- elementos que vão diferenciar o pensamento natural em suas operações, sua lógica e seu estilo.** (JODELET, 2001, p. 30) (grifo nosso).

O conceito de pressão à inferência, abordado por Jodelet (2001) e Moscovici (2012), tem sido o ponto de partida para analisarmos as condições que produzem as Representações Sociais. A partir da constatação da pressão à inferência, como elemento fundante para a condução do movimento de construção das Representações Sociais, o GERES vem buscando abordar o debate em torno da Perspectiva das Representações Sociais em Movimento, proposta por Antunes-Rocha (2012).

Os professores que estão se movimentando o fazem de formas diversificadas. Para cada movimento existem possibilidades de relacionar e ser com os alunos. Nesse grupo estão professores que durante a entrevista, fizeram reflexões sobre a experiência, estão buscando (com amigos, em cursos, na igreja, na televisão, nas revistas e nos jornais[...] informações que possam orientar a produção de novos referenciais [...] estão em transição. [...] relataram a vivência de conflitos acirrados ocorridos há poucas semanas antes da realização das entrevistas, em alguns casos com agressão física e intervenção policial em sala de aula, como momentos que possibilitaram a emergência de reflexões. Foram, de certa forma, pressionadas a tomar a consciência da presença dos alunos e alterar padrões de conduta. É frequente a expressão *eu mudei*. (ANTUNES-ROCHA, 2012, p. 155).

Podemos notar que, para Antunes-Rocha, a apreensão do movimento nas Representações Sociais constituiu-se como a busca da compreensão dos elementos que desestabilizam as representações consolidadas e provocam os sujeitos a alterarem suas formas de pensar, sentir e agir. Captar esse movimento tem sido o desafio dos trabalhos do GERES, a fim de perceber o processo de construção das Representações Sociais e os elementos que impulsionam o movimento. Segundo Ribeiro (2016):

Uma das nossas preocupações até o instante foi conceituar e mostrar que as representações sociais se movimentam. Este movimento, seja abrupto, lento, progressivo ou não realizado- que reafirma e cristaliza posições- acontece fatidicamente com as representações na sua gênese, na sua estrutura e na relação dialética com o cotidiano. Entretanto, talvez a grande questão desta afirmativa se encontre como podemos estudar esse movimento. (RIBEIRO, 2016, p. 75).

Um marco para a consolidação desta discussão deu-se na Jornada Internacional de Representações Sociais do ano de 2013, em que foi apresentada a Roda de Conversa intitulada: “Representações sociais em movimento: desafios para tornar o estranho em familiar”. Tal trabalho sistematizou o interesse do grupo em:

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).

A construção de Representações Sociais em movimento diante de situações de mudança também foi desenvolvida, tomando-se como referência Arruda (2000) e Sá (1998), quando estes abordavam o elemento novo no objeto representacional como critério fundamental para a construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais.

A perspectiva do movimento presente nas formas de analisar as Representações Sociais, em sociedades que se encontram em mudança, é apresentada no trabalho de Jesuíno (2015), quando este aborda “o caráter dinâmico da formação e a *fortiori* da mudança das Representações Sociais, tanto quanto possível em níveis de interação mais básicos” (JESUÍNO, 2015, p. 19). Assim sendo, compreendemos que a Educação do Campo, assim como a prática docente destes professores, encontra-se em mudança, provocando os sujeitos a reorganizarem as suas Representações Sociais.

Desde então, foram construídas dissertações e teses que buscaram, progressivamente, discutir o movimento, enquanto possibilidade de compreensão do processo de construção de Representações Sociais de sujeitos que se encontram em contextos de mudança. A discussão apresentada nesta tese incorpora um aprendizado de teóricos, metodológicos e epistemológicos dos trabalhos listados no quadro abaixo.

QUADRO 3: Produção de Dissertações e Teses GERES.

| Nome | Título do trabalho | Pesquisa tipo | Orientador | Ano |
|-------------------------------------|---|-----------------------|---------------------------------|------|
| Maria Isabel Antunes-Rocha | Representações sociais de professores sobre alunos no contexto da luta pela terra ¹⁹ | Doutorado em Educação | Regina Helena de Campos Freitas | 2004 |
| Lucimar Vieira Aquino | Representações sociais de educandas e educandos do curso de licenciatura em educação do campo sobre a leitura de textos acadêmicos. | Mestrado em Educação | Maria Isabel Antunes-Rocha | 2013 |
| Luciane Souza Diniz-Menezes, | Representações sociais sobre a educação do campo construídas por educandos do curso de licenciatura em educação do campo. | Mestrado em Educação | Maria Isabel Antunes-Rocha | 2013 |
| Cristiene Adriana da Silva Carvalho | Práticas artísticas dos estudantes do curso de licenciatura em educação do campo: um estudo na perspectiva das Representações Sociais. | Mestrado em Educação | Maria Isabel Antunes-Rocha | 2015 |
| Roberto Telau | Ensinar - incentivar - mediar: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores dos CEFFAs sobre os processos de ensino/aprendizagem. | Mestrado em Educação | Maria Isabel Antunes-Rocha | 2015 |
| Karol Oliveira Amorim-Silva | Educar em prisões: um estudo na perspectiva das Representações Sociais. | Mestrado em Educação | Maria Isabel Antunes-Rocha | 2016 |
| Luiz Paulo Ribeiro | Representações sociais sobre a violência para educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE-UFG. | Doutorado em Educação | Maria Isabel Antunes-Rocha | 2016 |
| Welessandra Aparecida Benfica | A escrita de educandos (as) em formação para atuação nas escolas do campo na perspectiva das Representações Sociais. | Doutorado em Educação | Maria Isabel Antunes-Rocha | 2017 |

Fonte: Dados da Pesquisa recolhidos na Biblioteca Digital UFG.

A partir do desenvolvimento dessas dissertações e teses percebeu-se a necessidade em apresentar o trabalho “Representações sociais em movimento: desafios para tornar o estranho em familiar”. No XII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional ocorrido no ano de 2015. Neste, discutiu-se as Representações Sociais

¹⁹ Embora a publicação deste trabalho seja em data anterior à criação do GERES, destacamos sua influência para a criação do conceito Representações Sociais em Movimento vem sendo elaborada pelo grupo.

em movimento (RSM), aprofundando as reflexões sobre os conceitos presentes na obra de Moscovici (2010, 2012), a respeito do estranho enquanto produtor de movimentos, no processo de construção das Representações Sociais. Para esta discussão, tomou-se como referência as dissertações e teses de: Antunes-Rocha (2005), Aquino (2013), Diniz-Menezes (2013) e Carvalho (2015). Nestas pode-se perceber que as formas e conteúdos representacionais assumiam modelos de cenas e em espiral que permitiam analisar as diferentes formas de construção do processo de representação do sujeito.

Os resultados até então indicam que não há como passar ileso pela experiência de contato com um objeto que desafia o entendimento, questiona as práticas e mobiliza as emoções, há sempre mudança, movimento e processo. Mesmo os sujeitos que não alteram suas referências após ter passado pela relação com o novo objeto precisam movimentar-se para garantir sua permanência. Em alguns casos, o esforço para manter é mais acentuado do que aquele mobilizado para a mudança. (ANTUNES-ROCHA, CARVALHO, RIBEIRO, AMORIM, BENFICA, 2015, p.12).

Dando prosseguimento às discussões do grupo, pode-se perceber que o movimento percebido nas Representações Sociais dos sujeitos se constituía a partir do contexto de mudança ao qual o sujeito estava inserido. Surgindo dessas reflexões o trabalho “O estudo das Representações Sociais em contextos em movimento: Experiências teórico-metodológicas do grupo de estudos em Representações Sociais da FAE-UFMG”. Apresentado no I Simpósio Internacional de Educação, Representações Sociais e Subjetividade, 2016 o trabalho descreveu o panorama de pesquisas do grupo.

No que se refere à metodologia pudemos perceber pelas pesquisas descritas uma variedade de formas de se perceber a construção do movimento. A entrevista narrativa é apontada como uma maneira de o sujeito analisar sua inserção no processo de tomada de posição. Outro elemento importante nesta análise foi perceber a importância da representação gráfica dos processos de movimento das representações sociais que trazem concretude analítica na tomada de decisão dos sujeitos. (RIBEIRO, CARVALHO, GOMES-BARROSO e ANTUNES-ROCHA, 2016, p.11)

Ao discutir a perspectiva do movimento, presente nas dissertações de Carvalho (2015), Telau (2015), Amorim-Silva (2016) e tese de Ribeiro (2016), este trabalho avançou na análise dos aspectos metodológicos e formas representacionais do movimento das Representações Sociais. Ribeiro (2016) ao discutir a dinâmica da movimentação e mudança das Representações Sociais) destaca questões que nos ajudam

a pensar nos elementos de mudança que desencadeiam o movimento no processo representacional.

Chega-se então às questões: como uma representação social se modifica? Que fatores podem determinar ou possibilitar tais modificações? Quais as condições necessárias para que a mudança aconteça? Quais as repercussões desse movimento? Como organizar um modelo dimensional para o entendimento de tais mudanças? (RIBEIRO, 2016, p. 71)

Diante disso buscamos entender o movimento como fenômeno representacional em sua característica dinâmica. Nosso esforço em registrar a constituição de uma discussão no âmbito do GERES vem no sentido de sistematizar discussões, estudos e produções realizadas em conjunto, dando o reconhecimento destas no processo de construção do conhecimento acadêmico e na sistematização de um conceito que poderá permitir a constatação dos processos de elaboração das Representações Sociais.

CAPÍTULO V: DESENHO METODOLÓGICO

*“As coisas têm peso,
massa, volume, tamanho,
tempo, forma, cor,
posição, textura, duração,
densidade, cheiro, valor.
Consistência, profundidade,
contorno, temperatura,
função, aparência, preço,
destino, idade, sentido.
As coisas não têm paz”
Arnaldo Antunes / Gilberto Gil²⁰*

Ao analisarmos, nesta tese, as Representações Sociais dos professores do Campo, sobre as suas práticas pedagógicas e artísticas, optamos por desenvolver um estudo de abordagem qualitativa, tomando como referência as ideias propostas por Bauer, Gaskell e Allum (2013), que abordam os referenciais epistemológicos para a construção de interpretações sociais qualitativas, considerando os tipos de dados aos quais se pretende trabalhar, os processos de análise de dados, os protótipos procedimentais e a qualidade destes. Para os autores, a construção de pesquisas qualitativas deve ser feita quando os tipos de dados a serem coletados são baseados em textos (considerando-se aqui os textos das entrevistas transcritas). A análise qualitativa, para Bauer, Gaskell e Allum (2013), deve partir de um modelo interpretativo, uma vez que protótipo procedimental deve buscar dados em profundidade e observar a qualidade destas a partir do caráter *soft*²¹, que pressupõe uma maneira especial de ver o mundo.

Com relação ao Referencial teórico metodológico, nossa pesquisa dialoga com os pressupostos metodológicos definidos por Sá (1998), ao abordar as estratégias metodológicas de construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais. “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. (SÁ, 1998, p.24). Nesta tese, tivemos como sujeitos dois egressos do curso de

²⁰ Trecho de poema de Arnaldo Antunes e Gilberto Gil. Disponível no endereço: <https://goo.gl/Aj3A92> Acesso em outubro de 2017.

²¹ Em pesquisas de caráter *soft* “A ideia do problema é deslocada para a percepção do observador em seu processo de investigação de mundo.” (BAUER, GASKELL E ALLUM, 2013, p.2)

Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e, como objetos, as práticas artísticas desenvolvidas em suas práticas pedagógicas.

A escolha por estes dois sujeitos deu-se a partir de quatro critérios de inclusão:

Primeiro critério: Ter cursado a Licenciatura em Educação do Campo na FAE UFMG- habilitação Língua, Arte e Literatura. A partir apenas deste critério, seriam incluídos sujeitos ingressantes nas turmas dos anos de: 2005, 2008 e 2010.

Segundo critério: Ter sido aluno da habilitação em Língua, Arte e Literatura da turma ingressante em 2010. Este critério permitiu que nosso estudo consiga fazer um paralelo entre a formação dos sujeitos, analisada em minha pesquisa de mestrado, considerando a sua inserção e prática profissional. Nesta turma foram pesquisados 22 alunos, sendo que, destes, 18 alunos colaram grau.

Terceiro critério: Ter desenvolvido no Trabalho de Conclusão de Curso a monografia com a temática das práticas artísticas. Neste critério foram incluídos 9 sujeitos.

Quarto critério: Estar atuando como docente efetivo em escolas de ensino fundamental ou médio. Neste critério foram incluídos apenas 2 alunos, uma vez que, dos 9 alunos incluídos no critério anterior: 3 estão trabalhando em escolas com contratos temporários o que poderia inviabilizar a coleta de dados, 2 estão trabalhando como docentes efetivos em escolas do campo, 1 está atuando na gestão escolar, 1 está atuando em Movimentos Sociais de luta, 1 está aposentado e 1 encontra-se vinculado a uma instituição religiosa em clausura.

Destacamos que a realização deste estudo a partir da Teoria das Representações Sociais com a amostra de dois sujeitos, só foi possível devido ao aprofundamento analítico dos dados coletados na observação participante. Tais dados mostraram que os dois sujeitos de pesquisa apresentavam vivências subjetivas socialmente construídas, dotadas de significado a partir de sua participação e engajamento social, sendo estas vivências prototípicas individuais construídas a partir de elementos sociais comuns.

Ainda em termos metodológicos relacionados à Teoria das Representações Sociais, nossa pesquisa encaixa-se na abordagem processual definida por Jodelet (2001). Buscamos compreender os processos de elaboração das Representações Sociais dos professores do campo sobre as práticas artísticas, percebendo como sua inserção profissional na docência vem agregando os princípios da Educação do Campo.

Nosso estudo também ancora-se no referencial teórico epistemológico do Materialismo Histórico Dialético proposto por Marx (1988), ao buscar uma análise das Representações Sociais a partir da articulação entre a teoria e a realidade concreta, na prática vivenciada pelos sujeitos. Desse modo, buscamos um olhar que considere a historicidade dos sujeitos através da compreensão da dialética em sua ação docente.

5.1 Procedimentos Metodológicos

Para operacionalizar a pesquisa descrita nesta tese, construímos nossos dados a partir dos procedimentos: entrevista narrativa e observação da prática pedagógica e social dos sujeitos. Compreendemos que estes são complementares uma vez que a fala do sujeito, enquanto sua experiência docente com as práticas artísticas permitirá perceber a dimensão do pensar e do sentir. Já a observação de sua prática, permitirá analisar a dimensão do agir.

Também buscaremos dialogar com os dados referentes ao percurso formativo da turma ingressante em 2010, habilitação Língua, Arte e Literatura do curso de Licenciatura em Educação do Campo na FaE/UFMG obtidos na coleta de dados de minha pesquisa do mestrado. A busca em dialogar com estes dados possibilitará a percepção da trajetória desses sujeitos, desde a sua formação na universidade até o momento de inserção profissional, destacando que a inserção na prática exige posicionamentos relativos à prática pedagógica que podem reelaborar suas Representações Sociais sobre práticas artísticas no contexto da escola do Campo.

5.2 Entrevista Narrativa

O ato de narrar sobre a experiência com um objeto, uma situação ou uma pessoa está presente na experiência humana em diversas manifestações como: nas conversas cotidianas, nas obras de arte e entre outras formas que nos permitem compreender as narrativas, enquanto forma de comunicação legítima.

A ressignificação de uma prática cotidiana, enquanto um instrumento de pesquisa, permite a construção de dados que contemplem saberes, atitudes e sentimentos dos sujeitos. À vista disso, ao pensarmos nos procedimentos metodológicos que permitem evidenciar o caráter social, cultural e político, encontramos nas entrevistas narrativas a possibilidade de realizar tal tarefa.

Nesta tese, optamos por utilizar a entrevista narrativa, enquanto procedimento de coleta de dados, tomando como referência teórica Jovchelovitch e Bauer (2013), que consideram este um método de pesquisa qualitativa que permite a compreensão 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” (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2013, p.95). Essa compreensão aprofundada das informações torna-se possível, uma vez que a narração permite a compreensão das ações, a partir dos contextos temporais, espaciais e motivacionais, a partir do ponto de vista dos sujeitos que a vivenciaram.

O desenvolvimento de uma narrativa, que torne familiar elementos confrontados no cotidiano, vai ao encontro do movimento das Representações Sociais proposto por Moscovici (2012), o que revela a tentativa de diálogo entre os procedimentos teóricos e metodológicos adotados na tese. A busca pelo desenvolvimento de uma entrevista narrativa, nesse contexto, deve-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” (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2013, p.91). Apresentamos a seguir um quadro com a descrição das Fases e regras da Entrevista Narrativa.

QUADRO 4: Fases principais da Entrevista Narrativa

| Fases | Regras |
|----------------------|--|
| 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 |

Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2013, p.97).

O quadro 4 mostra que, embora a entrevista narrativa seja vista como “não estruturada”, a sua organização segue um modelo de fases de organização, proposto por Jovchelovitch e Bauer (2013), com a intenção de proporcionar uma narrativa em profundidade a respeito da experiência do sujeito.

A primeira fase de execução da Entrevista Narrativa é chamada de “Iniciação”. Nela o entrevistador irá contextualizar a metodologia da narrativa e formular o tópico inicial da narração. Jovchelovitch e Bauer (2013) sugerem que primeiro se faça uma explicação sobre o objetivo da pesquisa e nesse momento sejam solicitadas as permissões para a gravação. Ainda nessa fase, explica-se a metodologia da narrativa do entrevistado, deixando claro que a fala será feita sem interrupções do entrevistador.

Para Jovchelovitch e Bauer (2013), a segunda fase é a mais importante, pois nela é tecida a narrativa. Deve-se, no entanto, atentar ao fato de que o sujeito, conhecido na entrevista narrativa como informante, deve narrar os fatos sem ser interrompido, a fim de que a escolha das informações relevantes tenha como referência a sua vivência, elencando os recortes temáticos, a cronologia, o tipo de experiência e o nível de incorporação de detalhes. A não interrupção é condição essencial para que a narrativa ocorra de acordo com a vivência do narrador.

Na fase 3, também chamada de fase do questionamento, são desenvolvidas perguntas imanentes, ou seja, questões a respeito de elementos que foram citados na entrevista, mas que não foram detalhados. Para Jovchelovitch e Bauer (2013), deve-se evitar confrontar o narrador sobre a presença de contradições, uma vez que a narrativa apenas evidencia a contradição presente na própria vivência do sujeito e não cabe ao entrevistador pressionar o informante para que se explique sobre isso.

Por fim, na fase 4 é feita a fala conclusiva, em que o pesquisador conversa com o informante com o gravador desligado. Nesse momento, podem acontecer discussões informais que ajudem o pesquisador a entender a narrativa. Aqui pode-se fazer perguntas do tipo “por que”, pois, estas podem ajudar o pesquisador no processo de análise, embora não se configurem como material a ser inserido na narrativa, já que são dotadas de explicações racionalizadas que fugiram da escolha do tópico inicial.

No contexto das pesquisas realizadas na área das ciências humanas e sociais, a busca por dar voz aos sujeitos tem se revelado como uma forma de perceber os fenômenos sociais em sua gênese. László (2015), ao falar da análise de narrativas, como

forma de se apreender a representação histórica no contexto das Representações Sociais, coloca:

Se cada forma de representação histórica é construída de modo narrativo e cada forma se relaciona com a identidade nacional, então só existe um passo lógico: inferir que os aspectos psicológicos da identidade nacional enquanto identidade de grupo podem ser melhor estudados através de narrativas históricas. Tal como as identidades individuais são construídas pelas narrativas da vida e nelas expressas, as histórias de um grupo étnico ou de uma nação proporcionam uma sensação de semelhança, continuidade e valor positivo a estes grupos, ou seja, todos os aspectos funcionais da identidade. (LÁSZLÓ, 2015, p. 238-239).

A característica de reconstrução da identidade dos sujeitos apontada por László (2015) como possibilidade advinda com as narrativas, também é apontada por Souza e Meireles (2017), ao abordarem pesquisas com educadores que atuam em escolas do Campo. “A entrevista narrativa é, portanto, estruturada a partir de palavras autorizadas onde o próprio sujeito organiza e narra sua própria experiência, sob forma de um inventário do vivido” (SOUZA e MEIRELES, 2017, p. 136). Notamos, assim, que a utilização da entrevista narrativa, é, para os autores, uma possibilidade de articulação das vivências, a partir de seu repertório de palavras e fatos importantes, elemento fundamental para construirmos a tessitura da representação social dos grupos, pois nos possibilita conhecer elementos de identidade e posicionamentos dos sujeitos, a partir de suas escolhas.

Não podemos negar o fato de que o pesquisador envolvido no contexto de pesquisa tem impacto real sobre a realidade observada. Porém, ao percebemos que, quanto menos o pesquisador imponha suas categorizações aos informantes, maior poderá ser o detalhamento da experiência dos sujeitos.

Percebe-se que a entrevista narrativa possibilita uma variedade temática que foge da estruturação mantida e construída pelo entrevistador, podendo ser uma fonte mais autêntica de dados. Ela permite a compreensão aprofundada das informações oferecidas pelos entrevistados, uma vez que apresenta a experiência dos sujeitos, a partir da construção de sequências que fazem sentidos para os atores dessas histórias.

A realização das entrevistas narrativas nesta tese ocorreu entre os meses de junho e julho de 2016. Em nossa pesquisa, a narrativa central foi construída em torno do tópico inicial: “Conte-me sobre as suas práticas artístico pedagógicas desde os primeiros contatos até os dias de hoje. Fique à vontade para detalhar e narrar os acontecimentos

que detalham sua experiência, seja enquanto artista, enquanto fruidor e também enquanto professor enfatizando também sua trajetória após a sua formação no curso de Licenciatura em Educação do Campo”, presente no roteiro de entrevista disponível no Apêndice B. Tal questionamento permitiu a informação sobre a formação dos sujeitos e a inserção há um ano na carreira docente, bem como os significados atribuídos às práticas artísticas nas práticas pedagógicas da Escola do Campo.

5.3 Observação da Realidade

O segundo instrumento utilizado para a coleta de dados foi a observação da realidade dos sujeitos. Para isso, referenciamos-nos em Antunes-Rocha (2012) e Jodelet (2015), no que se refere à utilização de tal instrumento, para a apreensão dos processos de construção das Representações Sociais.

As observações foram realizadas entre 02 de junho de 2016 e 05 de julho de 2016. Durante esse tempo, pude ficar hospedada na casa dos sujeitos e acompanhá-los em suas atividades docentes, bem como as atividades sociais, culturais e familiares, podendo perceber as diversas facetas da prática docente. Destacamos que, ao lidar com a temática da Educação do Campo, foi fundamental estar junto aos sujeitos, em seus processos de deslocamento para as escolas, bem como os enfrentamentos diários, elementos que nos ajudaram a contextualizar a realidade da Educação do Campo.

No que se refere ao formato metodológico da observação da realidade, recorremos a Lakatos e Marconi (2010) e Lima (2008), para desenharmos o contorno de nossa coleta de dados. O primeiro elemento que nos chamou a atenção foi a necessidade de a observação exigir do pesquisador atenção aos cinco sentidos. Para Lima (2008), a profundidade das informações coletadas define a validade do procedimento. Dessa maneira, de acordo com a autora, é preciso reunir fontes de informação de característica múltipla, se desvelar de preconceitos e organizar os registros em diários e fotografias, a fim de resgatar e organizar a realidade observada em forma de material científico.

Pensando na possibilidade de ampliação das formas de registro, durante o período de observação, recorremos ao uso de diário de bordo, bem como gravador e máquina fotográfica. A busca pela superação de preconceitos se deu através de uma escuta participativa, isenta de julgamentos de valor sobre as realidades observadas.

Recorremos a Lakatos e Marconi (2010), para construir o tipo de observação a ser realizada. Para as autoras as observações podem ser definidas a partir dos elementos: tipo, número de observadores, envolvimento do observador e lugar.

Com relação ao tipo nossa observação foi denominada como assistemática, uma vez que, embora possuíssemos clareza das variáveis a serem observadas, a definição do controle e da estrutura do tipo da aula e das interações sociais desenvolvidas era construída pelos sujeitos observados. Uma vez que o planejamento das ações do dia estava nas mãos dos sujeitos observados, foi necessário que o registro se desse de formas combinadas: áudio, imagem e anotações, a fim de resguardar os meios técnicos para a coleta de dados.

Com relação ao número de observadores, a observação foi realizada por uma pesquisadora que observou as interações pedagógicas e sociais de dois sujeitos, observando-se cada um deles em períodos de tempo diferentes. Embora a presença de apenas um pesquisador apresentasse o risco da limitação de pontos de vista sobre o registro dos fatos, o número reduzido permitiu menor interferência na realidade observada.

O lugar de observação foi a vida real o que nos permitiu perceber a totalidade dos fatos sociais presentes nas práticas pedagógicas dos professores, exigindo também maior organização, para o registro dos fatos que aconteciam em tempo real, sem controle de variáveis. O roteiro do processo de observação está disponível no Apêndice C desta tese.

Em relação ao envolvimento do pesquisador, optamos pela observação não participante, compreendendo a necessidade de não criar intervenções diretas no fenômeno observado. Embora nossa pesquisa tenha como intencionalidade política construir dados científicos que fortaleçam as políticas de formação de professores do Campo, entendemos a nossa limitação em atuar diretamente nas ações *in loco* dos professores.

O período de observação da realidade dos sujeitos nos permitiu compreender a inter-relação entre as práticas pedagógicas e artísticas destes e suas vidas sociais, culturais e políticas. Percebemos que observar os sujeitos, no processo de construção da Educação do Campo, nos possibilitou ver que esta acontece para além dos muros da escola e se revela como prática cotidiana dos professores.

5.4 Tratamento de Dados

Após a realização das entrevistas e das observações da realidade, notamos que os dados coletados nos colocavam diante de diferentes níveis de percepção do movimento das Representações Sociais. Para isso, construímos um processo analítico organizado, a partir de seis movimentos analíticos. Para apreender estes níveis, o primeiro movimento a ser feito foi a transcrição das entrevistas narrativas, bem como das aulas e conversas cotidianas gravadas, que nos permitiram aproximar dos processos de construção e elaboração das representações das práticas artísticas, tomando como análise os elementos que as constituem.

O segundo movimento feito foi organizar as categorias apreendidas, a partir da perspectiva analítica da reconstrução das narrativas dos sujeitos, tomando como referência Amorim-Silva (2016), que propõe que as narrativas nos permitem perceber o processo de construção das Representações Sociais. Para isso, foi fundamental recorrer aos dados sobre percurso formativo na graduação, para pensarmos o lugar de constituição da profissionalização do egresso.

O terceiro movimento de análise teve como foco organizar as categorias dos dados, tendo em vista a perspectiva das RSM- Representações Sociais em Movimento, discutida no Grupo de Estudos em Representações Sociais – GERES evidenciada por Antunes-Rocha et al (2015). Tal perspectiva desafiou-nos a perceber no material, o processo de produção de saberes sobre as Representações Sociais que se encontram em situações de mudança. Foram elaboradas sete categorias: logo, chegamos à definição das sete categorias complementares: (I) práticas pedagógicas, (II) práticas artísticas, (III) formação, (IV) Educação do Campo, (V) mística, (VI) Educação transformadora, (VII) Materialismo histórico dialético. A elaboração destas categorias teve como referência a análise das unidades de conteúdo presentes nas entrevistas narrativas e observação bem como o diálogo com os referenciais teórico-epistemológico que orientaram a escrita deste trabalho.

Buscamos no quarto movimento analítico perceber o movimento de mudança e as articulações destes nos níveis de pensar, sentir e agir dos sujeitos a partir da complementação dos procedimentos entrevista narrativa e observação da realidade. De acordo com Antunes-Rocha *et al* (2015) “O desafio para a continuidade das pesquisas e da comprovação da pertinência ou não das Representações Sociais em movimento como categoria analítica é articular o uso da entrevista narrativa com a observação.”

(ANTUNES-ROCHA *et al* 2015, p. 14). Nesta análise buscamos compreender a característica do movimento presente nas Representações Sociais de Camila e Lucas.

Como quinto movimento buscamos apreender os processos de objetivação e ancoragem presentes nas narrativas das trajetórias de Camila e Lucas. Para isso tomamos como referência as obras de Moscovici (2010, 2012) e Jodelet (2001).

Como sexto movimento realizamos uma análise léxica dos dados a partir do uso do Software Iramuteq. Esta proposta analítica surgiu a partir das sugestões dadas pela professora Denise Jodelet na avaliação do exame de qualificação, configurando-se como uma oportunidade de confrontarmos os dados obtidos através da interpretação das trajetórias, categorias e do movimento a partir da análise léxica. Os dados transcritos foram divididos em unidades de contexto inicial (UCI), que coincidiam com as sete categorias já analisadas no terceiro movimento descrito acima. A análise destas UCIs foi realizada a partir da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), sendo possível conhecer as especificidades do corpus textual a partir da avaliação das quatro classes geradas. A partir do Iramuteq também realizamos a Análise de Similitude que nos permitiu compreender a relação existente entre a ocorrência das palavras e as possibilidades de conexão entre os termos, permitindo-nos obter um panorama amplo e imagético sobre as principais características do corpus amostral.

Nossa escolha em utilizar o Iramuteq como auxiliar à análise qualitativa e processual, deu-se na tentativa de complementarmos nosso olhar analítico, com ferramentas que nos permitissem precisão das especificidades presentes no corpus textual. Segundo Camargo e Justo (2013), este software gratuito “permite diferentes formas de análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas de indivíduos por palavras” (CAMARGO, JUSTO, 2013, p. 513). A análise estatística foi fundamental para dialogarmos com o resultado obtido nos outros processos de análises e ampliarmos as possibilidades interpretativas da amostra de pesquisa

5.5 Questões Éticas

Para falarmos de tratamento de dados, é importante nos remetermos às questões éticas que organizam esta pesquisa. O projeto da tese aqui apresentada foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, tendo sido aprovado, antes da realização da coleta de dados. O Parecer de aprovação deste encontra-se no Anexo C deste trabalho.

Antes da realização da coleta de dados, entramos em contato com os sujeitos, a fim de verificar a disponibilidade e interesse destes em participarem da pesquisa. Para formalizar tal acordo ético, realizamos a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) junto aos sujeitos e buscamos, a todo o momento, destacar que eles poderiam se sentir à vontade para abandonar a pesquisa, caso se sentissem desconfortáveis.

Por razões éticas substituímos os nomes dos sujeitos pesquisados por pseudônimos. Escolhemos os nomes Lucas e Camila, dando continuidade aos pseudônimos recebidos pelos sujeitos na pesquisa de mestrado. Tais nomes foram escolhidos a partir da escolha dos nomes próprios registrados com maior recorrência no Dicionário de nomes Próprios, disponível no endereço eletrônico: <http://www.dicionariodenomesproprios.com.br/top-brasil/>.

Por estar junto dos sujeitos em suas práticas de trabalho docente, bem como em suas interações familiares e sociais, uma vez que em ambas as casas foi possível me hospedar na residência dos sujeitos, buscamos realizar uma coleta de dados ética e com respeito aos sujeitos, seus alunos e familiares.

CAPÍTULO VI: PROFESSORA CAMILA: CONTEXTUALIZAÇÃO, TRAJETÓRIA E CATEGORIAS DAS PRÁTICAS ARTÍSTICAS E PEDAGÓGICAS

*“A forma suave da mais pura rebeldia traduz os traços deste Ser mulher.
Desmedidamente ousada, inconfundivelmente capaz.
Transpira coragem, inspira unidade conspira coletivamente a construção
de caminhos que rompem com a acomodação cotidiana.
Março traz consigo o aroma incomparável dos dias de confronto.
Das lutas, do campo, da camponesa, CAMPESINA.
Essa força lilás provoca pulsações e vibrações, interna, externa, internacional.
Ver-se nas formas de agir a pressa de prolongar jornadas, que enraivece os poderes,
desestabiliza as ordens, planta indignação e desperta as gentes.
Sente-se urgência de espalhar os aromas de março,
que emana dos tempos de outrora e de agora.
Tem cheiro de Mulher, envolvente, impaciente, insubmissa”.*
Diva Lopes²²

Este capítulo trata das práticas artísticas e pedagógicas da professora Camila, estando organizado em quatro partes. Na primeira parte contextualizaremos a região do **Vale do Jequitinhonha**. Na segunda parte apresentaremos uma breve descrição das características econômicas, sociais, educacionais e culturais do **município de Rubim**, compreendendo este lócus como importante peça da construção das Representações Sociais da educadora. Na terceira e quarta partes descreveremos a **trajetória** de vida de Camila bem como as **categorias das práticas artísticas e pedagógicas** desenvolvidas por ela enquanto professora.

6.1 O Vale do Jequitinhonha

Para tratarmos das Representações Sociais produzidas pelos professores Camila e Lucas, o primeiro movimento analítico deu-se no sentido de descrever o contexto onde tais representações foram construídas. Ao abordarmos as práticas pedagógicas e artísticas construídas no território do Campo, precisamos contextualizar este território em suas particularidades geográficas, econômicas, políticas e culturais.

Os dois municípios, Rubim e Jordânia, onde este estudo foi realizado, fazem parte da mesorregião de Jequitinhonha, situada a nordeste do estado de Minas Gerais e

²² Trecho de poema de Diva Lopes. Disponível no endereço:
<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Aromas%20de%20Mar%C3%A7o%20-%20Diva%20Lopes.pdf> Acesso em outubro de 2017.

amplamente conhecida pelos indicadores sociais, que a caracterizam como uma região de extrema pobreza. Nesta tese, pretendemos apresentar as potencialidades da região, no sentido de quebrar o paradigma do Jequitinhonha como uma região de sofrimento e carência, constantemente abordados pela mídia. Pimenta (2015), ao abordar a criação de projetos de extensão da Universidade Federal de Minas Gerais na região, chama a atenção para esse posicionamento:

Os vários projetos com que trabalhamos nos fazem quebrar o paradigma do tão estigmatizado “Vale da Miséria”, que é constantemente abordado pela grande mídia a fim de criar uma carranca melancólica para a região. É fato que o Vale é uma mesorregião com clima predominantemente semiárido que castiga a terra, mas seu povo sabe lidar com isso com mais maestria do que qualquer outro. O que castiga o Vale não é a seca em si, mas a exploração latifundiária e coronelista que perpetuou na história casos de abusos e opressões sobre seu povo (PIMENTA, 2015, p. 1).

Compartilhamos com Pimenta (2015), no que se refere à reelaboração do olhar construído pela mídia, que em décadas, contribuiu para a criação de representações dos sujeitos do campo, enquanto carentes de recursos, de conhecimento e de políticas assistencialistas. Buscamos, em nossa análise das práticas desenvolvidas em dois municípios: Jordânia e Rubim, as potencialidades dos seus sujeitos e também as contradições presentes na contemporaneidade, no que se refere ao território, economia, cultura e educação.

No que se refere à arte e cultura, a região do vale do Jequitinhonha se destaca pela intensa produção de artesanato e por ser os lócus de produção de diversos cantores, pintores, atores e poetas, reconhecidos nacionalmente. Devido à grande propagação das práticas artísticas e culturais, no final da década de 1970, o coletivo de artistas se organizou para a criação do Festivale (Festival de Cultura Popular do Vale do Jequitinhonha). O Festivale surgiu em meio ao período da ditadura militar, como forma de diálogo entre artistas da região e integrantes do movimento estudantil, em busca da construção de uma proposta artística que divulgasse a arte produzida na região, em consonância com a luta do homem do Campo por seus direitos.

O embrião do Festivale surgiu a partir de um encontro de 22 compositores de 15 municípios do Vale do Jequitinhonha, desde esse encontro no ano de 1979, o evento vem dando visibilidade aos artistas e à cultura do Vale do Jequitinhonha, incorporando em sua programação diversas manifestações artísticas, mantendo-se, assim, aberto para

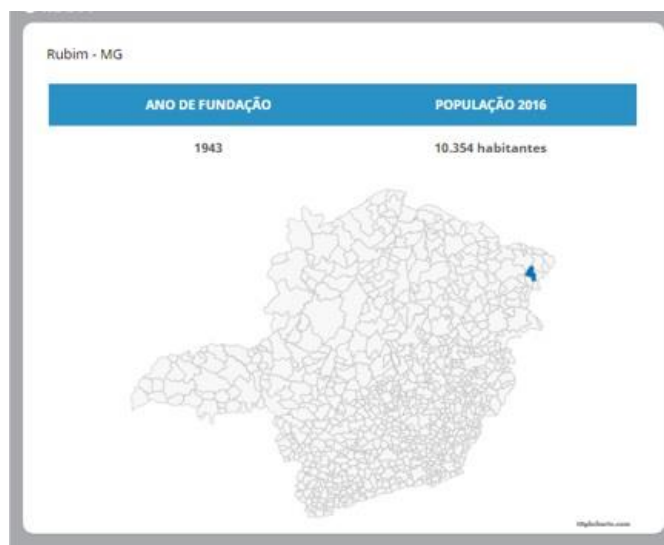
a dinâmica de produção dos municípios do Vale do Jequitinhonha. De acordo com Pimenta (2015), na atualidade, a programação conta com apresentações de música, dança, poesia, artesanato, culinária, literatura, congado, folclore e contadores de casos. A fim de oferecer visibilidade aos municípios que compõem o Vale em sua multiplicidade, o festival ocorre de forma itinerante, trazendo a cada ano as apresentações em um município diferente e possibilitando o intercâmbio cultural no Estado de Minas Gerais.

Além de promover o fomento de produções culturais, tal iniciativa revela o caráter cultural do Vale do Jequitinhonha, marcado pela produção artística de resistência, pela identidade com as questões políticas com os sujeitos do Campo e pela diversificação. Artistas consagrados nacionalmente, como Pereira da Viola, Saulo Laranjeira, Rubinho do Vale, e Tadeu Franco, foram revelados no festival, que também se revela como um movimento contra-hegemônico de propagação da cultura dos sujeitos do Campo, para além das informações midiáticas que, por muitas vezes, trazem a arte camponesa em um contexto estereotipado.

6.2 Município de Rubim

Rubim é um município do Estado de Minas Gerais, localizado na região nordeste, mesorregião de Jequitinhonha e na Microrregião de Almenara. O município fica a 760 km de Belo Horizonte e ocupa uma área de 965.174 km².

FIGURA 17: Mapa da localização do município de Rubim.



Fonte: Datapedia

Os primeiros registros narrados por moradores dizem que o território de Rubim²³ foi habitado por povos indígenas Maxacali, Nação Borun e Botocudos. Dutra (2015) chama a atenção para a ausência de documentos históricos que atestem a data do início exato do povoamento da área, elemento que impulsiona os pesquisadores a buscar depoimentos dos moradores. E foi nesse movimento que buscamos levantar as informações durante o trabalho de campo.

Em um registro sobre o histórico do município de Rubim, Dutra (2015) informa que grande parte dos moradores atribui o marco do início do povoado, a partir dos registros de passagem pela região do primeiro desbravador, chamado Tiago José de Almeida, homem que chegou junto com dois amigos, trazendo um burro e ferramentas com a intenção de cultivar a terra. Conta-se que, em pouco tempo, chegou à região um engenheiro baiano, chamado Apollinaire, que expulsou os índios violentamente da terra, a fim de estudar a viabilização da implantação de estrada de ferro na região. Dizem que, após expulsar os indígenas, em um confronto armado, ele derrubou as matas nativas para iniciar o plantio de lavouras e desapareceu misteriosamente sem deixar notícias.

Tiago José de Almeida, então, vendeu estas terras já plantadas por Apollinaire para o major Quinto Fernandes Ruas, pertencente a uma família tradicional da região de Pedra Azul. Por ser conhecido como pessoa amiga do povo, a presença do Sr. Quinto foi um fator fundamental para o surgimento do povoado, que teve o nome de “União”. Tal nome foi escolhido pelos moradores como simbologia à harmonia das pessoas que lá viviam.

Em 1923, “União” foi elevado à categoria de distrito do município de “Jequitinhonha”, tendo o nome alterado para “Rubim”. Em 1938 passou a ser distrito de “Vigia”, hoje município de “Almenara”. Em 1943, foi elevado à categoria de município, elegendo o Sr. Quinto Fernandes Ruas como patrono do município.

Ninguém sabe ao certo como e por quem o nome Rubim foi escolhido. Alguns dizem que Rubim é uma corruptela do rubi, uma das quatro pedras preciosas mais conhecidas do mundo. Contam as lendas que o rubi é uma pedra sagrada no budismo e no hinduísmo e tem poderes de proteção. Curiosamente o rubi não é encontrado no Brasil. O que pode ser encontrado no Brasil é a granada, também chamada de rui do Cabo, mas não se tem notícia do garimpo de granadas na região. Há

²³ As informações sobre o histórico do município de Rubim foram coletadas durante o trabalho de campo e validadas no site oficial da prefeitura. Fonte <http://rubim.mg.gov.br/>. Usou-se como referência também a obra de Dutra (2015).

quem diga, no entanto, que o nome pode vir da cor avermelhada das águas barrentas do Rio Rubim, ou vir de algum proprietário de terras na região chamado Rubem, ou Rubens, daí o diminutivo, Rubim (DUTRA, 2015, p. 20-21).

Rubim tem como base econômica a pecuária de leite e corte e também a agricultura, a partir do cultivo de mandioca, cana, feijão, legumes e hortaliças. A feira tradicional da cidade, aberta no mercado da cidade, nos fins de semana, movimentava a venda das mercadorias produzidas na área rural, tal como manteiga de litro, carnes, farinha, feijão e requeijão.

O primeiro mercado de Rubim foi criado na década de 1930 e não era apenas o lugar aonde chegavam as mercadorias trazidas de longe pelos tropeiros, ou de perto pelos produtores locais. O mercado era lugar de festa de igreja, de apresentações musicais e de reuniões públicas. Em dia de cinema, cada um tinha que levar sua própria cadeira. Funcionava também como rancharia, que era o nome dado naquela época, ao local que servia de hospedaria para quem vinha de fora e não tinha onde dormir (DUTRA, 2015, p. 37).

Percebemos aqui que os modos de produção da cidade revelam articulação cultural entre manifestações artísticas e também socialização dos sujeitos. O mercado era visto como um polo de venda, encontros, notícias, apreciação artística e modo de organização do coletivo de moradores através de reuniões.

FIGURA 18: Vista aérea do município de Rubim

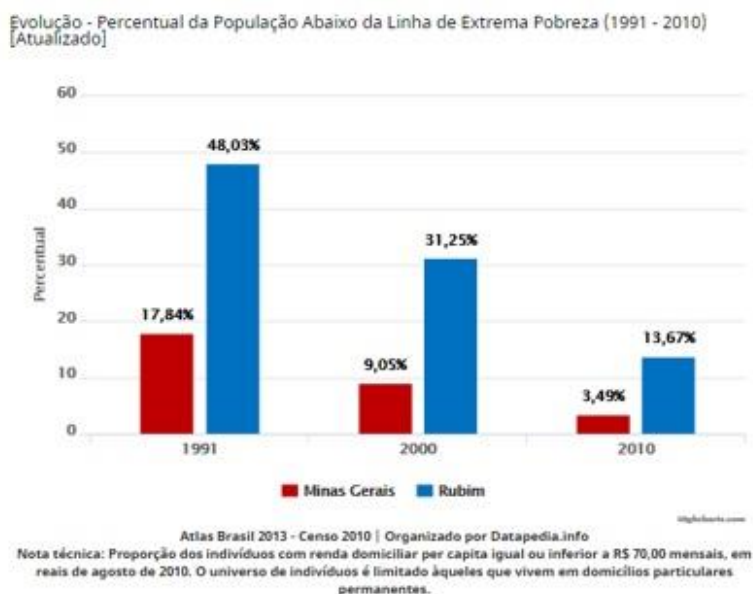


Fonte: <http://rubim.mg.gov.br/>

O município contava, no ano de 2016, com 10.354 habitantes. A análise das pirâmides etárias do ano de 1991 e 2010, disponíveis no Datapedia²⁴, banco de dados que organiza as informações fornecidas pelo censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, mostra a diminuição da população de crianças e jovens com idade inferior a 14 anos. No entanto, no que se refere à população de adultos a partir de 30 anos, houve um crescimento considerável do número dos sujeitos, o que nos dá pistas sobre a qualidade de vida que garantiu o aumento da expectativa de vida dos sujeitos.

No que se refere à análise socioeconômica da população, destacamos que, nos últimos vinte anos, o percentual da população abaixo da linha da pobreza caiu, consideravelmente. O índice de população que sobrevivia com renda abaixo da linha da pobreza, que, no ano de 1991, alcançava o número de 48,03%, caiu para 13,67%, no ano de 2010. Embora o dado ainda seja quatro vezes maior que a média do Estado de Minas Gerais, o decréscimo de tais dados nos mostra melhoria no índice socioeconômico dos sujeitos.

FIGURA 19: População abaixo da linha da pobreza- município de Rubim.



Fonte: Datapedia.

A melhoria no índice socioeconômico do município também pode ser percebida no número de domicílios sem água encanada. Segundo o Datapedia, em 1991, Rubim

²⁴ Os dados do Datapédia são parte de um sistema que busca e classifica as informações dadas pelo IBGE nos últimos dez anos. Disponíveis no endereço: <https://www.datapedia.info/public/>

tinha o índice de 68,11% de domicílios sem água encanada. Tal dado caiu para o percentual de 17,2%, no ano de 2010, o que demonstra a inter-relação entre a diminuição da pobreza e a qualidade de vida dos sujeitos.

Para conhecermos sobre a qualidade de vida dos moradores de Rubim, também recorreremos aos dados relativos à Educação. Rubim possui 12 escolas, sendo, destas, 8 municipais e 4 estaduais. A Educação Infantil é contemplada com 2 escolas municipais, o ensino fundamental com oito escolas, sendo 6 municipais e 2 estaduais, e o ensino médio com duas escolas estaduais. No que se refere às escolas do Campo, destaca-se que 7 escolas estão localizadas no campo e 5 na área urbana do município. Notamos a diminuição do número das escolas localizadas na área rural, na medida em que aumentam os níveis de ensino. Se, no Ensino Fundamental, em seu primeiro ciclo, existem 4 escolas no campo e 1 na cidade, no Fundamental II e Médio, esse número cai para apenas 1 escola, o que nos faz pensar que os alunos necessitarão de transporte escolar para continuar os estudos, elemento visto como dificultador da permanência de crianças e jovens do Campo na escola.

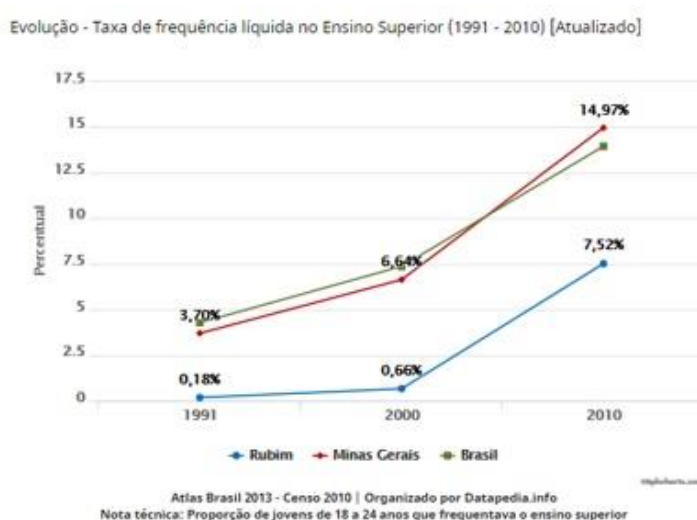
O contexto educativo de Rubim também pode ser percebido a partir dos dados de evolução de anos de estudo. Em 1991, a expectativa média de anos de estudo da população era de 6,4%, crescendo cerca de 2,8 anos. Em comparação ao crescimento no estado de Minas Gerais que teve evolução de apenas 0,8%, os dados da expectativa de anos de estudo do município de Rubim nos permitem perceber aumento considerável do percentual de alunos com acesso e permanência na escola.

O acesso ao Ensino Médio também nos oferece pistas sobre os diferentes níveis de ensino no município. Segundo os dados do Datapédia, em 2010, houve um crescimento de mais de 30% da taxa de frequência no Ensino Médio de Rubim, isso significa o início do processo de mudança de um panorama de exclusão dos jovens do Campo do Ensino Médio. Esse dado, no entanto, nos provoca a pensar em formas de ampliar este número para que todos os jovens consigam ter condições de se matricular e permanecer no ciclo em questão.

O acesso ao Ensino Superior é um grande gargalo educacional da população do Campo. Em 2010, apenas 7,52 % dos jovens tinham frequência líquida em um curso de Ensino Superior. Tal dado tem se modificado nos últimos anos a partir da inauguração de um Polo do Instituto Federal do Norte de Minas no Município de Almenara, que fica a 65 quilômetros de distância.

A relação entre os jovens que concluem o Ensino Fundamental e a ocupação informal nos dá pistas para a inserção no mercado de trabalho, em contextos que não pressupõem a exploração direta. Segundo o Datapedia, entre o ano de 2000 e 2010, houve queda no número de jovens sem Ensino Fundamental completo e sem ocupação informal no município de Rubim. O número, que era de 77,23%, no ano de 1991, caiu para 67,23% no ano de 2010. Esse número, no entanto, ainda é alto, se comparado aos dados do Estado de Minas Gerais, que apresenta apenas 36,12% de jovens sem Ensino Fundamental completo e sem ocupação informal.

FIGURA 20: Frequência líquida Ensino Superior - município de Rubim



Fonte: Datapedia.

Percebemos que Camila, nosso sujeito de pesquisa, no ano de 2010, estava entre os 32,86% de jovens que tinha Ensino Fundamental e ocupação formal e entre os 7,52% que cursavam Ensino Superior. Tal dado nos revela o impacto da formação do LeCampo FaE/UFMG, no contexto social dos sujeitos do Campo. Além de Camila, o município tem mais uma egressa do LeCampo UFMG, o que nos faz pensar no impacto das licenciaturas em Educação do Campo na formação de professores e escolarização dos jovens do município.

O contexto cultural de Rubim também nos permite perceber grande movimentação, em torno de diversos elementos, entre eles: culinária, realização de eventos, preservação e fortalecimento do folclore. A culinária destaca-se pelo notável sabor dos biscoitos de queijo, geleia de mocotó e manteiga de garrafa. Tais itens, encontrados no mercado de Rubim, permitem conhecer a cultura, em diálogo com o

processo produtivo. Dutra (2015), ao falar da presença dos tropeiros na região, destaca que Rubim era um ponto de abastecimento dos tropeiros, de itens como carne de porco, toucinho e feijão. Ao detalhar o processo de fabricação das carnes salgadas destaca um elemento artesanal importante.

As carnes salgadas eram enroladas em esteiras de palha de coco (embuchados). A confecção das esteiras era tarefa diária das mulheres sertanejas. Elas se reuniam nas tardes quentes, diante das portas das casas para tecer esteiras e com igual destreza produzir as belas rendas de bilro (DUTRA, 2015, p. 19).

Percebemos que o exemplo de Dutra (2015) nos permite notar a inter-relação entre a produção econômica de carnes e o artesanato de tecelagem de palhas. Essa característica marcante das práticas artísticas do Campo nos coloca diante da arte enquanto fonte de materialidade e sobrevivência dos sujeitos.

A realização de eventos também se destaca no município, tendo como referência a criação do Movimento Social Progressista de Rubim – MOSPRO. Dutra (2015) destaca que esse movimento, ocorrido em 1971, foi o primeiro movimento cultural do baixo Jequitinhonha. Sua função era “conscientizar e mobilizar os jovens rubinenses para as transformações sociais, políticas e culturais que pulsavam naquele momento. Seu ideal era promover e divulgar as atividades culturais em Rubim” (DUTRA, 2015, p.52). O movimento destacou-se pelo planejamento de festas, encenações religiosas, espetáculos teatrais, shows e diversas atividades artísticas que movimentaram, por décadas, o processo de produção e fruição artística no município. A consolidação do MOSPRO trouxe ênfase às práticas artísticas populares e apoiou a realização e manutenção da memória das manifestações artísticas como: boi de janeiro, Folia de Reis dos Coquis e Pé Roxo e Pastorinhas.

Para Dutra (2015), a importância da atuação cultural do MOSPRO extrapola a dimensão artística e cultural, uma vez que suas ações buscavam inserção de temáticas sociais, como articulação para obter cal virgem para desenvolver campanhas de desinfecção de fossas sépticas, junto aos moradores. O MOSPRO também realizou festivais, com a presença de artistas renomados, apoiando a realização do X Festival, ocorrido em Rubim. O município hoje conta também com a realização do FESPOMAR-Festival de Música, poesia e Artesanato de Rubim, criado em 1999, com a intenção de promover a cultura no município e o reconhecimento dos elementos artísticos populares.

A presença do MOSPRO, na década de 70 e 80, e do FESPOMAR, a partir do fim da década de 90, foi fundamental para que as manifestações do Boi de Janeiro fossem preservadas e envolvessem, até os dias atuais, grande parte da população.

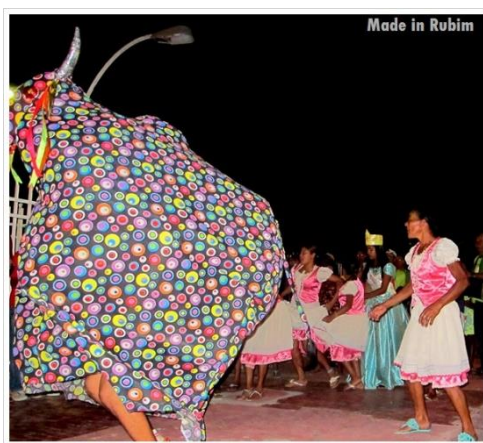
Rubim possui dois grupos que são tradicionalmente fundamentais para a manutenção da festividade de Folia de Reis do Boi de Janeiro. O grupo dos Coquis (Figura 27) e o grupo dos Pé Roxo (Figura 28), também chamado de Terno de Estrelas. Dutra (2015) destaca que o diferencial da festa de Rubim à articulação da tradicional visita dos foliões às famílias que têm presépios montados, que é a incorporação do boi e de alguns personagens, junto ao público, fato que envolve grande participação das crianças e jovens.

FIGURA 21: Boi de Janeiro Coquis com personagem Maria Manteiga



Fonte: <https://madeinrubim.wordpress.com/historia/boi/boi-coquis/>

FIGURA 22: Boi de Janeiro Pé Roxo/ Terno de Estrelas



Fonte: <https://madeinrubim.wordpress.com/historia/boi/boi-terno/>

Com um cenário de efervescência cultural, o município de Rubim conta com o Ponto de Cultura “Folias de Cultura”, criado no ano de 2010, com o objetivo de inventariar as manifestações culturais e históricas e detectar possibilidades de revitalização destas. A partir da obra de Dutra (2015), percebemos o importante papel do ponto de cultura, enquanto agente fomentador de ações de patrimônio imaterial, formação artística e fruição de diversas linguagens, estando em diálogo com a população e com as instituições, a exemplo das parcerias realizadas com as instituições educativas.

6.3 Análise de Trajetória da Educadora Camila

Para falarmos da análise de trajetória, enquanto procedimento metodológico, para compreensão do processo de construção das Representações Sociais, recorreremos aos trabalhos de Amorim-Silva (2016), Ribeiro (2016) e Benfica (2017), construídos no âmbito do GERES- Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais. Tais trabalhos nos dão pistas para a forma de organização do histórico do sujeito e dos desafios enfrentados na sua construção de formação e trabalho, e nos permitem compreender o perfil dos sujeitos, bem como a contextualização de seu lugar social, econômico, político e cultural.

Em nossa análise de trajetória, buscamos considerar fatores como histórico familiar e relação com o campo, experiências e informações sobre práticas artísticas na infância e juventude e ingresso no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Para isso, foi necessário dialogar com os dados da minha pesquisa de mestrado, no sentido de perceber a articulação das práticas artísticas, no processo formativo da graduação e a inserção na docência, a partir da caracterização das experiências artísticas e pedagógicas.

Pretendemos, por isso, compreender como Camila está vivenciando a inserção profissional e construindo suas Representações Sociais sobre as práticas artísticas na atuação docente. Esperamos que os dados da trajetória nos permitam aproximar dos elementos que compõem as categorias constitutivas das Representações Sociais em movimento, sendo estas: a articulação das práticas pedagógicas com os princípios da Educação do Campo, a realização de uma Educação transformadora, bem como a percepção da objetivação e ancoragem nestes movimentos.

A educadora Camila tem 35 anos e nasceu no município de Rubim, sendo a caçula do total de três filhos de um casal de trabalhadores do Campo. Sua mãe trabalhava como dona de casa, tomando conta dos filhos, da casa dos patrões, auxiliando o marido na função de vaqueiro de uma grande propriedade. O pai de Camila começou a trabalhar nessa propriedade, ainda rapaz, e lá continuou por 40 anos, assumindo o trabalho de vaqueiro em tempo integral, função que também demandava o trabalho da esposa e dos filhos no auxílio de serviços aos patrões.

A infância de Camila foi marcada pela moradia na casa grande²⁵. Tal experiência foi encarada, em sua primeira infância, como um privilégio, uma vez que ela pôde crescer em uma casa colonial de arquitetura centenária, com portas imponentes e 15 janelas grandes, local negado aos demais agregados e filhos que moravam nas casas dos fundos. Morar na casa dos patrões, no entanto, era ter um acesso limitado a um outro mundo, uma vez que a experiência na casa era marcada pelas limitações do papel de empregado.

Aos 06 anos vi maçã pela primeira vez na fruteira da mesa longa de 12 assentos da sala enorme. Ao perguntar minha mãe do que se tratava ela me disse que não era para nós. Obviamente não era para eu tocar, mas aquela cor vermelha, aquele formato de coração e o cheiro exerciam fascínio em mim. A partir dali, de minutos em minutos eu vinha à sala para poder cheirar aquela fruta. Apanhava-a e, antes que fosse apreendida por alguém, cheirava-a muito, devolvia para a fruteira e tentava imaginar que sabor teria. Por muito tempo isso se repetiu. Não experimentei o sabor na infância, mas o cheiro ficou. Trago essas memórias porque elas além de terem contribuído na constituição do que sou também nos servem para compreender as relações estabelecidas entre patrão e empregado no interior dos latifúndios (Camila - sobre a infância na Casa Grande).

Rememorando essa época, Camila diz que compreende que o acesso dos pais à casa dos patrões era uma forma de estes terem os empregados sempre à disposição, sendo que esta “era uma forma de manter o cabresto bem apertado com empregados disponíveis em tempo integral” (Camila- sobre sua infância na Casa Grande). Foi convivendo nesse contexto que Camila diz que pôde sentir na pele a experiência de ser mulher, pobre e negra, lembranças que ainda carrega como forma de ressignificar sua trajetória.

²⁵ Termo utilizado para definir a casa dos patrões de uma grande fazenda.

Filha de vaqueiro, cabra forte e lutador e mãe do lar, passiva e persistente, cresci sem compreender como a minha vida era cravada pela luta de classe e pela potência do capital materializado no latifúndio. Toda minha infância foi marcada pelas angústias da minha mãe que repetia todos os dias que queria ir embora dali. Motivo de brigas com meu pai que vivia ali, servil e dominado passivamente. Agora, só agora, entendo minha mãe. Meus irmãos começaram cedo a trabalhar. Para meu pai trabalho infantil era sinônimo de caráter e garantia de reprodução de bons futuros filhos de vaqueiro. Vi minha irmã sair da escola para ajudar a cuidar da casa grande, vi meu irmão levantar as 3 horas da manhã para tirar o leite e dormir nos largos bancos da escola e ficar conhecido como preguiçoso por isso. Não compreendia, mas sabia que era dor e dor eu não queria (Camila- sobre sua infância).

Ao falar sobre sua infância na casa dos patrões dos pais, Camila destaca a compreensão de que, embora morasse sob o mesmo teto dos patrões, a marcação da classe social dela e da família deixava claro o contexto de exploração capitalista ao qual ela e sua família estavam sujeitos.

Com seis anos de idade, Camila viu na escola uma forma de ressignificar a sua história e entregou-se a esta experiência com intensidade. Caminhava todos os dias cerca de 12 km para chegar até a escola, uma vez que não havia transporte escolar que atendesse a fazenda onde seus pais trabalhavam. Esse caminho era feito com cuidado para que seu uniforme de tergal não se sujasse e em sua chegada na escola ela estivesse com asseio apresentável.

Ao chegar na escola, os bancos longos de madeira, o quadro negro imenso e a imagem da professora, sempre com uma vara ao alcance da mão, me traziam indagações. Me fascinei por aqueles bancos de madeira preta longos. Neles sentávamos em 04 crianças, acho que era a única representação de coletividade ali, em seguida, a primeira descoberta foi a que servia a vara: era o domínio da força sobre a criatividade. A professora era uma prima que logo perdia a doçura dos almoços de domingo ao entrar na sala. Sala multisseriada, piso de terra, única sala, sem sanitários e porta alta, foi esse o espaço onde fui alfabetizada (Camila- sobre escolarização).

A narrativa de Camila coloca-nos diante da realidade das escolas multisseriadas, em um contexto de escola rural marcado pela ausência de direitos, em que a precariedade das condições de oferta educacional supera as possibilidades de aprendizado multissérie como uma oportunidade de repensar a organização da construção do conhecimento.

Ao analisar o histórico escolar do Ensino Fundamental, Camila constata, com orgulho, o número de apenas 8 faltas em todos os anos, dias em que provavelmente foi impedida pela mãe de ir à aula devido a alguma doença, uma vez que até mesmo debaixo de sol e chuva ela caminhava confiante para escola, movida pelo interesse em buscar alegrias, brincadeiras e aprendizados novos.

Eu gostava demais de ir para a escola e adorava estudar. Tirava notas boas e nunca recebi notas vermelhas. Só que eu não tinha o comportamento esperado, eu dava palpite no trabalho do outro, andava na sala, questionava, queria sair, queria andar e não podia. Eu sempre gostei muito de estudar e achava aquilo muito bom. Era fantástico levantar para ir para a escola e olha que eu ia todos os dias a pé (Camila sobre sua escolarização).

Ao falar sobre seu comportamento, Camila diz que, embora tirasse boas notas e avaliasse seu desempenho como acima da média dos demais colegas, era sempre recriminada pelas professoras, por fazer perguntas, ser ativa e manter uma postura curiosa no aprendizado. “Ela não aceitava, porque eu não aquietava. Eu fazia atividade primeiro e depois andava e não podia andar: eu queria sair da sala, não podia sair. Então, eu era diferente dos outros, porque os outros obedeciam” (Camila - Sobre seu comportamento na escola). Para a professora, era necessário não discutir e saber sempre obedecer. Tal elemento nos coloca em diálogo com a obra de Antunes-Rocha (2012), ao analisar as Representações Sociais dos professores do Campo, sobre alunos em contexto de reforma agrária. Para algumas professoras, o comportamento dos alunos que superam as Representações Sociais de alunos com dificuldades de aprendizagem e passivos é uma quebra na imagem construída sobre os alunos das escolas do Campo.

Queria entender por que a professora fazia perguntas, mas não gostava que respondesse, talvez por que as perguntas eram para meus colegas, eles abaixavam a cabeça e eu respondia. Descobrimos a utilidade daquela vara de bambu que acompanhava a professora. Eles, porque não respondiam, e eu, porque respondia. (Camila sobre sua escolarização)

O comportamento de Camila na escola foi tido em várias ocasiões como inadequado. Por diversas vezes, devido à sua inquietude, ela foi impedida de ter acesso aos livros de literatura, uma vez que, de acordo com a sua professora, o momento de acesso aos livros era um prêmio destinado aos alunos que obedeciam, durante toda a

semana. Durante muitos anos de escolarização, Camila narra a sensação de não se encaixar no padrão de comportamento e participação esperado pela professora, e, apesar disso, insistia em ir para a escola para ter acesso aos livros, às brincadeiras e aos novos conhecimentos.

Eu estudava numa sala de multisseriada e a disciplina era extremamente rigorosa. Eu não conseguia aquietar; era como se eu vivesse fora de mim. Eu não tinha o comportamento igual dos outros meninos que tinham medo da vara. Literatura era só para os que ficassem com aquele comportamento, então eu demorei muito para ter acesso ao livro porque eu nunca conseguia ter o comportamento que a professora esperava. Vinha um carro da cidade com os livros e a merenda e eu ficava esperando para ver os livros. Quando os livros chegavam não davam a gente e nós rasgávamos a caixa para poder ver. A professora brigava comigo porque eu estava mexendo e só podia mexer na sexta e só para quem tivesse o comportamento bom durante a semana. Então eu fiquei muito tempo sem pegar o livro porque eu não tinha o comportamento bom, eu queria pegar o livro e não podia. Aí quando lá eu nem sei por que, eu acho que eu não tinha melhorado o comportamento não, mas ela resolveu deixar eu ler o livro, aí o primeiro foi Alice no país das maravilhas, que eu peguei, eu não esqueço da capa e da textura, eu peguei com aquela sede e aquela vontade tão grande de ter contato com o livro que num minuto eu li aquilo assim e era como se eu entrasse no livro. Eu lia assim com aquela vontade e depois tiveram outros, mas era muito sofrido para ter acesso ao livro, porque eu não conseguia ter o comportamento certo e esperado... (Camila-Sobre a leitura na escola)

Aos dez anos de idade, Camila mudou-se para a cidade, para dar continuidade aos estudos e enfrentou a distância dos pais e irmãos, para seguir seu sonho de continuar estudando, sendo necessário articular trabalho, estudo e administração dos contratemplos de estar sozinha construindo seu destino.

Assim que eu vim estudar na cidade fiquei na casa de várias famílias. Tudo foi traumático. Eu não trago uma boa lembrança, pois eu ficava nas casas, mas tinha que trabalhar para em troca poder ir para a escola. Então era um negócio conflituoso e muito difícil. (Camila-Sobre a vida na cidade)

Em visitas aos pais, nas férias escolares, destacava a mistura de sentimentos em estar no lugar de sua infância. “Construí uma relação de amor e ódio com aquele lugar, provavelmente, relação representada na dubiedade que vi meus pais constituírem por aquele lugar” (Camila- sobre visitas à fazenda onde seus pais trabalhavam). A mudança de Camila para a cidade foi uma opção feita por ela e pela família, mas, distante da

realidade de diversas outras famílias do Campo que, diante da falta de escolas próximas de casa, veem-se diante da necessidade de abandono dos estudos. Tal mudança, ocorrida nos anos 90, ocorreu no momento em que os Movimentos Sociais do Campo lutavam pelo direito à Escola no Campo. A trajetória de Camila e a necessidade de mudança para longe da família, para continuar os estudos, no segundo ciclo do Ensino Fundamental, é a ilustração da necessidade de luta pela abertura de Escolas no Campo, tal como a garantia de condições para que as crianças tenham condições de permanecer e não evadir.

Nesse período de escolarização, Camila conta que seu contato com as práticas artísticas foi tão reduzido que o considera quase como inexistente. Para ela, embora a escola tenha lhe proporcionado o contato com brincadeiras com os colegas e o acesso a elementos da cultura popular destas brincadeiras, faltaram-lhe práticas relacionadas à música, dança, teatro e artes visuais, que lhe permitissem ter acesso a um conhecimento artístico.

Eu não tive contato desde criança com nada assim que eu achasse que fosse arte, que eu tivesse a concepção ou mesmo que eu não tivesse a concepção do que fosse arte mas que eu achasse que estivesse fazendo, que é lógico que ia deixar algum resultado né. Por exemplo eu tenho uma péssima coordenação motora, eu não levo bem para dança, eu nunca entendi direito porque que eu era tão assim, eu sempre articulei bem e tal mas eu sempre tive uma certa inibição, eu não tenho aquela desenvoltura. E hoje agora que eu sei e que eu entendo eu sei que faltou porque eu nunca tive (Camila- sobre seu contato com a arte).

Mesmo com um contato rápido e limitado com obras literárias, Camila destaca o pouco contato com as práticas artísticas durante sua formação na Educação Básica. Após se mudar para a cidade, o contato com a arte também não foi possível, uma vez que Camila precisava associar os estudos com a responsabilidade de cuidar de sua vida, limitando, pois, seu leque de experiências artísticas.

A vida escolar na cidade foi marcada por um processo de redescoberta da identidade de Camila. Entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, ela conta que passou por situações que a levaram a olhar para sua vida a partir de um ponto de vista capitalista.

Eu tentava camuflar porque eu achava que a outra pessoa ia considerar que eu era igual... Eu levei muitos anos de minha vida para descobrir

que eu era negra, filha de pais analfabetos, uma menina, mulher, pobre...oh, meu Deus... eu não tinha consciência disso...eu gostava de roupa, eu queria sempre a roupa, porque a roupa era um status, eu queria estar sempre imitando o outro jeito, então assim, isso eu só fazia porque eu achava que isso dava status, no sentido de que eu estava enganando alguém. (Camila- Sobre interação social na juventude)

Compreendendo os modos de interação social, Camila foi aos poucos percebendo que suas notas poderiam lhe abrir portas no processo de convivência com os colegas. “Era uma forma de eu me sentir aceita. Ah, é negra, é feia, é magrinha mas tem nota boa. Era uma compensação... mas não era uma consciência, era uma compensação no sentido de perceber que abria portas”. (Camila - sobre sua socialização na escolarização). Para ela, esse foi um período conturbado de descobertas e negação de suas características identitárias. Esse período também foi marcado pela inserção de Camila no Ensino Médio e o início dos estudos no Ensino Técnico.

Fui conseguindo alguns avanços: após cursar o ensino médio fiz um técnico de enfermagem no CEFET. Eu já sabia que tinha uma importância do estudo, não com essa consciência. Aí eu tive meu filho, amadureci essas ideias e vi que já estava adulta. 21, 22 anos... comecei ter uma visão, foi a época em que eu conheci informática, que eu comecei a saber da importância de um trabalho. (Camila sobre formação pós médio)

O período de formação no Ensino Médio e Técnico foi marcado pelo início de um relacionamento amoroso com uma pessoa de outra classe social e a chegada de um filho, que marcou para Camila a importância do estudo, associado a um trabalho e a um projeto de vida, despertando o sonho de cursar uma faculdade. “Sonhava em ter um curso superior. Era um sonho bem distante, que eu não tinha a condição de fazer. Foi aí que eu comecei a trabalhar, surgiu a informática em minha vida”. Segundo Camila, nessa época, a cidade vizinha, Almenara, já contava com instituições de Ensino Superior, mas estas tinham mensalidades caras que tornavam o acesso quase impossível. Nesse momento, Camila concentrou-se em seus conhecimentos com a informática, que lhe abriram portas para trabalhar como auxiliar administrativo/secretária escolar, na Secretaria Municipal de Educação do Município de Rubim.

Após estas experiências, Camila inicia um novo relacionamento amoroso, marcado pela autonomia nas decisões de escolha de vida, trabalho e construção de um espaço para ter sua casa, sonho gestado desde a sua infância quando morava na fazenda

dos padrões. Nesse momento, também ela veio a ter sua segunda filha, o que fortaleceu ainda mais o desejo em continuar estudando e fazer um curso superior.

O contato com o curso do LeCampo veio no ano de 2009, através de uma amiga que trabalhava na EMATER, Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais, que havia recebido um *e-mail* da FETAEMG, Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado de Minas Gerais, divulgando o edital do LeCampo. O interesse no curso veio, principalmente, pelo fato de ele ser desenvolvido em uma instituição pública e, portanto, gratuita, e possibilitar a formação em alternância, que garantiria a continuidade em seu trabalho e o acompanhamento de seus filhos. Camila, então, mobilizou-se para estudar para o vestibular e fez a prova no município de Araçuaí. Foi aprovada e iniciou, no ano de 2010, a formação no LeCampo, na habilitação em Língua, Arte e Literatura. A chegada ao curso foi um momento de surpresas

E eu fui no LeCampo. Não sabia nem onde que eu estava indo...quer dizer, eu sabia que estava indo para a faculdade, mas, eu não sabia mais nada...eu nunca tinha ouvido falar em movimento social, mística...eu nem sabia para onde ia...eu nunca tinha ouvido falar nada daquilo... (Camila- sobre sua inserção no LeCampo).

A formação de Camila no LeCampo foi marcada pela inserção no contexto de luta pela Educação do Campo e seu decorrente reconhecimento identitário, enquanto sujeito do Campo. Tal formação também possibilitou o contato com as práticas artísticas, uma vez que, no momento da sua entrada no curso, destacava que o estudo da área de Língua, Arte e Literatura seria importante, pois em sua escolarização, os conhecimentos relacionados, principalmente à área de arte, não faziam parte de sua experiência escolar e social.

Portanto, a formação durante a graduação foi vista para Camila como uma forma de acesso às informações que constroem o conhecimento presente nas linguagens artísticas. Este acesso foi para Camila a oportunidade de conhecer os múltiplos discursos artísticos e as formas de expressão que nascem deles. Esse contato, a partir do primeiro período, permitiu a abertura de ideias sobre a subjetividade das práticas artísticas no processo de produção, fruição e reflexão.

As aulas de música foram no primeiro período e até eu compreender que a concepção de música era o som, esse barulho que nós estamos escutando agora e que depende de sua subjetividade ... até eu traçar a

concepção de que isso também é arte e foi todo um processo, então eu acho que foi aqui no curso que eu tive um contato. (Camila- Sobre aprendizado na graduação)

A formação durante a graduação permitiu que Camila tivesse contato com os elementos cênicos, musicais, plásticos e literários, presentes nas formas de conhecimento das linguagens artísticas elaboradas na sociedade. Tal contato possibilitou-lhe reconhecer que, em seu município, havia manifestações culturais populares, que poderiam ser entendidas enquanto práticas artísticas.

Tal reconhecimento a inspirou a construir um projeto de estágio de artes a partir da temática da manifestação cultural Boi de Janeiro no município de Rubim. Tal tema, vinculado diretamente à linguagem popular, vinha com o objetivo de trazer para os alunos o reconhecimento de uma prática presente no município, enquanto uma ação de valor artístico, cultural e histórico. Ela destacava que cresceu alheia à compreensão de que tais manifestações poderiam ser consideradas como forma de cultura e queria fazer um movimento diferente com os alunos da escola em que estagiava, ao tentar promover o reconhecimento e apropriação da cultura local.

Além de falar sobre o tema e promover visitas ao ponto de cultura do município, onde foi possível ver fotos e ouvir integrantes dos grupos culturais, Camila buscou recolher, junto aos alunos, textos com reflexões sobre o que este trabalho lhes possibilitou de aprendizado em uma perspectiva artística. “Os meninos fizeram um texto sobre como que eles viam aquilo e se entendiam como arte e assim a ideia dos meninos eles nunca tinham parado para pensar naquilo, se aquilo era arte” (Camila- sobre trabalho de avaliação do aprendizado dos alunos no estágio). Tal trabalho foi importante, para que ela pudesse perceber as possibilidades de mudanças de opinião, em relação a uma temática que havia sido parte de seu aprendizado na Licenciatura em Educação do Campo.

Ainda sobre a formação na graduação, é importante destacar que Camila escolheu escrever seu trabalho de Conclusão de Curso com uma temática diferente de seu estágio. Ela veio a trabalhar, então, com a temática “Práticas de Leitura literária no 9º ano em escola da cidade que recebe alunos do campo”, entendendo a importância deste tema a partir de seu aprendizado na universidade e também de sua experiência própria em seu percurso escolar, experiências que lhe mostraram que o acesso à literatura na escola do Campo precisava ser estudado e debatido.

A monografia de Camila buscou analisar a leitura literária a partir do entendimento da leitura enquanto uma área de conhecimento de direito dos alunos, que necessita, no entanto, de metodologias que permitam aos sujeitos conhecer e se apropriar dos diversos gêneros literários, entendendo este conhecimento como uma forma de direito do cidadão, que não pode lhe ser negada dentro da instituição escolar. O trabalho foi aplicado em uma turma do 9º ano, composta de 31 alunos, sendo destes, 18 moradores de áreas do Campo. Nele, pode-se perceber avanços no processo de escuta e protagonismo dos alunos e também negações de acesso e de metodologias excludentes na forma de possibilitar o contato dos alunos com as obras literárias.

Após se formar na graduação, em fevereiro de 2015, Camila continuou trabalhando como secretária escolar, vindo no mesmo ano a prestar o concurso para professor de Educação Básica da Rede Estadual de Minas Gerais, sendo aprovada e iniciando seu percurso docente.

No mesmo ano, Camila participou do processo seletivo para trabalhar como tutora do Curso Técnico de Segurança do Trabalho do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais, IFNMG. Tal ação lhe permite auxiliar o aprendizado de alunos jovens e adultos no percurso do curso, tirando dúvidas, aplicando provas e mediando as ações educativas.

Pensando em como prosseguir com as reflexões a respeito da Educação do Campo, Camila participou, no ano de 2016, do processo seletivo para o Programa de Mestrado profissional em Educação do Campo, pertencente à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, UFRB. Tal programa, oferecido em alternância, possibilitou que Camila articulasse sua formação às ações profissionais e familiares. Estudando a temática: “A educação do campo e a formação docente para afirmação da escola do campo: Desafios e possibilidades”, Camila tem buscado ressignificar sua prática docente e produzir olhares sobre as escolas localizadas na área rural do município de Rubim.

6.4 Categorias das práticas Artísticas e Pedagógicas da Educadora Camila

Após apresentarmos a reconstrução da trajetória da educadora Camila, analisaremos as categorias de conteúdo presentes nas práticas artísticas e pedagógicas desta. A explicitação destes conteúdos é uma forma de conhecermos o material que compõe a tessitura das formas de pensar, sentir e agir em uma visão das múltiplas

determinações ali presente. Dessa forma, chegamos à definição das sete categorias complementares: (I) práticas pedagógicas, (II) práticas artísticas, (III) formação, (IV) Educação do Campo, (V) mística, (VI) Educação transformadora, (VII) Materialismo histórico dialético.

A construção destas categorias levou em conta o conteúdo presente nas entrevistas narrativas e conversas obtidas durante o período de observação. A definição dos termos a serem analisados também buscou realizar um diálogo com os referenciais teóricos epistemológicos utilizados nesta tese. Durante o processo de análise, percebemos que poderiam ser extraídas tantas outras categorias que permitissem interpretações diversas, no entanto a definição destas sete categorias foi um recorte temático e teórico para se desenvolver o processo analítico condizente com os referenciais levantados e a temática do trabalho.

6.4.1 Práticas Pedagógicas

Embora o objeto principal de estudo desta tese trate da análise das práticas artísticas, notamos que observar o contexto, conteúdo e método das práticas pedagógicas nos permite perceber, a partir de um panorama geral, como Camila insere a arte em sua ação enquanto professora do Campo.

A educadora Camila trabalha há dois anos como professora de Língua Portuguesa na Escola Estadual Cardeal Leme. Há cinco anos ela trabalhava como auxiliar de secretaria na rede municipal e estadual, mas só veio se inserir na docência depois de se formar no curso de Licenciatura em Educação do Campo, ocasião que lhe permitiu prestar concurso para a rede Estadual de Minas Gerais e ser aprovada para um cargo de 20 horas de trabalho semanais. Neste cargo, Camila vem trabalhando com aulas de Língua Portuguesa junto a alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A Escola Estadual Cardeal Leme atende a cerca de 700 alunos do primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental, sendo uma parcela destes provenientes de áreas do Campo. A Estrutura física da instituição possui salas de aula, biblioteca, sala de informática, cantina, pátio para recreio e ginásio poliesportivo, localizado em um prédio anexo, distante 50 metros da escola.

No plano político pedagógico da escola, percebe-se a ênfase em formação global dos sujeitos, a partir da realização de projetos interdisciplinares, que envolvem todas as

turmas, tais como gincanas ecológicas anuais que envolvem todas as turmas em uma formação interdisciplinar, feiras de cultura e campeonatos de esporte, área que tem permitido o destaque dos alunos na modalidade vôlei em torneios, em toda a região.

A educadora Camila também desenvolve, desde o ano de 2015, ações como tutora do Curso Técnico de Segurança do Trabalho, oferecido na modalidade à distância pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais, IFNMG. Vinculada ao Centro de Referência em Educação a Distância e Projetos Especiais, ela se candidatou em um processo seletivo que buscava profissionais com formação superior e tivessem experiência com a docência e conhecimentos das tecnologias de informação e comunicação.

A inserção do município de Rubim como polo avançado de formação técnica representou na cidade a oportunidade de formação e qualificação de jovens que, após o ensino médio, não tinham condições de ir para outras cidades prosseguir os estudos. A estrutura física do polo está instalada em salas de uma escola municipal que foi cedida para o uso noturno dos momentos de formação.

A tutoria presencial consiste em se reunir semanalmente junto aos alunos para exibir vídeo aulas gravadas pelos professores do IFNM, tirando dúvidas, realizando o recolhimento de trabalhos e aplicação de provas. Embora este trabalho comprometa apenas uma noite de programação presencial, Camila necessita ler o material e estar a par de todo o conteúdo do curso, dedicando-se semanalmente por 20 horas.

Partindo das categorias analíticas das práticas pedagógicas colocadas por Franco (2015): (i) intencionalidades educativas, (ii) resistências e desistências e (iii) historicidade, percebemos, nas mediações educativas desenvolvidas por Camila, a presença de conteúdos, métodos e elaborações, que demarcam suas intencionalidades educativas de resistência social, pelo ato pedagógico que traz consigo a historicidade de suas experiências, enquanto sujeito do Campo. No que se refere especificamente à **intencionalidade** percebemos que Camila busca em sua prática a intencionalidade de luta.

A minha prática é uma prática crítica e transformadora. Para ser bem franca, eu fico consternada e indignada. Eu não consigo separar e não consigo pensar de um outro lugar que não seja de uma perspectiva de prática crítica e transformadora. Quando eu chego na sala de aula, eu não consigo começar a trabalhar qualquer atividade sem que eu lembre todos os dias os meus alunos qual é o lugar social que nós ocupamos. Que leitura de mundo que nós temos que fazer e qual a

importância da educação e do conhecimento para nos ajudar (Camila- sobre sua intencionalidade).

Camila demonstra em sua ação docente a articulação com o lugar social de seus alunos, entendendo este como uma possibilidade de transformação a partir de uma perspectiva dialética. Franco (2015), ao refletir sobre a intencionalidade das práticas pedagógicas, destaca a dialética como possibilidade de transformação do contexto educativo dos sujeitos. “Só a dialética do próprio movimento transforma o futuro e essa dialética carrega a essencialidade do ato educativo: intencionalidade (FRANCO, 2015, p. 606). Notamos que, ao dizer que não consegue separar o contexto social de sua inserção como docente, forjam-se intencionalidades didáticas que permitem que Camila organize suas práticas a partir de uma postura dotada de criticidade.

No que se refere às **resistências e desistências** propostas por Franco (2015), como parte fundamental da compreensão das práticas pedagógicas, notamos que Camila busca desenvolver metodologias lúdicas e criativas junto aos alunos, no processo de aprendizado. Para ela vencer o desinteresse e as dificuldades dos alunos, é uma forma de subverter uma lógica de ensino pautado na repetição, que gera o afastamento dos alunos do processo de construção de conhecimento.

Eu vou abordando essa questão, trabalhando a criatividade dos meninos e aproveitando isso. Eu acho que é pela minha formação e pela resistência. Para mim é uma forma de resistir. Porque a escola demanda e cobra não é isso. É muito comum depois de uma aula de literatura que você faz uma aula mais lúdica e mais dinâmica, ou mesmo um dia em que você faz uma aula mais teórica que você trabalha a questão dos movimentos e das épocas, é comum os meninos perguntarem assim que dia que vai ter aula normal, ou então eles falam assim que é aula light. Porque eles já não têm o costume. Mas aos poucos a gente vem trabalhando (Camila- sobre sua resistência enquanto docente).

Para Franco (2015), o processo de resistência do professor perpassa pela compreensão de seu papel a partir das variáveis que produzem circunstâncias do processo de construção de conhecimento.

Muitas circunstâncias estão presentes: desejos; formação; conhecimento do conteúdo; conhecimento das técnicas didáticas; ambiente institucional; práticas de gestão; clima e perspectiva da equipe pedagógica; organização espaço-temporal das atividades; infraestrutura; equipamentos; quantidade de alunos; organização e

interesse dos alunos; conhecimentos prévios, vivências, experiências anteriores; enfim, muitas variáveis (FRANCO, 2015, p. 606).

Percebemos que, mesmo diante de circunstâncias que não possibilitam um processo favorável à produção de conhecimento, Camila resiste, na busca de reverter algumas destas condições que estão ao seu alcance, como, por exemplo, despertar o interesse dos alunos, estimular o desejo do aprendizado e articular experiências prévias com reflexões críticas a fim de que o aprendizado ocorra. Embora ela ressalte que este exercício, visto muitas vezes como cansativo devido a fatores que não podem ser mudados, como número de alunos, equipamento e estruturas de salas inadequadas, é uma forma de resistência para que ela possa desenvolver um processo de aprendizado que permita ao aluno ter acesso à educação a partir da perspectiva do direito.

A postura pedagógica de resistência nas práticas pedagógicas de Camila pode ser percebida a partir de sua reflexão junto aos alunos a respeito dos sistemas de exploração capitalista, machistas e opressores. Para Franco (2015), estar aberto a manter as resistências nas práticas pedagógicas “exige do professor reflexão e ação. Tudo exige dele um comportamento compromissado e atuante. Tudo nele precisa de empoderamento” (FRANCO, 2016, p.606). Notamos que a prática pedagógica desenvolvida por Camila busca a desconstrução de opressões e o empoderamento dos sujeitos, a partir da construção de saberes críticos que se articulam à vida concreta dos sujeitos.

A resistência docente de Camila busca intercalar metodologias inovadoras aos conteúdos presentes no currículo tradicional da formação básica. Embora ela não faça o uso exclusivo de conteúdos advindos dos livros, em algumas práticas, notamos que ela recorre às ações vistas como tradicionais, como uso dos livros didáticos e cópias em quadro. Para ela, é importante também apresentar os conteúdos dos livros didáticos, para que os alunos não tenham uma formação à parte dos conteúdos das outras escolas e apreendam o conhecimento formal na estrutura escolar.

Como eu não tenho o livro, eu pego o deles, Quando eu quero trabalhar em um determinado assunto, eu começo pelo livro que traz por exemplo a lição 9. Porque, de fato, o livro traz uma contextualização que está bem acima do que eles dão conta. Eu posso pegar a mesma ideia e adaptar ali para a minha realidade, porque eu não vou poder ignorar que tem muitos ali que não leem e não sabem escrever direito (Camila- sobre material preparado e uso do livro).

O trecho acima oferece um exemplo da utilização do livro didático, visto como uma prática tradicional, que Camila reconhece ser importante para superar as contradições presentes na escola, uma vez que esse é, para ela, fundamental para acompanhar os parâmetros e conteúdos da proposta nacional. No entanto, ela percebe que, muitas vezes, esses livros não oferecem conteúdos, em consonância com o nível de aprendizado dos alunos, sendo necessárias adaptações. Ela justifica que não abandona o uso do livro, a fim de oferecer uma formação que permita ao aluno transitar por diversas escolas. Associado ao uso do livro, Camila busca construir metodologias de ensino lúdicas, inovadoras e que permitam maior envolvimento dos alunos.

Só que eu acho que eu consigo avançar mais e quando eu olho e vejo que eles fizeram um percurso, então essa forma de trabalhar é uma forma diferente do que é a atual nas escolas, e eu vejo que dá mais trabalho, mas, que fica, não decora...o que eu ensinei para eles de conteúdo até hoje todas as vezes que... eu já tentei fazer da forma tradicional também, só que eles esquecem, só que quando você faz de forma que marca, eles não esquecem...e esse dias foi engraçado porque estavam bem a floradas aquelas manifestações, e eu não consigo dar aula descolada da realidade, então eu chegava e tocava nesses assuntos, aí eu largava a aula de português para e partia história e geografia, mundo afora aí e discutindo essas questões(Camila- sobre prática).

A análise das resistências presentes na prática pedagógica de Camila mostra que a utilização de multiplicidade metodológica é uma busca para envolver os alunos, sobretudo diante das circunstâncias que demonstram dificuldades estruturais da escola. A partir da entrevista e da observação das aulas, notamos a multiplicidade de procedimentos tais como: ditado, realização de trabalhos, entrevistas com referências culturais da comunidade, debate sobre manifestações culturais tradicionais, análise de notícias de jornais da região e revistas variadas, dinâmicas em grupo, cópia de textos no quadro, exibição de filmes produzidos pelos alunos e visitas a assentamentos. Nestas metodologias, contempladas em trechos abaixo, vemos a inclusão de propostas inovadoras como, por exemplo, dinâmicas, trabalhos de campo, visitas a assentamento e também atividades tradicionais.

Se não fizerem barulho nem começarem a gritar nós vamos fazer a aula do sonho! Eu vou fazer uma brincadeira com vocês... (Camila- sobre dinâmica lúdica)

Vamos visitar o assentamento. Eu perguntei para vocês se vocês conheciam. Mas vocês conhecem assim, um aqui, outro ali, um

parente, mas aqui ao lado tem o assentamento que vocês chamam de acampamento dos sem-terra e que é sim dos sem-terra. E que é sim o acampamento mais ... que é o assentamento Jerusalém. E que eu vou levar vocês lá, para vocês conhecerem duas realidades: a terra dividida e a terra desse camarada²⁶ aqui (Camila- sobre visita a assentamento).

Em relação ao trabalho, vocês foram lá ver a festa folclórica? Entrevistaram a Dona Maria? Ela é ícone aqui na folia de reis. É precursora. Eu achei muito interessante que vocês tenham ido lá entrevistá-la. Ela já deu muita entrevista, e eu acho muito bom...às vezes é uma pessoa com que a gente convive a vida inteira, é vizinha, é parente de um amigo e a gente não tem essa ideia... (Camila- sobre entrevista).

Para Camila, é importante dosar a inserção de atividades que promovam o aprendizado em grupo, individual, em ações concretas, discussões e reflexões, uma vez que assim os alunos poderão aprender sob uma lógica que supere o individualismo. Para Franco (2015), assumir uma postura de resistência requer modificar as práticas, a fim de incorporar as contradições da escola. “As práticas impõem posicionamento, atitude, força e decisão. Fundamentalmente, é exigido do professor trabalhar com as contradições” (FRANCO, 2015 p. 606). Embora a escola considere a importância do aprendizado coletivo e das práticas grupais, percebemos que propor ações educativas em grupo é um desafio diante do número de alunos e das condições de organização da escola. Ao assumir uma postura de multiplicidade metodológica, Camila visa desenvolver o conhecimento em uma dimensão totalizante e viabilizar as ações na instituição escolar, que muitas vezes não está acostumada com as múltiplas intencionalidades educativas.

Já a **historicidade**, aparece na prática pedagógica de Camila como uma forma de revisitar sua história, a história dos sujeitos do Campo e possibilitar a reconstrução das histórias de seus alunos. Por exemplo, ao trabalhar elementos de interpretação de textos com os alunos e perceber que estes achavam os grandes latifundiários como pessoas mais qualificadas que os trabalhadores do Campo, Camila busca construir reflexões ancoradas na historicidade das distribuições e concentrações de terra e da necessidade de reforma agrária.

Ao contrário do que você acha, não foi presente. As histórias da grande concentração de terras do Brasil, você sabe o que é o termo “Grilagem”? Documentação de terra forjada. Há muitos anos atrás, não é da nossa época, é coisa de História, gerou isso aqui. E vocês

²⁶ Refere-se à um proprietário de grande extensão de terras no município.

sabem o que o índice de analfabetismo, o IDEB, a pobreza, o IDH é tão baixo por causa desse tipo de coisa aqui, ó? Que faz nós acharmos que é normal que um homem seja dono de tudo aqui na região! Você anda quilômetros para dentro das terras dele (Camila- historicidade e concentração de terras).

Ao falar sobre a temática da reforma agrária, em uma aula de Língua Portuguesa, Camila se posiciona e traz para sua ação docente a reflexão do processo de construção de conhecimento como prática social. Para Franco (2015), essa prática requer que o professor tenha um olhar sensível para a realidade e busque transformá-la a partir de suas ações.

Sabe-se que a educação, como prática social histórica, transforma-se pela ação dos homens e produz transformações nos que dela participam. Dessa forma, é fundamental que o professor esteja sensibilizado em reconhecer que, ao lado das características observáveis do fenômeno, existe um processo de transformação subjetiva, que não apenas modifica as representações dos envolvidos, mas produz uma ressignificação na interpretação do fenômeno vivido, o que produzirá uma reorientação nas ações futuras (FRANCO, 2015, p.608).

A busca por práticas pedagógicas dotadas de historicidade se faz presente nos conteúdos trabalhados por Camila, no ensino de Língua Portuguesa, com os alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental. Neles, percebemos a presença de elementos pertencentes à grade de formação estabelecida no Currículo Básico Comum do Estado. Para abordar tais conteúdos, no entanto, ela parte de narrativas culturais e artísticas, que fazem parte do contexto do município, a partir do diálogo entre textos escritos em jornais da região, poemas de autores do município e poemas de autores consagrados, o pode ser percebido a partir dos trechos abaixo:

Eu acho esse poema junino muito interessante, porque traz as marcas da nossa tradição. Ele fala, esse aqui, Tuca de D. Cia. Quem aqui não conhece? D. Maria de Seu Joaquim? Joaquim de D. Maria. Isso é típico de nossa cultura aqui do interior. Tratar, referendar alguém pelo companheiro, ou alguma referência desse tipo, um pai ou um avô (Camila- poema junino).

Esse texto é de um professor de Jequitinhonha que escreve na coluna de um jornal aqui do Vale. Ele fez um texto falando que as festas juninas do vale perderam a sua aura, ou seja, aura é brilho, não é? As festas juninas historicamente fazem parte do calendário de manifestações culturais do Vale do Jequitinhonha (Camila- interpretando texto).

Ambos os poemas são imprescindíveis do ponto de vista histórico que ele traz marca da nossa sociedade, por que ele é histórico? Porque ele traz marcas de tempos e espaços diferentes da sociedade, então por isso ele é histórico, e reflexivo, porque ele não propõe uma reflexão, eu estou completando o texto dele, para ajudar vocês a compreender palavras novas, não é? Pois, a partir de uma ótica memorialística, o que quer dizer uma ótica memorialística? Nós trabalhamos que gênero, no bimestre passado? Nós falamos de notícia, mas, nós tivemos um trabalho, trouxe uns áudios e vocês foram até a comunidade, que vocês escreveram um texto para mim sobre o quê? (Camila- sobre texto histórico)

A chamada valorização da cultura local como forma de fortalecimento da historicidade do município é presente na prática pedagógica de Camila. “São tradições importantes que a gente tem que trazer viva para poder guardar as características do nosso povo, a gente não pode perder isso! Não ! Eu gostaria de ouvir vocês, se alguém mais tem alguma coisa a falar?” (Camila- sobre a manutenção da tradição). Reconhecemos, no entanto, que, para Camila, essa ação não visa apenas à conservação de um passado, mas ao reconhecimento deste, na dinâmica das transformações presentes.

Toda ação educativa tem em seu fazer uma carga de intencionalidade que integra e organiza sua práxis, confluindo, de maneira dinâmica e histórica, tanto as características do contexto sociocultural como as necessidades e possibilidades do momento as concepções teóricas e a consciência das ações cotidianas, em um amalgamar provisório que não permite que uma parte seja analisada sem referência ao todo, nem que este seja visto como síntese provisória das circunstâncias parciais do momento (FRANCO, 2015, p.608).

Além de revisitar a historicidade cultural do município, Camila, durante sua prática pedagógica, relembra, junto aos seus alunos, sua história de vida, como filha de vaqueiro, para fazer com que eles reflitam sobre as contradições presentes no latifúndio. Para além de um exemplo meritocrático a ser copiado, ela apresenta sua vivência como forma de trazer a eles exemplos concretos da superação de situações de opressão, vivenciadas pelos sujeitos do Campo. “Eu não tinha a escola, eu era a filha do vaqueiro. E esse lugar do latifúndio existe aqui em Rubim” (Camila- sobre sua experiência como filha do vaqueiro).

Notamos que Camila dialoga com Franco (2015), ao trazer, diante de ações inesperadas, falas de sua historicidade, de seu cotidiano, que visam despertar a emancipação crítica dos seus alunos, uma vez que: “o trabalho pedagógico requer

espaço de ação sobre e de análise do não planejado, do imprevisto, da desordem aparente. Isso deve pressupor a ação coletiva, dialógica e emancipatória entre alunos e professores” (FRANCO, 2015, p. 608). Ao realizar uma atividade de interpretação de texto, ela verificou a importância de contextualizar o latifúndio, realidade presente no território de Rubim, buscando desse modo abordar a temática a partir de sua experiência pessoal, provocando os alunos a pensar nos donos das grandes fazendas, para além da imagem de grandes heróis, em oposição aos trabalhadores, vistos como preguiçosos e/ou com pouco potencial.

6.4.2 Práticas artísticas

A análise das práticas pedagógicas da educadora Camila mostra a presença de elementos interdisciplinares, que integram a área do conhecimento de Língua, arte e literatura. Tal característica de trabalho é, para ela, elaborada graças à sua formação.

Eu este ano estou trabalhando no ensino médio, onde tem a questão da literatura, né. E aí eu tento conciliar, porque é junto a literatura e língua portuguesa e tento conciliar as atividades de com a arte pela literatura. E confesso que é muito difícil porque nada na escola é preparado para pensar a partir da arte. A arte não tem espaço. E a disciplina de língua portuguesa assim como a de matemática, há uma cobrança muito grande e uma cobrança a partir de conteúdos e resultados e que não valorizam a arte. Então é uma situação muito difícil. Porém quando eu pego o livro didático que se inicia em uma unidade tem ali sempre na unidade uma parte da literatura. E aí eu trabalho os conteúdos de língua portuguesa a partir dos trabalhos que a gente faz com arte. Então eu desenvolvo trabalhos de poesia, sarau, criação de peças de teatro, dentro da disciplina de língua portuguesa no que se refere à literatura (Camila- sobre a inserção da arte em sua prática.)

Notamos que, ao realizar uma prática pedagógica interdisciplinar, Camila vai ao encontro com o que Barbosa (1998) diz sobre a ação do professor que realiza atividades interdisciplinares. “O professor interdisciplinar é aquele que sabe montar uma rede na qual as diferentes disciplinas falam a mesma língua”. (BARBOSA, 1998, p. 109). O processo de tessitura da rede de Camila é perpassado por percalços, uma vez que este é um desafio que ela busca superar a cada aula, considerando-se as dificuldades estruturais da escola, no que se refere a disponibilidade de materiais, espaço físico e grande números de alunos.

Analisando o movimento de diálogo entre as práticas artísticas e pedagógicas com o conhecimento da área de Língua Portuguesa, percebemos que, para Camila, esta é uma forma de promover a construção do conhecimento em uma perspectiva dialética, o que para Bosi (1986), permite que o sujeito compreenda a forma e a força dos processos artísticos que demarcam a identidade dos artistas e dos fruidores de arte, considerando a totalidade dos elementos que fazem parte da construção deste processo artístico.

Eu fico pensando; se não fosse por esse viés da arte e da literatura na minha formação que atrelou a língua, no caso, eu não sei qual seria o outro recorte que eu faria para trabalhar dessa forma. Porque eu só acho que eu consigo trabalhar com esse viés, com essa entrada. Porque eu faço entrada pela arte ou pela literatura, porque senão eu faria por onde? Quando eu fui abordar os gêneros, eu tentei trazer as festas populares. Você vê que os meninos são daqui e não conhecem a cultura daqui e eles estão no nono ano e ninguém falou antes, ou falou de uma forma que eles não entenderam. Então, assim, se não fosse por esse viés, se não fosse pela arte, ou pela literatura que estava atrelado à linguagem, por onde que eu ia conseguir essa entrada (Camila- sobre trabalho com arte e cultura)

A ação interdisciplinar de Camila também nos dá pistas para a inserção das práticas artísticas como forma de possibilitar que os alunos construam um conhecimento histórico, indo ao encontro da perspectiva de prática artística proposta por Bosi (1986), na qual a prática artística herda e dialoga com referências históricas e culturais, uma vez que o criador artístico não está “imune das interpretações que os demais homens fazem sobre o universo e sobre si mesmos” (BOSI, 1986, p. 42). Por compreender a necessidade de criação e reflexão de práticas artísticas que conheçam as referências históricas do município de Rubim, notamos que Camila busca articular em suas aulas um conhecimento histórico e cultural, como forma de trazer para a arte elementos da memória cultural.

Nos trechos abaixo, destacamos atividades desenvolvidas em várias aulas, nas quais pode-se notar que a temática das festas populares da região foi abordada a partir da metodologia de trabalhos em grupo, em que os alunos fizeram pesquisas, entrevistas com os artistas e posteriormente apresentaram o material para a turma.

Ela é uma festa que está no calendário, tanto que nos centros urbanos ela não tem a relevância que têm para nós em Rubim porque ela está em nós. As comidas típicas, a tradição da fogueira, os padres que tem aquela tradição de pular a fogueira e virar compadre, o jeito de se

vestir, as músicas. Assim, desde que a gente compreende isso aqui, que não tem aula no 23 e 24, que é considerado o período junino, não é? (Camila- sobre festas juninas).

O que é que o grupo faz? Tem reza, tem cantoria e tem toda uma encenação e alegoria... A entrevistada contou para vocês a tradição de ir ao cemitério? Todo primeiro de janeiro, eles iam até o cemitério e era do cemitério que eles deveriam sair para fazer as andanças pela cidade. É uma festa por 6 dias consecutivos. Antigamente eles andavam pela fazenda, pela área rural, eles passavam pelas escolas do campo. Eles iam nas casas, eles passavam e falavam que era o reisado com as bandeiras. Aqui em Rubim temos o grupo Teto das Estrelas e o grupo Coquis, eles têm como base as duas famílias (Camila sobre Folia de Reis).

Ele é apaixonado com arte e com cultura, não é? Ele tem músicas da autoria dele, tem poemas, peças de teatro, livros... Ele é um educador, mas, antes de tudo, ele é um músico apaixonado com a arte. E fazer o que ele se propõe que é organizar esse evento FestPomar ... Que fala do artesanato, da cultura, da música, de Rubim, do Vale Jequitinhonha, mas, bem especial de Rubim...é muito orgulho aqui para a gente. Se a gente quisesse ele viria conversar com essa e a outra turma... depois nós podemos marcar para fazer no pátio, a gente pode fazer a biografia da vida dele, apresentar e ter ele como convidado para a gente debater. Quem conhece a luta dele para falar de cultura em Rubim, numa cidade pequena com tanta dificuldade! Teve uma época que ele fazia isso com recurso próprio (Camila- sobre o idealizador da FestPomar).

Ao falar das festas populares, Camila aborda o contexto social, político, artístico e cultural do município de Rubim. Nesse momento, o importante para ela era fazer com que a pesquisa trouxesse reflexões aos alunos sobre a força da organização popular, a partir da perspectiva dos eventos artísticos da região. Ao falar sobre as festas populares, ela busca também interligar outras áreas do conhecimento como a matemática. A exemplo deste trecho. “Maria Coutinho, no ano de 1965, iniciou esses trabalhos do boi na família do pé Roxo ... como foi que essas duas famílias se juntaram para fazer o boi? Quem é bom em matemática faz as contas para mim ... quantos anos tem o boi da família pé Roxo? 2016 menos 1965” (Camila – sobre o grupo de Folia de Reis). Além de dialogar com o raciocínio lógico matemático, Camila buscava instigar os alunos a contextualizarem as práticas artísticas sob um panorama histórico.

Quando Rubim foi criada? Vou deixar para vocês fazerem parte da pesquisa. Quem sabe quando Rubim foi criada? Não, não é para chutar, não, eu vou deixar como tarefa sua trazer essa informação. Vocês vão trazer duas coisas depois para mim. Qual era o primeiro nome de Rubim, que não era Rubim. E qual foi a década que surgiu o arraial (Camila sobre data de criação de Rubim).

1965 é a criação do Pé Roxo...e 1937 dos Coquis... nós vamos olhar depois o que é que aconteceu nessa época na história. Nesses anos importantes aqui para a nossa cultura. 1937, o que é que acontecia no mundo e na história? (Camila- sobre articulação com a história).

Ao percebermos este movimento de contextualização histórica das práticas artísticas na ação docente de Camila, notamos a presença de um diálogo da Arte com as demais áreas do conhecimento, como, por exemplo, a História. Esse movimento nos dá pistas para compreender a prática artística de Camila em uma dimensão da totalidade do conhecimento. Notamos que Camila incorpora em sua prática pedagógica ações de construção artística, a partir de uma pluralidade de metodologias e linguagens artísticas. Nessas produções ela destaca a importância de estimular a autoria dos alunos no processo de concepção artística.

Eu valorizo a produção dos meninos a partir daquele tema que a gente está trabalhando e se for arte ou pintura ou trabalhos com leitura literária, desenvolver saraus, recitar... recentemente estou trabalhando o romantismo e eu peguei o movimento romantismo, fiz todo um trabalho com eles de que movimento foi esse e ligado a que época e por fim eles fizeram produções de poemas com características da época, mas a partir de temas de agora. E a gente fez uma discussão na escola. Depois a gente expôs os trabalhos na escola para a comunidade escolar (Camila- sobre suas práticas de ensino de arte).

A ação de Camila apresenta unidade entre a contextualização de períodos históricos à prática de produção artística, característica apontada por Rizzi (2008) como fundamental nas práticas escolares de ensino de arte. Para a autora, a contextualização histórica integra a abordagem triangular, que consiste na articulação entre a leitura da obra de arte, o fazer artístico e a contextualização, sendo um elemento fundamental para promover um processo de ensino e arte que vise à transformação através da experimentação e/ou diálogo com outras formas de construção do conhecimento.

Ao contextualizar estamos operando no domínio da história da Arte e outras áreas do conhecimento necessárias para determinado programa de ensino. Assim, estabelece-se relações que permitam a interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem [...] que pode ser subjetivamente e/ou socialmente construída. Isso permite praticar uma educação em direção à multiculturalidade e à Ecologia. (RIZZI, 2008, p.69).

Para Camila, o desenvolvimento de ações interdisciplinares em Arte é uma forma de resistência de sua parte. Uma resistência vista para ela como forma de realizar seu trabalho como professora da melhor forma possível. Notamos que a abertura ao diálogo artístico dentro de suas aulas encontra entraves na estrutura da instituição escolar, que muitas vezes necessitam ser superados, a partir do envolvimento dos alunos em atividades que envolvam a criatividade.

Em relação à prática de uma forma interdisciplinar, eu uso para dar mais espaço para a arte dentro da literatura. Há uma resistência muito grande. A escola resiste muito. Tudo na escola não é feito para valorizar as práticas artísticas e é o momento com que a gente consegue maior interação com os alunos. Então há resistência por parte do sistema e também por parte dos próprios colegas professores. E eu sempre adoto a coisa de sempre trazer a arte ligada a uma época dos movimentos literários. E aí eu vou abordando essa questão, abordando a criatividade dos meninos e aproveitando isso. Eu acho que é pela minha formação e pela resistência. Para mim é uma forma de resistir (Camila- sobre resistência na prática interdisciplinar).

Esse movimento de resistência é para Camila fundamental para a compreensão da arte e das transformações que esse campo do conhecimento pode trazer para a formação dos alunos. Para Tourinho (2008), as reviravoltas e resistências existentes nas práticas de ensino de Arte nas últimas décadas têm permitido a criação de novas noções de arte, de ensino e de sentido para a produção artística. Percebemos que Camila apresenta uma concepção sobre práticas artísticas a partir da resistência. É essa resistência que permite que ela veja na arte a perspectiva de expressão.

Eu confesso a você que eu venho me formando cada dia, buscando me inteirar e resistindo. Eu hoje vejo a arte como forma de expressão de resistir à escola. Porque nada na escola é feito para valorizar e ter a arte como direito, a literatura como direito e a forma de expressão. Então hoje trabalhar é uma forma de resistir. Minha relação da arte como forma de expressão foi a forma que eu passei a ver a arte. O que é produzir a arte e ter a arte para a pessoa se expressar. Arte é se livrar dessas amarras que ficam. É isso que eu venho tentando fazer. Tanto na sala de aula quanto na postura do dia a dia de tentar ensinar um pouco do que é arte (Camila- arte como forma de expressão).

Percebemos que a expressão para Camila é vista a partir de uma relação subjetiva de se livrar de amarras simbólicas de seu cotidiano e também de externalizar comportamentos em seu dia a dia como professora de uma forma mais livre. Bosi (1986) diz que a expressão dialoga com a relação existente entre uma fonte de energia e o seu

veículo: “A ideia de expressão está intimamente ligada a um nexos que se pressupõe existir entre uma fonte de energia e um signo que a veicula ou a encerra. Uma força que se exprime e uma forma que a exprime” (BOSI, 1986, p. 50). Podemos perceber que em Camila a expressão artística adquire o caráter de resistência como força de energia e veicula em sua ação docente e também como fruidora. Dada a construção deste significado, percebemos que a construção da arte, a partir da perspectiva de direito, permite a materialização dessa expressividade.

Eu penso a arte a partir do direito. Eu penso a literatura como direito. E aí eu sei da importância da literatura, das práticas artísticas para a formação da pessoa e a formação enquanto cidadão. A formação participativa. Eu sinto, eu sou uma pessoa que eu não consigo me sentir livre, livre no ponto de vista da arte. Então eu me sinto meio engessada ainda com a timidez no dançar, com a timidez no bater palmas. Com a timidez no passo, com a timidez em me aceitar, com a timidez em me ver, com a timidez ainda em muitas coisas e isso a arte ajuda muito a gente. Depois da arte, do pensar, a arte aqui eu estou me referindo a práticas artísticas, a cultura e isso torna a gente mais leve, menos imbuído de pré-conceitos. E ao falar sobre o pensar, sentir, agir a arte a partir da formação, eu acrescento: pensar, sentir, agir a arte a partir na formação me permitiu ir além porque eu passei a ver a arte (Camila- sobre a arte enquanto direito).

Podemos perceber, por conseguinte, que as práticas artísticas de Camila são construídas em uma perspectiva interdisciplinar na perspectiva da resistência e da expressividade que materializa o sentido de sua luta pelo direito à educação, incluindo-se aí o direito à arte na educação como perspectiva de formação participativa do sujeito.

6.4.3 Formação

Ao analisarmos as práticas pedagógicas de Camila, percebemos que a formação vivenciada na Licenciatura em Educação do Campo revela-se como uma categoria de grande recorrência em sua concepção de Arte.

Agora eu vejo que sempre tive minha vida perpassada pela arte, porém sem essa consciência de vivenciar e apreciar e pensar a arte. Eu não tinha essa percepção. Eu só vim descobrir isso depois com a licenciatura em Educação do Campo (Camila- sobre sua percepção da arte na infância).

Eu vim muito engessada. Eu vejo a Licenciatura em Educação do Campo como uma forma de quebrar isso. Eu mudei meu conceito de belo depois da formação. Eu acho que a parte da Arte dentro da

Língua, Arte e Literatura, me ajudou a mudar meu conceito de belo. E eu posso dar exemplos vivos disso. Pessoas que eu não considerava legais e bacanas hoje são pessoas que eu sento e bato papo com elas para falar de uma música e falar de alguma arte aqui da região. Eu não conseguia entender que aquele professor que gostava de levar as cantigas de roda da região para iniciar as aulas dele que ele estava fazendo arte. Naquele momento eu achava que ele tinha uma aula bagunçada. E hoje, eu vou à escola onde essa pessoa trabalha para ver essa aula dele, para assistir e para ver que diferente ele começa a aula com música da região, música popular e tentar trazer esse resgate com os meninos (Camila- sobre sua percepção da arte após formação).

Para Camila, a compreensão dos elementos artísticos presentes na sua vida deu-se a partir de sua inserção na Licenciatura em Educação do Campo. Conhecer as linguagens artísticas, ampliar o conceito de belo e reconhecer a arte na região são alguns dos elementos destacados por ela como fundamentais em seu processo formativo.

Antunes-Rocha e Martins (2011), ao falarem sobre a Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, destacam que o desafio de se pensar em uma formação sob outra lógica necessitou um novo posicionamento didático, acadêmico sociocultural que exigiu: “Pensar sob outra lógica, quer seja a lógica da Terra, a lógica do Campo, e sobretudo, a dos sujeitos que nela vivem, constroem, defendem seu *modus vivendi*. ” (ANTUNES-ROCHA e MARTINS, 2011, p. 17). Esse movimento formativo permitiu, por isso, que Camila conseguisse articular os conhecimentos da área de Língua, Arte e Literatura dentro do contexto histórico e cultural de suas experiências no Campo.

O aprendizado da formação também permitiu que Camila trilhasse um caminho didático, em busca de integrar conteúdos da área do conhecimento em língua, arte e literatura, em uma perspectiva interdisciplinar de formação da área do conhecimento, na perspectiva da arte como um campo de direito. “Depois da formação no LECampo eu consigo pensar a partir da arte, sentir a partir da arte e agir a arte. E mais que é a base, eu consigo enxergar a arte e eu penso a arte a partir do direito” (Camila- sobre a formação). Para Camila, a percepção do direito artístico lhe possibilitou construir reflexões, a fim de elaborar propostas de ensino da arte em uma perspectiva crítica. Coutinho (2008), ao abordar a formação de professores de arte, destaca a importância de a formação inicial oferecer acesso à produção artística, bem como possibilitar um diálogo com a arte em uma perspectiva de construção de conhecimento crítico.

Os cursos de formação de professores de Arte devem encarar o desafio de propiciar a seus alunos uma imersão na linguagem artística e ao mesmo tempo uma reflexão crítica e contextual das questões relativas aos conhecimentos implicados no processo. Não é uma tarefa fácil. O conhecimento artístico e estético historicamente acumulado tangencia várias outras áreas do conhecimento (COUTINHO, 2008, P. 156).

As práticas artísticas aparecem na ação docente de Camila a partir de um posicionamento do resgate da historicidade nas manifestações artísticas e culturais populares e de valorização da identidade dos sujeitos do Campo, perspectiva apreendida por ela na graduação. Tal formação, desenvolvida pelo LECampo FaE/UFMG, teve suas diretrizes fundamentadas no artigo 67 da LDB, que, segundo Antunes-Rocha (2011), propõe “o respeito à diversidade cultural e aos processos de interação existentes no campo brasileiro” (ANTUNES-ROCHA, 2011, p. 43). Para Camila, a formação na graduação foi um diferencial que lhe permitiu atuar, considerando a diversidade cultural como matriz de trabalho. Para ela, seja ministrando aulas em escolas da sede que recebem alunos do Campo no Ensino Fundamental, seja no Ensino Técnico, ela percebe que a integração das disciplinas na área de conhecimento com a proposta de educação transformadora lhe possibilita atuar de maneira a colaborar com os sujeitos, de maneira diferenciada.

E depois da licenciatura em educação do campo, muito especialmente falando da Língua, Arte e Literatura, eu considero que, falando da área e mais especificamente da educação do campo, que traz essa valorização cultural e a questão da arte como expressão. Então, assim, ver, enxergar, enxergar que o som do carro de boi que passa na rua, enxergar que a batida do marceneiro mexendo é arte, enxergar a capoeira como forma de arte, enxergar a questão das danças, das festas juninas e das cantigas de roda. Enxergar a arte que está presente. Isso a licenciatura em educação do campo ajudou muito certamente (Camila- sobre a formação e seu olhar para a cultura da região).

O percurso docente de Camila é, a todo momento, revisitado pelas experiências de sua formação. Para ela, sua ação como professora constitui-se a partir da formação e, em suas proposições junto aos alunos, esse é o ponto de partida para pensar a construção do conhecimento.

Só que não tem como separar, eu não vou para ali, a professora da cidade e a formação que eu tive em educação do campo ficou lá. Todo o meu olhar, desde a hora em que eu sento aqui em casa para planejar, até a forma como eu me relaciono com os meninos, eu parto da formação que eu tenho. Então, assim, não é a escola, não é os outros

espaços que não querem, é eu que enquanto educadora do campo, tenho que pensar muito onde eu vou, porque sou eu que sofro, porque eu tenho consciência do que está acontecendo (Camila- integração formação e prática docente).

A formação na graduação também representou para Camila a possibilidade de construção de um processo de consciência política, artística e pedagógica. Para Antunes-Rocha, *et al* (2011), a formação no LeCampo FaE/UFMG vem buscando articular a consciência política através da inserção da posse e uso da terra como centralidade formativa. Tal inserção permite que o curso adquira um: “sentido de luta, de mudança, de elaboração de práticas e teorias capazes de contribuir nos processos de organização de uma nova sociedade” (ANTUNES-ROCHA, *et at*, 2011, p. 22-23). O conhecimento adquirido para defender a luta provocou em Camila uma mudança radical em seu posicionamento de argumentação das questões cotidianas. “O LeCampo na minha vida foi um divisor de águas. Antes do LeCampo eu não tinha poder de argumentação e não entrava em discussão. Agora tenho muitas condições de argumentar...”. Ao perceber que consegue argumentar, Camila afirma que consegue se expressar na escola, na sala de aula e na comunidade, colocando a sua opinião diante das coisas com que não concorda.

Quando eu comecei a me envolver mesmo, eu mudei as atitudes, e até a minha página no *facebook* mudou. O pessoal com que é um dos grandes lá que meu pai trabalhou a vida inteira me “bloqueou”. Falaram com pai “por que que essa menina desandou?” Eu adorei isso, adorei essa “desandada” no conceito deles. Porque assim se eu fosse normal no conceito deles eu não seria no meu, não é!? Falaram com pai: “nossa essa menina desandou”, Tipo assim, não conseguiu botar o cabresto nela, escapuliu, não é? Eu achei isso muito bacana. (Camila- sobre a mudança de posição após a sua formação no LeCampo)

Podemos perceber que o sentido de luta de Camila, adquirido durante a sua formação, altera sua forma de socialização, de emissão de opiniões sobre as injustiças e se enraíza em sua prática pedagógica. Podemos entender tal prática como a materialização do sentido de construção, na elaboração de uma nova sociedade proposto na Educação do Campo.

Eu não sei se eu posso atribuir isso à formação que eu tive no LeCampo, mas eu imagino que seja, porque é assim, é diferente a forma de comportar com os alunos e ver as situações. O olhar mediante os problemas e as situações é diferente. Eu não consigo ver nele um fim por si só, eu considero todas as situações, inclusive a

contrapartida da escola, nós não estamos dando um apoio, eu digo nós, a escola como um todo, não tem um trabalho coletivo, não está sendo pensado, nem planejadas as questões de violência e drogas que tem lá. A superintendência, as escolas, o poder público não está vindo atuar junto com a gente, nem está sendo uma preocupação, só está preocupado com a média, com a nota e com a avaliação, então como assim eu vou ficar bem à vontade só para recriminar aquelas situações que a gente está vivendo ali. Então eu considero um monte de coisas e eu acho que é o lugar de onde eu falo (Camila- sobre formação e lugar de fala e sua relação com prática pedagógica).

Ao falar do diferencial de sua formação, Camila traz ainda o aprendizado da dimensão do coletivo, como elemento fundamental para perceber que sua ação docente não é isolada, mas deve ser pensada no coletivo da instituição e dos professores, superando a realização de ações isoladas. Ao citar o problema da presença das drogas, por exemplo, Camila destaca que sua formação a ajuda a analisar o contexto, a partir da multiplicidade de fatores e a pensar em soluções para tal, a partir de uma dimensão coletiva. Tal posicionamento de Camila é também fruto de um processo formativo realizado na perspectiva da participação coletiva.

Destaca-se das riquezas desse Projeto Político Pedagógico: a coragem e o desprendimento de sabê-lo uma construção coletiva; em permanente processo de transformação; de enriquecimento; de abertura para as demandas surgidas a partir da própria novidade acadêmica da formação por área do conhecimento. Assunção, pelo conjunto dos participantes do processo, dessa densa construção coletiva, faz desse PPP a materialização do que muito se idealiza nas biografias progressistas a respeito do tema Currículo e de sua gestão. (MOLINA, 2011, p.193)

Notamos que a dimensão do coletivo, presente no Projeto Político Pedagógico, tornou-se elemento inerente da formação e prática docente de Camila e a auxiliou a superar o desafio de articular esses elementos apreendidos na graduação, que traziam conteúdos da área do conhecimento em Língua, Arte e Literatura, formação humana e crítica e ainda uma postura transformadora em uma escola onde sua ação seria pioneira. Para pensar na organização das suas primeiras aulas, Camila relata que se ateu às lembranças de uma professora da graduação do LeCampo, que lhe disse sobre a possibilidade de trabalhar a formação para o enfrentamento dos desafios.

Eu volto a lembrar da professora MI²⁷ quando ela disse assim: O inimigo vai vir com um tanque de guerra e você vai estar com uma cartucheira velha sem nem carregar direito? Não adianta eu achar que eu vou conseguir avançar, se eu de fato não estudar e elaborar o conhecimento para legitimar a prática. Eu tenho que avançar. Nos lugares que eu frequento, nos espaços que eu ocupo, eu tenho a obrigação e o dever de trazer esse conhecimento elaborado que eu estou adquirindo. Seja na escola, ou em qualquer lugar que eu esteja, eu tenho que trazer. Esse conhecimento elaborado é importante para legitimar uma prática que eu já tenho. Independentemente de qualquer coisa, eu vou sempre estar com meu posicionamento. Isso é educação do campo? Se for, eu sei fazer...é isso ser militante? É isso que é ser movimento social? (Camila- sobre como se inserir na docência)

Tais reflexões, despertadas na graduação cursada por Camila, despertaram nela a necessidade de estar preparada para elaborar conceitualmente sobre a prática transformadora da Educação do Campo, para que ela possa argumentar com domínio sobre sua formação e sua proposta de trabalho. Ao falar sobre o perfil de construção da proposta formativa do LeCampo FaE/UFMG, Antunes-Rocha *et al* (2011) destaca que o desafio do curso deu-se no sentido de possibilitar um modelo teórico e prático que articulasse reflexões que visassem à transformação da Educação do Campo com as mudanças práticas nos contextos das escolas. “O curso tem o desafio de trazer para o conhecimento e debate a história e a atualidade da Educação Rural na perspectiva de fazer emergir a Educação do Campo como princípio, conceito e prática” (ANTUNES-ROCHA, *et al*, 2011, p. 23). Percebemos que participar dessa formação foi para Camila a oportunidade de se preparar, politicamente, teoricamente e metodologicamente para poder realizar, dentro e fora da sala de aula, os enfrentamentos necessários para a condução de mudanças na educação. Relembrar um aprendizado tido na sua formação na graduação é elemento fundamental para reelaborar sua prática docente e se fortalecer diante das dificuldades enfrentadas no cotidiano.

6.4.4 Educação do Campo

Ao analisarmos as práticas artísticas da educadora Camila, percebemos que a Educação do Campo destaca-se enquanto categoria de conteúdo, principalmente quando notamos a presença dos princípios da educação em sua prática docente.

²⁷ Sigla com as iniciais do nome da professora.

Toda a minha prática docente é respaldada nos princípios da Educação do Campo. Toda a minha prática docente e toda a minha vida. Eu não entendo como podemos chamá-los de princípios da Educação do Campo, porque eu vejo os princípios da Educação do Campo como princípios de vida. Princípios básicos de vida. Então assim, o que é princípios da Educação do Campo: Direito. Pensar a educação enquanto direito. É esse o lugar que eu penso a educação como direito, aí eu penso a educação como um todo, inclusive no campo da arte. Aí de minha prática docente se não fosse a Educação do Campo. Eu fico muito preocupada inclusive de tentar mesclar isso e tentar não fugir, pois é uma função minha enquanto professora de passar o conhecimento acadêmico, teórico, elaborado. É função minha enquanto professora o domínio desse conteúdo cientificamente produzido. E aí eu preciso agregar esse conhecimento cientificamente produzido pela humanidade às práticas artísticas, pensar no campo de direito e quando eu penso a minha prática docente como direito eu não nego isso ao meu aluno. O dia que você vai para a sala de aula que não foi aquela aula que, de acordo com o que você pensou, seja em termos de conteúdo ou em relação aos assuntos de foco mais social, político e de formação humana, quando eu percebo que eu não fiz eu mesma souro muito. Porque eu vejo o meu aluno independente dele ser do campo ou não, pois eu vejo a educação enquanto direito e sendo direito eu não posso negar. Nem o conhecimento acadêmico cientificamente produzido e nem a formação humana atrelada com as questões políticas e sociais. Eu acho que esse é o encontro ideal na prática (Camila- sobre a Educação do Campo em sua prática pedagógica).

Notamos que Camila, ao falar de sua prática pedagógica, traz o princípio da Educação do Campo como direito para a construção de aulas que permitam ao aluno acesso a conhecimentos historicamente negados. Para fazer isso, obviamente Camila esbarra em desafios e, para superá-los, vê-se como uma educadora na perspectiva de luta, policiando-se, a todo o momento, para fazer de sua ação docente uma forma de efetivação deste direito. Ao dizer que acredita na educação enquanto direito, independentemente de ela ser do Campo ou não, Camila não desvaloriza as especificidades da Educação do Campo, mas destaca a necessidade de se cumprir e primar pelo acesso ao conhecimento, principalmente junto aos alunos das populações camponesas. Caldart (2009), ao falar sobre a Escola do Campo como direito, também aborda essa característica como fundamental no processo de construção da política pública.

A escola deve estar em todos os lugares, em todos os tempos da vida, para todas as pessoas. O campo é um lugar, seus trabalhadores também têm direito de ter a escola em seu próprio lugar e a ser respeitados quando nela entram e não expulsos dela pelo que são...

Como lugar de educação, a escola não pode trabalhar ‘em tese’: como instituição cuja forma e conteúdo valem em si mesmos, em qualquer tempo e lugar, com qualquer pessoa, desenvolvendo uma ‘educação’ a-histórica, despolitizada (ou falsamente despolitizada), asséptica... (CALDART, 2008, p. 46)

A perspectiva de direito apontada por Caldart (2008) destaca o papel da escola como um lugar de se construir e respeitar os direitos do sujeito do Campo. Tal afirmação vai ao encontro da fala de Camila, quando ela afirma que não consegue fugir dos princípios, pois essa é a sua função como educadora. “Eu não tenho como ter uma prática docente fora dos princípios da Educação do Campo. Eu acho que eles abarcam, que eles dão conta de definir de fato qual é o papel do professor, do educador” (Camila- princípios e função de educadora.). Notamos que a concepção de educadora, é para Camila, atrelada à função de fazer cumprir, na sala de aula e nos demais locais de interação social, a perspectiva de direito.

Outro elemento percebido nas práticas de Camila é a articulação da sua prática com um processo que respeite a diversidade cultural, ambiental, política e econômica, uma vez que nesta diversidade encontram-se os elementos de constituição da memória dos sujeitos do Campo.

O princípio número um diz “Respeito a diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional, de raça e etnia”. Então, esse princípio da educação do Campo não tem como eu ter uma prática docente que fuja desse princípio número um da educação do campo. Para mim ele é o mais rico, pense aí. Aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional, de raça e etnia. Aqui eu acrescento sociais e culturais e dentro desses culturais estão toda a arte como direito. A literatura como direito. Então é minha aula toda. Desde a hora que eu entro até a hora que eu dou bom dia. Desde a chamada do aluno que a escola tem a tradição de fazer. Desde minha forma de pensar a sala de aula em círculo são princípios e práticas que eu aprendi na educação do campo (Camila- sobre a perspectiva de direito em sua prática pedagógica).

A fala de Camila traz a percepção de que a construção dos princípios como matriz de sua prática é uma característica que vai ao encontro de Caldart (2003), ao abordar as práticas pedagógicas do Campo como possibilidade de celebrar, construir e transmitir às novas gerações os valores culturais, artísticos e históricos a partir da pedagogia da história.

Toda vez que uma escola desconhece e ou desrespeita a história de seus alunos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser seus sujeitos, não os reconhecendo como tal, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços. E se isto acontecer com um grupo social desenraizado ou com raízes muito frágeis, isto quer dizer que estas pessoas estarão perdendo mais uma de suas chances (e quem garante que não a última?) de serem despertadas para a própria necessidade de voltar a ter raiz, a ter projeto. Do ponto de vista do ser humano isto é muito grave, é violentamente desumanizador (CALDART, 2003, p.70).

O conteúdo das práticas pedagógicas de Camila evidencia a presença de conteúdos de valorização da história que visem promover o enraizamento da cultura definido por Caldart (2003). Percebemos este processo de enraizamento a partir do desenvolvimento de práticas coletivas que busquem a elaboração de conhecimentos, a partir de valores de um projeto de sociedade, construído a partir da luta pela terra. A partir da observação das práticas de sala de aula, pudemos presenciar uma conversa de Camila com os alunos, onde parabeniza os alunos que estavam organizados em grupos pelo processo de pesquisa da temática das festas tradicionais de Rubim. Em sua fala notamos a ênfase dada à valorização da cultura do município como possibilidade de se valorizar as manifestações da cidade. “É hora de dizermos um basta. Ainda está em tempo de a gente voltar atrás e reanimar, reativar e reviver nossa cultura, não é? Foi bacana a iniciativa de vocês de fazerem os trabalhos, trazendo para dentro da sala de aula, discussões e práticas nossas” (Camila – parabenizando os alunos sobre os trabalhos temáticos). Notamos que a dimensão de reanimação do coletivo, em busca de reviver a cultura, é uma forma utilizada por Camila, para instigar nos alunos seus elementos identitários.

Ao abordar as relações entre campo, trabalho, latifúndio e agronegócio, Camila busca refletir junto aos alunos, sobre o paradigma da Educação do Campo, tal como definido por Fernandes e Molina (2004), como um projeto em disputa e em processo de construção pelos seus sujeitos, que busca valorizar a agricultura camponesa e familiar como a chave para superação do modelo de agronegócio. Notamos que as práticas pedagógicas construídas por Camila tendem a construir reflexões que visem superar o paradigma rural, marcado pela exploração dos trabalhadores e pelo latifúndio. Ela provoca os alunos a modificarem suas opiniões sobre o trabalhador vaqueiro, apontado pelos alunos como pobre e preguiçoso e sobre o dono das grandes fazendas, apontado pelos alunos como um homem poderoso e inteligente. Camila busca mostrar aos alunos

a perspectiva de exploração do trabalho pertencente na acumulação de terras latifundiárias.

Isso aqui que eu estou fazendo é provocação. Eu quero que vocês pensem, porque eu sempre morei aqui, neste lugar que vocês estão me pintando, eu que eu era a filha do vaqueiro. O trabalho de fato era braçal: varria o quintal com aquelas vassouras de cabo de madeira bem grande, tirava leite, dava comida aos animais domésticos, porcos e o cuidado dos animais, prendia vaca... Só que vocês me trouxeram um outro elemento que é esse camarada aqui, o vaqueiro. Porque que as condições que esse patrão oferece são ruins que a gente naturaliza, como se fosse natural, como se a pessoa nasceu para ser aquele ali da roça, o filho do vaqueiro. Eu só estou preocupada querendo que vocês enxerguem o outro lado. Não há problema em ser vaqueiro. Porque esse rapaz que mora em Rubim é diferente desse que mora na comunidade? Enquanto direito, nenhuma diferença. O direito que vocês têm de ter acesso a essa escola com carteira, com uma professora, habilitada em língua, arte, literatura, com a escola iluminada, escola com ventilador, escola com material, o direito seus e o direito de Joaquim que mora lá na comunidade é o mesmo. Nós somos todos seres humanos constituídos do mesmo direito. Esse direito é negado (Camila- sobre sua trajetória como filha de vaqueiro).

Um elemento chave que nos chama a atenção é o fato de Camila, em suas práticas pedagógicas, trabalhar com o conhecimento construído com os alunos como uma forma de fortalecimento da luta contra o latifúndio na região. Assim, percebemos que ela agrega em sua prática de Educadora do Campo a perspectiva do paradigma da Educação do Campo colocado por Fernandes e Molina (2004), como uma forma de renovação de valores a partir das atitudes dos sujeitos protagonistas do processo educativo.

O paradigma da Educação do Campo é fruto e semente desse processo porque é espaço de renovação dos valores e atitudes, do conhecimento e das práticas. Instiga a recriação de sujeitos do campo, como produtores de alimentos e de culturas que se constitui em território de criação e não meramente de produção econômica. (FERNANDES, MOLINA, 2004, p. 50)

Um exemplo da perspectiva de renovação de atitudes provocada por Camila deu-se no momento de contextualização junto aos alunos do significado da palavra latifúndio, surgida a partir da análise de uma reportagem jornalística. Camila constrói no quadro uma tempestade de ideias com sugestões dos alunos. Depois faz uma retomada dos significados desta, destacando para eles que, além do latifúndio, existem outras formas de se pensar no Campo, para além da grande propriedade e do vaqueiro

que trabalha para o dono da fazenda. Ao falar do vaqueiro, Camila ainda questiona os alunos sobre os adjetivos atribuídos ao vaqueiro e ao fazendeiro. O primeiro, visto pelos alunos como alguém que não quis estudar e não é inteligente e o segundo, visto como um grande empreendedor, inteligente e digno de sua riqueza. Tal elemento é questionado por Camila, que faz uma longa análise sobre a concentração de terras e o capital.

Você vê que eles não me trouxeram indicação de outro campo. Eles trouxeram o patrão, eles trouxeram o vaqueiro. Eles trouxeram o trabalho. E assim o que deixa desesperada é o fato que na mentalidade, na forma como eles veem eles idolatram esse campo do latifúndio (Camila- Campo- ponto de vista do latifúndio).

Eu vou dar um pulo aqui para vocês entenderem quem é esse camarada aqui. Esse aqui, desde a época da invasão aqui no Brasil, lembra que eu disse para vocês, conversamos um dia que os portugueses invadiram o Brasil. Essas terras foram divididas, repartidas e sei lá qual outro termo que nós podemos usar de forma que elas foram se concentrando na mão de poucos e aí sobre aquele processo que nós já conversamos, história de feudalismo e que depois que foi um avanço até que chegou aqui em nós, lembra que eu falei com vocês? Classe trabalhadora, descendente de negros, de índios, lembra que nós conversamos sobre isso? (Camila- sobre latifúndio).

Esse latifúndio se apropriou da tecnologia e se expandiu virando agronegócio. Porque só o latifúndio, só a terra, a concentração de terra não dava conta dessa demanda toda que há de tecnologia e que ele precisava para produzir e reproduzir os seus tentáculos. Ele se apropriou e virou o agronegócio. Então eles dois têm uma relação íntima. Nos lugares iguais ao nosso. Nós temos muito latifúndio aqui e nós temos essa mesma terra do latifúndio, à disposição desse agronegócio e a serviço dele. Porque esse agronegócio quem aqui já viu na região aqui perto aquele plantio que quando a gente não entende a gente acha maravilhoso, daquelas árvores tudo igualzinha que são os eucaliptos (Camila- sobre latifúndio).

Talvez vocês ainda não tenham visto, mas aqui também, na região de Almenara, tem outro também, paralelo ao que vale aqui com os eucaliptos ... das mineradoras, com grandes terras, que eles chegam ... que também faz parte disso aqui. Então é esse conjunto, esse povo aqui que vai trabalhar, ele precisa de gente ou de máquina? (Camila- sobre mineradoras).

Vocês falaram para mim que latifúndio e agronegócio é plantação de milho, negócios, agropecuária e agrotóxico. O que faz vocês acharem que essas duas palavras representam isso aqui? Se vocês nunca ouviram a palavra como é que vocês sabem que dentro de um latifúndio tem agronegócio? Latifúndio. eu vou falar grosso modo porque também é o início e vocês estão recebendo a palavra para vocês poderem ir compreendendo. Latifúndio é uma grande concentração, ou seja, um tanto, uma concentração de terras de um

único dono. Agora eu vou lendo para vocês: latifúndio é a concentração de terras na mão de um único dono. Aqui em Rubim tem isso? (Camila- o que é latifúndio).

Estes trechos da fala de Camila nos mostram que, em diversos momentos da aula, ela buscava desconstruir com os alunos a visão de admiração ao processo de concentração de terras. Ela chega inclusive a fazer para os alunos o seu relato pessoal, falando de sua experiência como filha de vaqueiro, que trabalhava para um grande latifundiário e da constituição de sua formação e luta contra o latifúndio, a partir do entendimento da perspectiva de direito dos sujeitos.

Uma coisa que me deixa muito preocupada. Vocês acharem que as terras que o grande fazendeiro tem são benéficas, que fazem bem, que ele ganhou e faz bem para a nossa região. Vou dar um exemplo para vocês. Meu pai, desde pequenininho trabalha em fazendas assim. A vida inteira eu fui a filha do vaqueiro! Esse vaqueiro era meu pai. Então o que acontece? O que acontece? Esse camarada aqui que é o filho do vaqueiro ele não tinha escola para estudar. Essa escola foi fechada por que? Porque na visão do fazendeiro o filho do vaqueiro não precisa de escola. Ele vai precisar só da força para puxar a enxada ... E ter um gasto com professor? Com alimentação? Com computador, com internet, com banheiro, com água, com luz na escola se você pode pegar igual um bando de animal e jogar num lugar e colocar aqui no sol uma hora da tarde? Para vocês pensarem! Eu sei que talvez seja a primeira vez que vocês estejam ouvindo isso e que o que a gente ouve em casa não é isso. A gente ouve falar bem desse camarada. (Camila- sobre o latifundiário)

Ao falar de sua experiência enquanto filha do vaqueiro, que estudou e descobriu a educação enquanto “direito”, Camila traz reflexões para os alunos, que diziam que o vaqueiro e seus filhos não estudam porque não gostam e/ou são desprovidos da inteligência do dono da fazenda. Fazendo-os pensar na falta de oportunidades das escolas presentes em áreas de difícil acesso no Campo e no dever do Estado em oferecer escolas para todos, ela desenvolve práticas de ensino, em diálogo com o paradigma da Educação do Campo, mostrando as cores e os cheiros dele, a partir de sua história de vida. Fernandes e Molina (2004), ao abordarem o paradigma da Educação do Campo, destacam que eles têm as características dos seus sujeitos, cor, cheiro e saber, uma vez que estes conceitos estão sendo construídos por eles enquanto protagonistas de sua história.

O paradigma da Educação do Campo tem cor, cheiro e saber. Tem mais tem o seu território. Uma definição consistente de Educação do Campo não será encontrada numa palavra que designa outra. Conceitos construídos fora do âmbito deste paradigma não podem ser importados automaticamente. É à Educação do Campo que compete elaborar os seus próprios conceitos. (FERNANDES, MOLINA, 2004, p. 50)

Camila constrói suas práticas pedagógicas na perspectiva da Educação do Campo, com a intencionalidade de estimular o pensamento crítico e o reconhecimento de valores, o que, para Caldart (2003) e para Fernandes e Molina (2004), permite a formação e enfrentamento da hegemonia do Latifúndio e da produção do agronegócio, dando lugar ao entendimento da luta pela reforma agrária, pela produção da agricultura familiar, na dimensão da agroecologia e da superação das desigualdades sociais.

6.4.5 Mística

A análise da mística, que inicialmente estava presente dentro da categoria Educação do Campo, revelou-se, durante o processo de escrita da tese, ser alocada para uma categoria, dado o significado que ela adquiriu na fala dos educadores Camila e Lucas.

Para Camila, sua inserção no Curso de Licenciatura em Educação do Campo é vista a partir de um caráter místico, uma vez que, a partir de sua formação, deu-se um nascimento simbólico de sua dimensão política e de sua consciência. “Quando eu falo na formação que eu tive na Licenciatura em Educação do Campo. Foi lá que eu descobri essas questões, eu não tinha consciência, o LeCampo foi assim decisivo em minha vida.”. Compreendendo a mística como uma prática que carrega consigo valores de um coletivo, conseguimos compreender na fala de Camila que a formação no LeCampo lhe possibilitou a formação de consciência para participação em um projeto coletivo. Bogo (2002) retorna a etimologia da palavra dizendo da proximidade da mística com o termo “carisma”, destacando esse como uma forma de cativar, emocionar e mobilizar os outros em favor de algum objetivo. “Essa força inexplicável que há dentro do coração de cada lutador ou lutadora não é para ser explicada com palavras, mas vivida, sentida e transformada em rebeldia, para derrotar os poderosos e libertar a vida de todas as amarras e torturas” (BOGO, 2002, p. 20).

O nascimento simbólico da indignação de Camila é visto por ela como resultado de seu envolvimento com a prática da mística, símbolo das lutas dos Movimentos Sociais, a qual ela veio conhecer e fazer parte dentro do LeCampo. Ao falar da participação da mística, Camila cita que o simbolismo desta prática lhe possibilitou a compreensão da importância da luta e da motivação para transformar a educação e a sociedade. Tal transformação parece longe e simbolizada na mística a partir da materialização da luta contra as injustiças presentes no cotidiano.

E eu só fui participar de mística no LeCampo. Hoje eu dou conta de participar de qualquer mística, porque ela me motiva. Eu não dou o grito e levanto o braço se eu não souber para o que é que é. Eu desafio quem faça isso. Pode fazer teatro, mas mística, não! Mística você só faz quando você levanta o braço e grita uma palavra de ordem porque ela te motiva. Você vê ali naquele grito uma injustiça e você quer e você quer, lutar por aquilo ali (Camila- sobre a mística).

Ao abordar a mística como elemento de resistência e educação no MST, Maia (2008) coloca que esta prática que envolve a simbologia da luta, dos processos educativos, da organização dos Movimentos Sociais e nos dá pistas para pensar na complexidade de referências epistemológicas dos processos da formação de militância.

A prática da mística representa a música incorporada ao movimento político - de demarcação/ territorialização de lutas -, ponto de partida e de chegada no estabelecimento de limites em um processo educativo, instrumento relevante na constituição da resistência, formação da militância e elevação da consciência, reafirmando a complexidade da análise centrada no MST dado o seu caráter migrante da luta, por terra, trabalho, educação e uma nova sociedade. (MAIA, 2008, p. 20)

Maia (2008) nos ajuda a compreender que o processo vivenciado por Camila em sua formação significou a formação de consciência e luta. Podemos perceber que tal movimento ocorreu graças à presença dos Movimentos Sociais na gestão e elaboração do LeCampo FaE/UFMG. A mística, como prática formativa dos Movimentos Sociais, adentra ao processo formativo, na medida em que os sujeitos coletivos desses movimentos participam da elaboração do projeto e inserem nos momentos variados do curso a gênese da luta.

Eu tenho um respeito pela mística. Para mim ela é uma representação de criatividade da luta. Eu não sabia sobre a mística até a licenciatura em educação do campo e o encontro com os movimentos sociais. Eu não sabia o que era licenciatura em educação do campo. Quando eu fui posta em uma mística, eu ainda não entendia que eu não concebia, eu não fazia mística. Eu fazia qualquer coisa, eu fazia teatro, eu fazia uma apresentação, eu fazia uma dinâmica, eu fazia uma mobilização. Mas não era mística. Sabe por quê? Mística usa a arte para falar da luta. Ela é luta. E você só entende isso quando você faz mística. É essa a diferença da mística de uma apresentação de teatro de uma apresentação qualquer, de uma encenação que você faz com os meninos. A mística é muito além disso. Porque ela vem da luta e do que você interpreta e entende como luta. Eu acho muito interessante quando eu falo sobre a mística, porque as primeiras vezes que eu fui para fazer mística eu não conseguia, eu tinha vergonha, eu ficava pensando ali na técnica e no fazer. E a questão do braço, que os movimentos adotam o braço esquerdo. Eu não entendia. Eu não sabia qual era o braço. Para mim era qualquer braço. Só depois quando eu fui compreendendo tudo isso. Quando eu fui descortinando meu olhar que eu passei a ver o mundo de um outro ângulo (Camila- sobre o processo de aprender a fazer a mística).

Ao falar sobre seu processo de aprendizado na elaboração da mística, Camila destaca que só foi aprender a fazer mística, quando adquiriu a consciência da luta. Compreender os signos como qual braço levantar e qual o significado das palavras de ordem foi um processo que se deu junto ao envolvimento na formação LeCampo e Movimentos Sociais. Ainda sobre este processo de aprendizagem de mística, Pizzetta (2002) coloca que esta prática deve ser vista como uma categoria dialética que une conteúdo e forma no processo de organização política. Para tal, sua compreensão e aprendizado se dão a partir da prática.

Ela é prática, que se manifesta das mais diferentes maneiras e momentos, mas é também teoria, conteúdo, 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 (PIZZETTA, 2002, p. 10).

Para Pizzetta, o processo de entendimento da mística se dá a partir da vivência. Analisando a inserção de Camila na mística e na luta, percebemos que, na prática da mística presente no processo formativo do LeCampo, ela adquire consciência de sua história e seu contexto de mulher do Campo. A partir daí, o sentido que a mística adquire para ela, chegando em alguns momentos a causar emoção, dá-se de forma integrada com o seu processo de luta.

Pude fazer outras leituras de mundo. Aí é impossível não chorar na mística. Quando eu faço mística, é como se eu entrasse em transe. A cada levantada de braço que eu levanto também o que me motiva estar na luta. Eu penso na minha trajetória, penso nos meus pais, penso nos direitos que foram negados, eu penso no meu povo e penso em cada camponês e cada criança que tem o seu direito negado. Então a mística quando eu vou que eu levanto uma bandeira, que eu pego uma semente naqueles símbolos. Aquilo ali para mim eu não faço de forma técnica. Eu só consigo fazer porque ali eu estou imbuída de emoção. E aí sim é mística. Não é com qualquer ação que a gente faz mística. Mística você só consegue fazer mística depois que compreende isso tudo. (Camila- sobre mística)

Embora, em sua prática na escola, ela não tenha a prática de fazer a mística junto aos alunos, o sentido da mística a motiva a lutar, planejar suas aulas e construir reflexões que despertem a reflexão em sala de aula. Além do conteúdo, a forma dinâmica de atribuir significado aos conteúdos é, para Camila, uma herança de seu aprendizado no LeCampo. “Forma de introduzir os assuntos, as atividades. Eu tento levar de forma mais dinâmica, aí eu aprendi também lá no LeCampo, na nossa formação”. Essa forma de introduzir os assuntos assume, para Camila, a dialética, ao ser moldada com conteúdo e forma. Assim, a dinamicidade dos conteúdos carrega, para ela, a forma de se relacionar com os alunos, as roupas com que vai dar aulas, o respeito com que conversa com eles enquanto sujeitos e também os conteúdos a serem trabalhados, levando em consideração que a forma e o conteúdo assim como teoria e prática, não são dicotomizados, mas estão sempre em diálogo. Para Bogo (2002), a mística é sustentada pela causa que motiva a construção dos elementos simbólicos. Notamos que, embora Camila diga que não operacionaliza a mística em sua ação docente, a causa de tal a ajuda a organizar a dinamicidade e o sentido de suas aulas. “A causa é, por um lado a razão pela qual vivemos e lutamos, mas é também a estruturação dos meios para realizá-la” (BOGO, 2002, p.47).

A compreensão da “causa” como o conteúdo basilar da mística nos ajuda a pensar nesta como uma prática artística dotada de intencionalidade, uma vez que a construção estética extrapola o universo fictício e se integra ao contexto real dos sujeitos. Para Bogo (2002), a “causa” é o elemento que sustenta o enredo da mística, relaciona-se à vida real e aos tensionamentos e desejos de luta dos sujeitos envolvidos com a mística. Esta diferenciação entre a mística e a prática artística é visto por Camila

como elemento fundamental que separa a mística de uma apresentação puramente artística.

A mística usa dos elementos da arte, tanto da arte da música, quanto da pintura, quanto dos elementos da natureza para falar da luta. Então eu não uso a mística nem de qualquer forma, nem de qualquer jeito nem qualquer lugar, nem com qualquer público. A mística é uma coisa que você só consegue fazer quando consegue compreender tudo isso. Antes disso não é mística. Antes disso é uma encenação, uma apresentação, uma dinâmica. Só é mística quando ela é da alma, quando ela vem de dentro. Quando a pessoa sente, aí ela fala e faz. (Camila- mística e arte)

Notamos que a arte adquire um papel especial na mística, ela é o veículo que une a intencionalidade da causa e materializa as lutas, sendo um meio pedagógico para todos que participam dessa prática. Bogo (2002) destaca a consciência estética como um nível de produção e compreensão da arte que perpassa pela realização da mística como objeto de reflexão. “A consciência estética, portanto, determina as características da reflexão do ser humano que vive em sociedade e lhes dá a noção de sua beleza e importância cultural e artística” (BOGO, 2002, p.135). No entanto, assim como Camila, ele destaca que a arte faz parte da mística, sendo a mística um conjunto de elementos complexos com a intencionalidade de formação de consciência e luta.

Eu tenho a mística para além da canção, para além da poesia, para além da concretização estética. Eu nem acho que, por exemplo, isso é uma opinião minha, que em uma sala de aula que eu antes de consolidar e entender e ter toda essa compreensão com meus alunos que eu consigo fazer mística. Eu acho que eu consigo fazer momentos de canção, de poesia, de concretização estética, mas mística mesmo, mística de verdade, mística do lugar que eu penso a mística ela só é possível quando você compreende todas essas coisas que te motivam e que te motiva estar em luta e você está em luta. Então a mística para mim é algo meio nobre, meio intocável; é um espaço extremamente reservado. É um instrumento da luta. (Camila- sobre não realizar a mística em sala de aula).

Notamos que, para Camila, a integração da mística em sua prática docente não se dá em uma perspectiva de simples reprodução da experiência tida na formação na graduação, uma vez que, para tal realização, ela vê a necessidade de formação de consciência com todos os participantes. Bogo (2002), ao falar do processo de participação na mística, destaca que, para a realização da mística, é preciso um esforço

coletivo que permita a desconstrução de ideologias dominantes para a reconstrução das ideologias libertárias da mística. Para isso, esse não é um processo arbitrário, mas de conscientização processual.

O esforço alcança resultados quando temos a compreensão da razão de estar sendo empregado; caso contrário, assim que cessam os estímulos morais ou materiais, vem a acomodação e a resistência em fazer algo, que deixa de ser útil para as novas situações que se criam (BOGO, 2002, p. 154).

Percebemos, dessa forma, que a decisão de Camila em não implementar a realização da mística dentro da sala de aula, revela-se como uma escuta sensível do processo de formação de consciência de seus alunos, respeitando-se os limites presentes na estrutura da escola regular. Tal atitude, no entanto, não desconsidera a sua postura de trabalhar com a intencionalidade da mística em sua ação docente, elemento inserido processualmente por ela.

A mística, dentro da minha prática docente, eu acredito que eu ainda estou longe de conseguir fazer. Que para conseguir fazer uma mística e trabalhar isso dentro da minha prática docente, eu preciso fazer toda uma compreensão, com os alunos, do que é mística e o que que é luta de uma causa. Não que em meu trabalho eu não esteja no caminho, eu estou no caminho, mas a questão é que a mística para mim ela está em um lugar acima do que é possível fazer em uma sala de aula comum. Você só faz mística quando consegue ver a canção como instrumento de luta, a poesia como instrumento de luta e esse olhar e pensar essa concretização estética para além daquela aparência. Aí você faz mística. Então assim eu tenho momentos de mística. Eu continuo tendo porque eu revigoro e busco a minha fonte de energia e força para trabalhar nos movimentos sociais e no encontro nas universidades quando eu estou pensando na questão do mestrado na minha pesquisa. E aí eu busco os pares e aí aquela mística é como se revigorasse minhas energias. Eu volto à sala de aula depois de um encontro de movimento social, depois de uma mística. Eu volto para a minha prática, para o meu dia a dia muito mais forte e muito mais determinada. Aí eu vou fazendo momentos de canção, momentos de poesia e momentos de concretização estética alimentada pela mística. Mas ainda não é uma mística. Você não faz mística em qualquer lugar e em qualquer espaço, se os participantes da mística não tiverem o entendimento do que é uma mística (Camila- sobre a mística sendo construída em sua prática pedagógica).

A fala de Camila nos mostra que a presença da mística em sua prática docente traduz o seu processo de construção de uma docência na perspectiva de luta pela Educação do Campo. Bogo (2002) explica que “a mística deverá, cada vez mais, nos

deixar insatisfeitos, com aquilo que fazemos, mas com aquilo que deixamos de fazer, para o melhoramento da convivência na face da terra” (BOGO, 2002, p. 169). Percebemos, portanto, que as lacunas do trabalho que ainda necessita ser feito por Camila, apontam os próximos passos a serem seguidos em sua trajetória. A mística direciona a “causa” desse caminho deixando mostras da necessidade de se seguir de forma dialética, unindo conteúdo e forma em busca da formação de consciência.

6.4.6 Educação transformadora

A análise das práticas pedagógicas de Camila nos permitem perceber que a concepção de Educação Transformadora se destaca como uma categoria que movimenta seu trabalho docente. Notamos que o primeiro elemento a se destacar é a necessidade que ela demonstra de construir um conhecimento que permita ao aluno a leitura de mundo.

Eu não sei se minha prática docente é crítica e transformadora; eu sei que ela está caminhando e eu sei que eu estou me esforçando. E eu não quero que a minha prática vá em outra dimensão não. A minha prática é uma prática crítica e transformadora. Eu, para ser bem franca, eu fico consternada e indignada. Eu não consigo separar e não consigo pensar de um outro lugar que não seja de uma perspectiva de prática crítica e transformadora. Quando eu chego à sala de aula, eu não consigo começar a trabalhar qualquer atividade sem que eu lembre todos os dias os meus alunos qual é o lugar social que nós ocupamos. Que leitura de mundo que nós temos que fazer e qual a importância da educação e do conhecimento para nos ajudar nessa prática. (Camila- sobre sua prática crítica e transformadora).

Ao falar sobre sua prática docente, Camila aproxima-se do que Freire (1996) traz a respeito do processo de construção do conhecimento que deve ser precedido pela apreensão da realidade do sujeito. “O menino, a menina a criança e o estudante, ele não consegue conceber aquelas atividades como importantes se ele não entender qual o lugar social que eles ocupam.” Para Camila, só a inserção do sujeito em seu contexto, dentro do processo educativo, permitirá que a construção de um conhecimento que permita conscientização para a transformação da realidade.

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não

pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (FREIRE, 1996, p. 42).

Camila busca refletir sobre sua prática, no sentido de possibilitar que seu processo docente permita a formação crítica dos alunos. Por exemplo, ao falar para os alunos sobre a temática sustentabilidade no curso técnico onde atua como tutora, ela destaca a importância de se pensar no termo para além do recorte capitalista, que propõe leis sobre os agentes poluentes em ações isoladas. Para ela, é necessário que os alunos tomem a temática da sustentabilidade para si, a fim de desenvolverem uma visão crítica. “Os vídeos trazem recortes de acordo com o ponto de vista do curso. Estou fazendo o caminho inverso: quero que vocês se formem com a visão crítica. Você não precisa ser técnico, que não vai ter a noção que pode pensar mais largo do que a forma reduzida” (Camila- sobre a inserção crítica no conteúdo da tutoria). Ao falar sobre a formação técnica, ela destaca a importância de superar a formação que atenda apenas ao capitalismo. Essa postura de Camila revela uma intencionalidade transformadora. Freire (1996), ao falar sobre a superação do modelo de ensino bancário, destaca a importância de posturas docentes que problematizem as questões presentes no mundo e instiguem a crítica dos alunos.

O necessário é que, subordinado, embora, à prática bancária, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o imuniza contra o poder apassivador do bancarismo [...] Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos- a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes. (FREIRE, 1996, p. 27)

A quebra com a educação bancária apontada por Freire (1996) é vista na prática de Camila como um exercício processual de indignação. Em seu trabalho, na tutoria do IFNM, ela repassa aos alunos o conteúdo formal, realizando adaptações críticas que levam os alunos a repensar o conteúdo no contexto do mundo. A ação de tutoria consiste apenas em reproduzir no computador as aulas, que já estão gravadas. Ao querer modificar e expandir o conteúdo reflexivo desta formação, Camila realiza inserções que são coerentes com sua visão de formação humana e transformadora. Freire (2000), ao falar sobre a construção da consciência para a problematização do futuro, aborda a

necessidade de o educador experimentar o exercício crítico para reafirmar seu compromisso com a população.

Não é possível educar para a democracia ou experimentá-la sem o exercício crítico de reconhecer o sentido real das ações, das propostas, dos projetos sem a indagação em torno da possibilidade comprovável de realização das promessas feitas sem se perguntar sobre a real importância que tem a obra anunciada ou prometida para a população como uma totalidade bem como para cortes sociais da população. (FREIRE, 2000, p.126)

Notamos que tal exercício crítico, destacado por Freire (2000), é parte da ação de Camila. Ao propor reflexões que direcionam a uma formação humana e crítica, notamos uma prática marcada pela resistência frente a um sistema que propõe a reprodução de conceitos. Embora a visão do curso técnico, seja em alguns momentos articulada a uma formação bancária para a preparação de mão de obra para a indústria, a mediação de Camila se dá em um movimento de superação deste bancarismo.

A característica transformadora na docência de Camila também se fortalece quando ela busca fazer intervenções que instiguem os alunos a pensar na necessidade de olharem para o meio ambiente compreendendo o processo de exploração das empresas e o impacto disso no planeta.

Esse discurso é de interesse da indústria ... Nós estamos fazendo o curso técnico e eu vou articulando essas análises críticas, para acrescentar na formação. Eu vou ser mais crítica nessa aula que fala de meio ambiente porque eu acho que a relação das indústrias, das mineradoras, das grandes empresas com o meio ambiente é muito maior do que a forma como está posta. Como se as empresas grandes estivessem produzindo sem impactos no meio ambiente e eu acho inadmissível essa aula ter sido gravada agora e não trazer a questão que aconteceu lá em Mariana²⁸, na SAMARCO. Em momento nenhum o vídeo fala disso, como assim? Ele não usa termos em relação à agroecologia, traz esse desenvolvimento sustentável que já vira uma discussão ampla ultrapassada no sentido de desenvolvimento. Você vê que tem um cunho empresarial, da indústria, não é? E não fala, por exemplo, de agroecologia, que é a relação do homem, uma relação social com a natureza, para produzir seu sustento de forma que ele esteja inserido sem agredir tanto a natureza. E ela chama as ONGs e os grupos, os movimentos de luta pela questão ambiental de “os outros”, não é? Então, assim, dentro do curso não tem um recorte, porque há movimentos de luta e de pressão muito grande, que luta por essas questões ambientais, quando

²⁸ Esta fala refere-se ao crime ambiental ocorrido em novembro de 2015 na cidade de Mariana. Neste crime ocorreu o rompimento de uma barragem de mineração que destruiu totalmente um povoado chamado Bento Rodrigues, matando muitos moradores da região.

acontece um acidente como aquele lá, um crime lá em Mariana. Se for depender, você vê que com tanta pressão e luta o negócio está lá morto, fazendo aniversário, não é? O pessoal é que morreu, perderam a vida mesmo e as coisas não são feitas. E pensa se não tivessem as lutas, não é? Gostariam de se posicionar? Concordaram com isso que eu estou falando? (Camila- inserção sobre o capitalismo no curso técnico).

O caminho da educação transformadora e crítica é percorrido por Camila, no movimento de ela assumir uma postura de defesa do meio ambiente e denúncia da exploração capitalista. Ao apresentar o conteúdo do curso, ela faz inserções, trazendo para os alunos a importância de desenvolver um olhar de sustentabilidade, enquanto técnicos, superando muitas vezes a abordagem teórica. Ao trazer dados concretos da poluição ambiental gerada pelas empresas, Camila cria um contraponto entre as informações apresentadas no vídeo, que se limitavam a apresentar o meio ambiente a partir das formas de preservação das empresas. Notamos que, neste tipo de postura, Camila se aproxima da obra de Freire (1996), quando ele aborda a importância do reconhecimento da educação em seu conteúdo ideológico em defesa de uma causa.

Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (FREIRE, 1996, p. 68).

Ao abordar a temática da água, Camila apresenta o exemplo de um educador da região, responsável pelo reflorestamento das margens do rio da região. Diante de tantos questionamentos desanimadores no cenário educativo e no cenário social e político, mostrar para os alunos exemplos transformadores é uma forma de fortalecer a esperança presente na Educação. Ela destaca, no entanto, a importância de os estudantes participarem de instâncias coletivas, como o Fórum Municipal de Meio Ambiente, para proporem transformações nas políticas públicas. Ao mostrar um exemplo isolado de esperança e também a força dos fóruns coletivos, Camila vai ao encontro da obra de Freire (2000), quando este aborda o conceito de esperança na educação e diz que essa esperança não deve se fundamentar em princípios ingênuos de ações isoladas, mas a partir do fortalecimento coletivo em busca da transformação. Do contrário, as ações

isoladas seriam vistas como heroísmo ou caridade e perderiam a dimensão política da educação.

Todo mundo aqui deve ter sido aluno de Mazinho. Ele traz a sementinha dele, produz e doa as mudas. Se ainda há árvores em volta desse rio, certamente foi Mazinho que plantou. Então a gente tem algumas iniciativas, pode trazer esse tipo de relatos. Nós temos uma pessoa aqui que faz parte do fórum de discussões, não é? Qual é a pauta? Quando é que esse Fórum se reúne? O que é que está sendo feito em relação, como é que a gente pode ajudar em relação a essa questão. Nós não temos água e isso é seríssimo (Camila ao falar sobre preservação da água traz exemplo de um morador da região).

Para Camila, o ensino da Língua Portuguesa também é uma forma de instrumentalizar os alunos a desenvolver uma formação crítica. “Aquele conhecimento acadêmico e cientificamente produzido ao longo da humanidade que ele pode ser usado como ferramenta para libertar” (Camila – sobre o conhecimento em uma perspectiva crítica). Notamos que tais argumentos utilizados por Camila se referem a sua postura de educadora comprometida, que Freire (1996) coloca como pensar certo para se chegar à consciência crítica. “Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o estímulo à capacidade criadora do educando. (FREIRE, 1996, p. 31). Camila assume em sua prática a importância de repassar os conhecimentos acadêmicos aos seus alunos, busca, com isso, construir junto a eles a compreensão destes conhecimentos como formas de operacionalização da liberdade das opressões.

E você precisa entender que o caminho que liberta é o conhecimento e é a educação. E se você não fizer uso desse conhecimento produzido cientificamente pela humanidade, você não consegue fazer uma leitura de mundo e aí a gente precisa pensar o mundo como dividido em classes, o mundo da classe trabalhadora, o mundo de quem controla os meios de produção. E esse lugar, essas horas de cadeira que você considera uma chatice tira a sua intenção, você precisa superar para ter esse conteúdo como ferramenta de luta. Esses são meus exemplos, minha aula está autorizada a gravar, está aberta para ver essa prática. Eu não consigo dar a aula pura e simples conteudista. Longe de mim. Toda a minha aula é imbuída de muito discurso e muita conversa. Se ela está caminhando eu não sei mas é um esforço muito grande que eu faço. (Camila- sobre o conhecimento como forma de liberdade)

Analisando a prática pedagógica de Camila percebemos que se destaca a conscientização dos sujeitos sobre os processos de opressão. Por exemplo, ao conversar com os alunos sobre a presença dos “sujeitos” nas frases, ela percebeu a presença de argumentos machistas. “Parei a aula toda e fui fazer uma discussão sobre o que significa xingar uma mulher em nossa história..” (Camila- sobre aula de sujeito). Ao refletir sobre o diálogo entre os conceitos da Língua Portuguesa, Camila se diz indignada em realizar transformações nas formas de pensar de seus alunos e que esse sentimento a motiva a estudar mais e renovar seus argumentos. Tal sentimento de indignação vai ao encontro do que Freire (2000) diz sobre a indignação como forma de superação dos obstáculos para se lutar pela transformação do mundo. “A transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria uma ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm contra sonhos”. (FREIRE, 2000, p. 54).

A atitude de Camila contra o machismo também é vista como o exercício de indignação em sua prática docente. Para Ana Maria Araújo Freire (2010), “A indignação, ou raiva legítima é um ponto fundamental na teoria crítico-político-pedagógica que ele concebeu. Sempre se lembrava do fato de Cristo ter expulsado os vendilhões do Templo como um exemplo de justa indignação ou justa ira”. (FREIRE, 2010, p. 222-223).

Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e morno, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é assim mesmo. O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir. (FREIRE, 2000, p. 78-79)

O conceito de indignação é visto como um motor para a transformação das condições de miséria, exploração e falta de consciência crítica e nas ações de Camila vincula-se à esperança de transformação da escola através da transformação de atitudes de seus alunos. O conceito de esperança é apresentado, na obra de Freire, como algo que parte essencialmente de uma prática cotidiana, crítica e coletiva, para se construir as ações de transformação. Essa transformação só ocorre, para Freire (1992), diante do reconhecimento da situação de opressão em que o sujeito se encontra. Camila reconhece e analisa a todo tempo as condições concretas da escola e mantém viva a esperança de

modificar tal cenário em sua prática a partir da mobilização de alunos, professores e contra as situações de exploração presente no contexto campesino do município.

Pudemos perceber que as práticas pedagógicas de Camila são marcadas pela busca da: leitura de mundo, formação crítica, desconstrução da perspectiva bancária, esperança e indignação no processo de construção do conhecimento na realidade do sujeito. Buscamos em Freire (1996, 2000) a análise desta categoria de transformação, compreendendo que os conceitos apresentados por ele nos ajudam a operacionalizar e analisar teoricamente as práticas pedagógicas de Camila, trazendo reflexões sobre o fazer docente em uma perspectiva humanizante e crítica.

6.4.7 Materialismo histórico dialético

Durante a análise das práticas artísticas e pedagógicas de Camila, pudemos perceber a emergência da categoria do Materialismo Histórico Dialético –MHD como uma forma de compreensão da organização da sociedade. Tal referência foi apreendida durante sua formação na Licenciatura em Educação do Campo da UFMG e também no programa de Mestrado em Educação do Campo na UFBA. “O mestrado vem muito me ajudar nisso daí essa discussão, assim, mais convicta. Eu dou conta de falar isso em qualquer lugar, no sentido de ser uma fala qualquer, eu consigo trazer teorias, eu não estou falando isso do nada” (Camila- sobre o mestrado). Para ela, estudar o MHD nas disciplinas do mestrado é uma possibilidade de ter domínio teórico e prático dessa teoria balizadora em sua ação docente.

Para mim o materialismo histórico e dialético me salvou enquanto professora. Quando eu entro na sala de aula, eu consigo entender aquele contexto que está ali. Aquele contexto histórico, social, político, econômico, cultural, de etnia, de raça, que aqueles estudantes são uma representatividade da sociedade e ao compreender isso eu não surto igual alguns colegas que não têm essa compreensão. Porque eu consegui enxergar, eu consigo ver ali fatiado em cada cadeirinha daquela, em cada aluno meu ali, eu consigo ver uma representatividade dessa sociedade capitalista que a gente tem. E aí pensar a partir do materialismo histórico e dialético não me faz revoltar; muito pelo contrário, me faz compreender para tentar ajudar. Como que eu tenho tentado ajudar meus alunos: Eu acredito na educação e no conhecimento como instrumento de luta. Só que aí não é qualquer educação. Não é qualquer instrumento de luta. É a partir da forma que eu leio o mundo. E eu leio a partir do materialismo histórico e dialético que é a sociedade dividida em classes. Que

aqueles meninos que estão ali de escola pública, ou urbana ou do campo, que são filhos de pais da classe trabalhadora, muitos desempregados, que são frutos de uma mídia que cada dia mais enche mais a cabeça deles e bombardeia com informações fúteis. Que eles são de uma certa forma vítimas dessa sociedade (Camila- MHD em sua ação como professora).

Ao falar sobre o modo de organização social, econômica e cultural dos povos do Campo em suas aulas, Camila tece análises a partir do MHD, e diz que todo seu modo de pensar a realidade está ancorado nesta forma de compreensão. Ela busca em Marx e Engels (1946/1999) uma forma de enxergar seus alunos, a partir da materialidade de suas vidas, ou seja, como seres marcados por classes sociais e por fatores que merecem ser analisados na totalidade durante o ato educativo. Tais análises embasam a reflexão sobre sua prática pessoal e sobre a organização latifundiária do município, provocando-a a trazer, para seus alunos, reflexões sobre este tema dentro dos conteúdos abordados na Língua Portuguesa.

Me desculpem as outras formas de pensar e ver o mundo, mas o materialismo histórico e dialético me ajuda a compreender a sociedade em sua formação e sua base. Na minha opinião, quando você compreende qual é a base concreta, concreta como a sociedade está formada e dividida, aí você consegue compreender todo o resto. Eu tenho uma intencionalidade docente e é desse lugar social que eu penso. A base concreta para compreender a sociedade. E toda a minha perspectiva epistemológica é pensada a partir do materialismo histórico e dialético. Para mim é histórico, é social, é político, é sociedade dividida em classes, tendo a exploração do homem pelo homem como forma de se perpetuar. E aí dentro da sala de aula eu tento fazer com que meus alunos percebam que a educação é um instrumento para pensar essa sociedade. Que você precisa ler essa sociedade e você precisa ler de algum lugar. (Camila- sobre o MHD em sua prática)

Notamos que, ao falar do Materialismo Histórico Dialético, Camila diz que é neste referencial concreto que ela busca construir sua prática como professora. A sua docência na perspectiva transformadora vê nos questionamentos concretos, como, por exemplo, o questionamento sobre a exploração do homem pelo homem, uma possibilidade de abrir os alunos a compreenderem as formas de organização da sociedade. Tal posicionamento de Camila busca se aproximar de Marx e Engels (1946/1999), ao falarem das premissas de organização da sociedade.

As nossas premissas são as 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 encontrou já elaboradas aquando do seu aparecimento quer das que ele próprio criou (MARX e ENGELS, 1946/ 1999, p 10/11).

Notamos que, quando Camila fala da educação em uma perspectiva transformadora, que objetiva libertar os alunos das condições de alienação, ela busca dialogar com o MHD, a fim de operacionalizar suas intervenções críticas. Ao falar do conhecimento como forma de interpretação e ferramenta de luta, em um mundo onde a classe trabalhadora não detém os meios de produção, Camila articula conceitos marxistas, em busca de instigar os alunos a enxergarem em sua prática uma visão concreta da sociedade.

E você precisa entender que o caminho que liberta é o conhecimento e é a educação. E se você não fizer uso desse conhecimento produzido cientificamente pela humanidade, você não consegue fazer uma leitura de mundo e aí a gente precisa pensar o mundo como dividido em classes, o mundo da classe trabalhadora, o mundo de quem controla os meios de produção. E esse lugar, essas horas de cadeira que você considera uma chatice tira a sua intenção, você precisa superar para ter esse conteúdo como ferramenta de luta. Esses são meus exemplos, minha aula está autorizada a gravar, está aberta para ver essa prática. Eu não consigo dar a aula pura e simples conteudista. Longe de mim. Toda a minha aula é imbuída de muito discurso e muita conversa. Se ela está caminhando eu não sei mas é um esforço muito grande que eu faço. (Camila- sobre MHD em sua vida).

Quando Camila busca relacionar o MHS às questões concretas que podem ser entendidas pelo aluno, como a quebra com a alienação para superar a exploração, ela busca prepará-los para o mundo do trabalho. Tal preparação não se dá no sentido de um treinamento de habilidades conteudistas, mas de formação de consciência. Quando o homem se encontra dentro de um contexto de alienação do trabalho, em uma civilização de base capitalista, distancia sua vivência da ação de transformação da natureza e passa a ser determinado, sendo seu trabalho explorado de forma dolorosa.

Esse processo doloroso, ditatorial e destrutivo nos faz ver que a civilização capitalista promoveu o encontro de dois tipos de cidadãos: o de carne e osso, que pensa e se liga, pela cultura, com os demais seres sociais, reproduz hábitos, costumes, tradições, etc., e o outro, revelado por Karl Marx, pela forma extensiva do valor, que se forma quando uma coisa produzida adquire um novo status e passa a ser

cidadão do mundo. Assim o é por habitar em um mundo com leis próprias, que ordenam as relações de troca e colocam os humanos a seu serviço. (BOGO, 2016, p 46)

As características das práticas pedagógicas de Camila podem ser vistas como uma ferramenta de resistência diante das estruturas do capital de exploração. Embora a escola onde Camila trabalha não seja considerada uma escola rural, ela destaca que a área em torno do município é cercada por grandes latifúndios, sendo os fazendeiros proprietários destes latifúndios, figuras admiradas por grande parte dos adolescentes, donos de grande parte do comércio e do poder do município. “Eles não estão numa escola rural, mas o latifúndio tá aqui, cercando. Aquele campo ali quem é que quer, não é! Aí começa a idolatrar esse cara”. Ao falar com os alunos sobre o Campo e o trabalho no Campo, destacando a desigualdade na distribuição de terras, ela destaca que a admiração dos alunos pelos grandes latifundiários os faz, muitas vezes, depreciar os pequenos trabalhadores rurais. Para Marx e Engels (1946/1999), “as condições em que se podem utilizar forças produtivas determinadas são as condições de dominação de uma determinada classe da sociedade, o poder social desta classe, decorrendo o que ela possui” (MARX e ENGELS, 1946/1999, p.50). Ao falar sobre a terra como propriedade de um fazendeiro latifundiário, Camila convida os alunos a refletirem sobre a dominação e a exploração deste detentor de terras sobre os trabalhadores e sobre o município de forma geral.

Eu acho fantástico pensar a partir do materialismo histórico dialético. Como alguém consegue pensar o mundo, ler o mundo que não seja pelo materialismo histórico e dialético? Ah mas o materialismo histórico e dialético não dá conta de outras questões. Não dá, tudo bem, não dá conta das questões de gênero. Mas dentro das questões de gênero, o materialismo histórico e dialético está ali presente. Porque há, sim, dentro da questão de gênero a questão de classe social. Então como o materialismo histórico e dialético não dá conta? Porque para mim, quando você compreende a sociedade, você compreende todo o resto. Você compreende que a sociedade está dividida em classes e que quem é o dono dos meios de produção, quem domina as mídias, quem domina as fábricas, quem domina o trabalhador, ele domina a sociedade. Aí é que eu vejo a educação, sendo ela do campo ou da cidade, a educação como ferramenta de luta. Porque quando você consegue que o estudante desperte para essa conscientização, quando ele consegue enxergar isso sim. O conteúdo de expressão numérica e matemática, a arte ou o conteúdo gramatical, qualquer coisa, ele vai conseguir pensar a partir do materialismo histórico e dialético. (Camila- MHD e ferramenta de luta)

Podemos perceber que Camila identifica formas de responder às críticas feitas ao MHD por ele não abarcar todas as questões, como, por exemplo, questões de gênero, e posiciona-se de forma analítica, destacando que, dentro do gênero, as questões de classe social são elementos fundantes para a análise. Enquanto docente, ela aborda o MHD como uma teoria balizadora de suas ações para o despertar da consciência dos alunos.

Eu que consigo fazer essa leitura e compreensão a partir do materialismo histórico e dialético, eu preciso ajudar e tentar, através das minhas aulas fazer com que eles descortinem o olhar, assim como foi comigo. E quem fez isso comigo foi a educação, não qualquer educação, a educação do Campo, os movimentos sociais. Então eu acho que eu tenho condição, com essa minha formação, de fazer um trabalho assim com meus alunos. Se não, nada disso vai ter sentido, se for para trabalhar o conteúdo pelo conteúdo. Para que que meu aluno não consegue compreender que morar lá na periferia onde ele mora que o que ele tem de referência é o traficante, se ele não conseguir compreender o que é isso, o que isso significa na vida dele prática e real, para que ele vai saber o que é uma concordância verbal? Para quê? Que utilidade vai ter se eu não conseguir fazer que ele enxergue o lugar social que ele ocupa e que faz diferença o fato de ele residir na periferia, lá na comunidade da zona rural, submetido ao capitalismo ao agronegócio. Se eu não fizer com que meu aluno compreenda tudo isso que utilidade vai ter expressão numérica na vida dele? Nenhuma.

Notamos que Camila parte da sua experiência, em que o MHD a auxiliou a tomar consciência de seu lugar social e da necessidade de luta contra as formas de exploração, para realizar o trabalho de formação de consciência com os seus alunos. Segundo Marx e Engels (1946/1999), as produções dos homens relacionam-se com a natureza, a partir dos meios já elaborados, determinam o homem, bem como as relações e divisões deste com o trabalho. Para os autores, o homem se diferencia do animal através do trabalho. O trabalho, entendido a partir de sua função criadora, permite que o homem transforme o ambiente e também transforme a si mesmo. Percebemos que o trabalho docente é, para Camila, a possibilidade de transformação concreta de seus alunos, sendo por consequência uma forma de resistência na sociedade.

Eu acho isso fantástico para mim quando eu adquiri essa formação é como se tivesse tirado uma cortina dos meus olhos. Aí eu começo a entender tanta coisa. Eu começo a entender porque aquela história que eu estudei era uma escola rural, por que ela fechou. Por que meus pais moravam 45 anos em uma fazenda, quais as condições que eles eram submetidos. Aí eu consigo entender por que meu aluno chega na sala

de aula com aquele fone no ouvido. Por que ele chega na sala de aula entusiasmado com qualquer coisa, com as músicas, com os trejeitos que a mídia põe e ele não consegue parar para pensar que a educação tem um lugar importante para ele. Porque ele é fruto dessa mesma sociedade que tem suas bases concretas no capital. E aí é o materialismo histórico e dialético que me ajuda a pensar as bases da sociedade. (Camila- sobre a compreensão de sua vida após conhecer o MHD).

Ao analisarmos o Materialismo Histórico Dialético como categoria das práticas artísticas e pedagógicas de Camila, pudemos notar a presença de uma visão concreta dos sujeitos e suas contradições dentro do trabalho como professora. O diálogo do MHD com as concepções de Educação transformadora e os princípios da Educação do Campo estão presentes, quando Camila busca trazer a construção do conhecimento como forma de construção de um conhecimento crítico que supere a alienação dos sujeitos. Reconhecemos a complexidade epistemológica dos conceitos abordados nesta categoria e destacamos que nosso objetivo nesta análise se deu no sentido de apontar a presença e apropriação destes conceitos em sua prática docente de Camila.

A análise das sete categorias I) práticas pedagógicas, (II) práticas artísticas, (III) formação, (IV) Educação do Campo, (V) mística, (VI) Educação transformadora, (VII) Materialismo histórico dialético, coloca-nos diante da educadora Camila, em diversos momentos que permitem compreender suas formas de pensar, sentir e agir, a partir de temáticas que tratam do processo de constituição de sua ação docente em sua totalidade de fatores. Notamos que, mesmo analisadas de forma separadas, as categorias dialogam, no que se refere à postura de Camila como uma docente transformadora e provocadora de mudanças na instituição. Sua formação tem lugar especial, para o fortalecimento teórico e metodológico de sua prática e adquire lugar especial ao vermos o ensino da Arte de forma interdisciplinar e integrado ao contexto dos alunos e do município.

CAPÍTULO VII: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PRÁTICAS ARTÍSTICAS NA ATUAÇÃO DO PROFESSOR LUCAS

*“Aquele menino era filho do vento.
Por isso voava como as andorinhas.
Aquele menino trilhou horizontes
que nem um corisco talvez ousaria.
Leva no rosto semblante de paz.
E um riso de flores pro amanhecer.
O sol da estrada brilhou sua guerra.
Mirou o seu povo com olhar de justiça.
Pois tinha na alma um cheiro de terra”.*
Zé Pinto²⁹

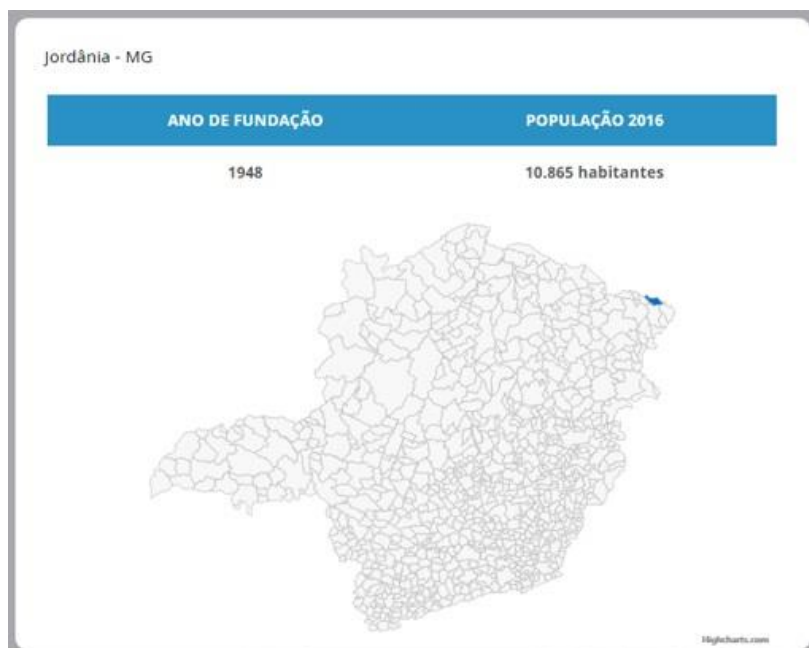
Este capítulo trata das práticas artísticas e pedagógicas do professor Lucas, estando organizado em três partes. Na primeira parte apresentaremos uma breve descrição das características econômicas, sociais, educacionais e culturais do **município de Jordânia**, compreendendo este *lócus* de formação e trabalho como importante peça da construção das Representações Sociais do educador. Na segunda e terceira partes descreveremos a **trajetória** de vida de Lucas bem como as **categorias das práticas artísticas e pedagógicas** desenvolvidas por ele enquanto professor.

7.1 Município de Jordânia

Jordânia é um município do Estado de Minas Gerais, localizado na mesorregião de Jequitinhonha e na Microrregião de Almenara. Distante 819 km de Belo Horizonte, o município tem extensão total de 549,209 m². Uma das características geográficas marcantes é a sua proximidade com a linha divisória do Estado da Bahia, o que pode ser verificado na imagem do mapa abaixo, onde o município aparece destacado em azul, estando perto do contorno do Estado de Minas Gerais. Dos cinco municípios que marcam a divisa com Jordânia, três são pertencentes ao estado de Minas Gerais e dois pertencentes ao estado da Bahia. Tal característica permite grande troca cultural com o estado vizinho, o que favorece o hibridismo nas práticas religiosas, artísticas e sociais.

²⁹ Trecho de poema de Zé Pinto. Disponível no endereço: <http://www.landless-voices.org/vieira/archive-05.php?rd=OZIELISW953&ng=p&th=55&sc=1&se=0> Acesso em outubro de 2017.

FIGURA 23: Mapa da Localização geográfica de Jordânia.



Fonte: Datapedia.

Por ser uma área de limite entre os estados, o desbravamento da região foi realizado em grande parte por forasteiros e bandeirantes. De acordo com depoimentos dos moradores, que coincidem com os registros históricos de ocupação da região, o início do povoamento da região é datado em 1933, época em que um homem chamado Manoel Lima descobriu no cartório de Salto da Divisa, doação de um terreno, às margens do Rio, a Nossa Senhora do Desterro. Logo ele se mudou para o terreno, na intenção de abertura de um comércio, atraindo outros moradores que foram paulatinamente construindo cartórios, capelas e lutando para a criação de condições para suas famílias.

O nome “Palestina” foi escolhido por essas famílias na data de realização da primeira feira, momento marcante também para a constatação dos moradores, de que era necessário lutar para a construção de escolas, hospitais e vias de acesso que possibilitassem o crescimento da região.

A mudança do nome para Jordânia deu-se no ano de 1948, data em que o local abandona a condição de distrito e se emancipa enquanto município. Os nomes Palestina e Jordânia foram atribuídos, buscando referência com os países do Oriente Médio. O surgimento do município de Jordânia é tema que faz parte das conversas dos moradores, sendo abordado nas atividades em sala de aula, a exemplo do poema abaixo, escrito por um aluno da Escola Estadual de Jordânia - Anexo do Povoado da Ribeira.

O surgimento de uma cidade
Sem previsão de conforto e longe da civilização
Surgiu nessas redondezas uma pequena população
Chamada Jordânia, guardada no coração
Cada vez mais foi chegando morador, morando num pedaço de chão
Adorou com amor, foi formado Palestina Mineira que se formou com
Guerreira do povo lutador
Depois de guerrear, em Jordânia nasceu essa população
(Poema Palestina Mineira- Aluno Vitor 1º ano do Ensino Médio da
Escola Estadual de Jordânia)

O reconhecimento do município, há 69 anos, permitiu a expansão da economia, que se organiza, em sua maioria, pela pecuária, seguida da agricultura. Com a declínio do volume de chuvas nos últimos cinco anos, a agricultura vem perdendo espaço, cada vez mais, e os campos de plantio exitosos destacam-se pela irrigação, prática utilizada, em sua maioria, pelos fazendeiros, donos de grandes extensões de terras, que possuem recursos para investimento nessa tecnologia de cultivo.

A imagem que se segue possibilita verificarmos a extensão da área rural de Jordânia, elemento que favorece a sua potencialidade nos ramos da pecuária e agricultura.

FIGURA 24: Vista parcial de cima do município de Jordânia.



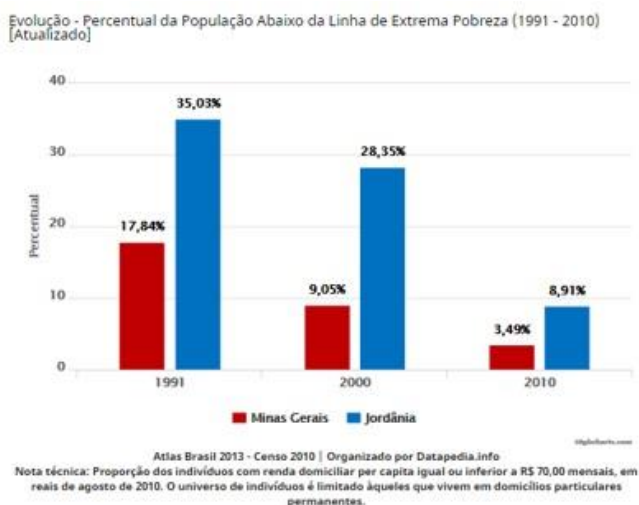
Fonte: Site da Câmara Legislativa de Jordânia
http://www.jordania.mg.leg.br/portal/?page_id=297

Segundo dados do IBGE organizados pelo Datapedia, em 2016 Jordânia contava com 10.865 habitantes. Destes, 40% moram e trabalham em áreas rurais, tendo como fontes de sobrevivência atividades de pecuária e agricultura familiar. Para Lacerda (2016), cerca de 40 % da população total do município mora na zona rural e está distribuída em 500 propriedades rurais, sendo 400 delas enquadradas como agricultura familiar. “Existe também um acampamento sem-terra com 60 famílias. Nestas propriedades, há uma produção expressiva de leite, hortaliças, frutas e cereais, que abastecem suas próprias casas, a feira livre e fornecem para alimentação escolar” (LACERDA, 2016, p. 101).

A análise das pirâmides etárias dos anos de 1991 e 2010, disponíveis no Datapedia (2017), nos permite perceber que a população conta com uma maioria jovem, tendo maior representatividade para a faixa etária entre 14 e 19 anos. Percebemos que, entre 1991 e 2010, houve um suave declínio do número da população entre 0 e 9 anos, o que revela diminuição do índice de natalidade dos sujeitos.

Para pensarmos nos números relacionados à população, devemos também compreender os dados socioeconômicos que caracterizam as condições de vida desses sujeitos. No ano de 2010, 8,9% da população do município foi avaliada como pertencente ao índice de extrema pobreza. O gráfico abaixo mostra que tal índice vem diminuindo, ao longo dos últimos anos, no entanto, os dados ainda revelam um número mais de duas vezes maior do que a média do estado de Minas Gerais, avaliada em 3,49%.

FIGURA 25: População abaixo da linha da pobreza município de Jordânia.



Fonte: Datapedia.

A diminuição do índice de pobreza no município de Jordânia, nos últimos vinte anos, é vista em sintonia com a diminuição do número de residências sem água encanada. Segundo os dados do Datapedia, em 1991, o município alcançava o índice de 57,34%, dado que em 2010 caiu para 23,1%. Tal elemento demonstra alinhamento entre o aumento dos índices socioeconômicos e a qualidade de vida da população. No entanto, tal dado ainda é elevado se compararmos com a média do estado de Minas Gerais, que apresentava, no mesmo ano, o índice de 5,09%.

A qualidade de vida da população também é percebida através do investimento nas instituições de educação. Com o total de treze escolas, nove municipais e quatro estaduais, percebe-se a distribuição de escolas em áreas rurais e urbanas. Das escolas estaduais, 3 estão situadas no município sede e 1 no povoado de Estrela. Já das escolas municipais, 1 está situada na sede e 8 nos povoados de área rural. A distribuição entre os segmentos de ensino se dá da seguinte maneira: 3 escolas infantis (2 situadas em povoados), 9 escolas de ensino fundamental (sendo 6 situadas em povoados) e 1 escola de ensino médio (situada na sede, com um anexo em um povoado). Nota-se, no município, o enfrentamento diante do fechamento das escolas rurais, o que pode ser verificado no trecho de Lacerda (2016).

Segundo a secretaria Municipal de educação há, oito escolas municipais, sendo que, destas, 6 são localizadas em comunidades rurais do município, duas delas atendem os anos iniciais e finais do ensino médio e as outras 4 atendem apenas os anos iniciais do ensino fundamental. Há também três escolas estaduais situadas na sede do

município, uma delas atende aos anos iniciais do ensino fundamental, 1 atende os anos iniciais e finais do fundamental e a terceira atende os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. Nos últimos anos, não fugindo à regra dos demais municípios do Brasil, o município fechou as portas de 3 escolas situadas na zona rural. Apoiando-se sempre na mesma justificativa: Economizar recursos (LACERDA, 2016, p. 101-102).

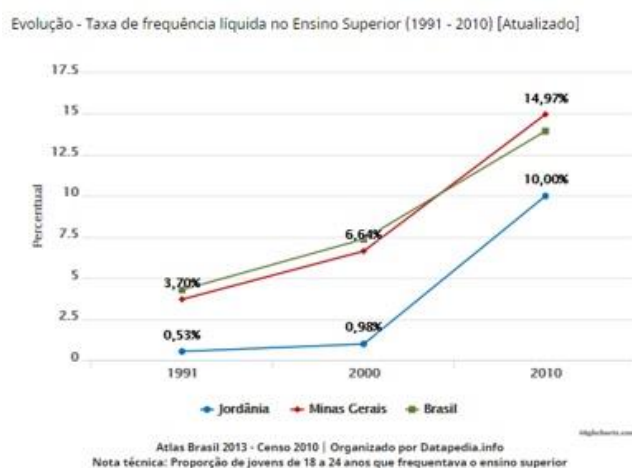
O contexto educativo do município de Jordânia também pode ser percebido através do aumento gradativo na expectativa de anos de estudo. Através da consulta aos dados dos Datapedia, pudemos perceber que, em 1991, o número médio de anos de estudo da população era de 7,2 anos. Já em 2010, tal número subiu para 9,4 anos. O aumento de 2,2 anos de Jordânia foi superior à média nacional, que manteve nesse mesmo intervalo de tempo aumento de apenas um ano na expectativa de anos de estudo.

Tal dado nos leva a pensar sobre o aumento da expectativa de estudo dos alunos domiciliados na área rural do município. Durante o processo de coleta de dados, podemos perceber que a criação e ampliação das escolas anexas nos distritos e subdistritos, bem como a luta por um transporte escolar, com segurança e qualidade, representou para a população a oportunidade de dar continuidade ao processo de formação no ensino fundamental e médio.

Os dados do Datapedia também apresentam o aumento substancial no acesso à escola, a partir da evolução na taxa de frequência no Ensino Médio. Em 1991, a taxa era de 6,7% de jovens entre do município, com acesso e frequência ao Ensino Médio. Já em 2010, tal número subiu para 41,1% gerando um aumento de 35,07%. Tais dados nos mostram evolução superior à média nacional e nos revelam um reflexo da luta dos Movimentos Sociais pelo acesso e permanência dos jovens do Campo no Ensino Fundamental e Médio.

O acesso ao Ensino Superior também demonstra crescimento do município em relação à escolarização, uma vez que também aumentaram significativamente o número de professores formados e, por consequência, geraram mudanças na educação básica. A figura 20 esclarece que a taxa de 0,53% de pessoas com frequência no ensino superior subiu para 10% no ano de 2010.

FIGURA 26: Frequência líquida Ensino Superior - município de Jordânia.



Fonte: Datapedia.

Ao pensarmos nos dados socioeconômicos da educação, construímos reflexões que nos permitem perceber os tensionamentos existentes entre a educação e a qualidade de vida da população. Um dado que nos chamou a atenção foi o alto número de jovens a partir de 18 anos, sem Ensino Fundamental completo e trabalhando em ocupações informais. No ano de 2010, 61,26% dos jovens a partir de 18 anos de Jordânia não tinha Ensino Fundamental completo. Nesse mesmo ano, deu-se o ingresso de Lucas, nosso sujeito de pesquisa, no Ensino Superior. Percebemos, a partir dos dados do Datapedia, que a inserção de jovens de Jordânia no Ensino Superior se dá em um índice baixo, uma vez que, de um universo de jovens com mais de 18 anos, Lucas fazia parte de uma parcela de 38,3% de jovens com Ensino Fundamental completo e inserção no mercado de trabalho e de 10% dos jovens com matrícula no Ensino Superior. Tal dado revela a importância da formação desenvolvida na Licenciatura em Educação do Campo, no contexto de transformação da realidade do município, uma vez que, além de Lucas, o município tem outros sete alunos vinculados no ano de 2017 ao LeCampo/UFMG, sendo dois egressos e cinco em formação.

No que se refere à contextualização cultural do município, percebemos notável envolvimento da população em manifestações de caráter popular, que promovem um diálogo com a pecuária, a exemplo de vaquejadas, cavalhadas e exposições de gado. A presença da pecuária também é percebida nas manifestações de Bumba meu Boi, que trazem a narrativa do gado folclórica de dança e música.

Destacamos a importância das manifestações populares de origem religiosa, como a festa de reis, também conhecida como festa de Santos Reis ou reisado. Tais festas demarcam a tradição de uma cultura que mistura elementos do catolicismo, na narrativa da visita dos reis magos, com batuques e elementos rítmicos africanos. As festas tradicionais têm como marca fundamental a presença de novos contornos tais como: variações melódicas, alteração nas estrofes das músicas e mudança de nomes de personagens. Nota-se que, em cada região/comunidade de Jordânia, manifestações populares envolvem gerações diferentes, em uma encenação que apresenta os participantes devidamente trajados, cantando músicas, entoando versos e realizando danças. As Folias são marcas principais das manifestações populares do município e acontecem na sede, mas recebem participação maior nas comunidades próximas, a exemplo da Comunidade do Janjão, situada a 16 km da sede, que mantém a tradição da Folia, caminhando e cantando pelas casas da vizinhança (Figura 21).

FIGURA 27: Folia na Comunidade do Janjão



Fonte: Dados da pesquisa

Grande parte do trabalho de preservação do patrimônio cultural de Jordânia deve-se à iniciativa do Festival de Folclore, realizado pela Escola Estadual de Jordânia, há mais de quinze anos. A proposta busca envolver alunos e comunidade na construção de apresentações de caráter popular.

O Festival de Folclore surgiu inicialmente como forma de preservação e reconhecimento da Cultura local, colocando em evidência o que era falado, cantado e produzido pelo povo do Vale do Jequitinhonha com enfoque em Jordânia. Depois veio a inserção de tradições de outras

regiões e de outros países. Ações como estas trazem relevo à contextualização e reconhecimento do lugar de vivência, algo esperado na educação do campo. Além do mais, a inserção de diferentes tradições populares no projeto torna o festival mais amplo e com maiores possibilidades de interpretação, pois, a arte não é um fim em si mesmo, mas um emaranhado de possibilidades de diálogo com outras manifestações culturais (LACERDA, 2016, p 105).

A proposta do Festival de Folclore busca a valorização da cultura local, trazendo para o público apresentações de danças, teatros e poesias, promovendo também o intercâmbio com manifestações artísticas de outras regiões do país. A escolha do projeto em valorizar elementos do folclore local e trazer aos alunos manifestações de outras regiões foi pensada com o objetivo de valorizar o local em diálogo, com as práticas e referências globais, a fim de que o folclore não seja entendido como uma manifestação descolada do ambiente cultural e artístico presente nas outras localidades.

FIGURA 28: Festival de Folclore



Fonte: <http://blog.educacao.mg.gov.br/?p=7309>

A iniciativa do Festival de Folclore contou em alguns anos com apoio do Serviço Social do Comércio – SESC, Governo do Estado de Minas Gerais e com a Prefeitura Municipal de Jordânia. Os apoios, no entanto, estão sujeitos a acordos revistos anualmente, o que traz para os idealizadores a incerteza constante sobre a permanência do evento, como parte da grade de formação e produção artística do município. Percebe-se que os apoios recebidos, até o momento, colaboraram para a preservação da memória

e o reconhecimento do valor da cultura, na formação de alunos, em diálogo com a sociedade.

Tal panorama do território, base econômica, dados demográficos, escolares e culturais foi construído, no intuito de contextualizarmos o *lócus* onde a pesquisa se desenvolveu. Conhecer tais dados nos dá pistas para compreendermos as questões que sustentam concretamente as práticas artísticas e pedagógicas dos sujeitos de pesquisa, a fim de percebermos como as Representações Sociais são construídas nesse contexto.

7.2 Análise da Trajetória do Educador Lucas

O educador Lucas tem 26 anos e nasceu no município de Jordânia, sendo o filho mais novo de uma família com mais dois irmãos. Os avós maternos e paternos de Lucas também são trabalhadores rurais, o que nos mostra a tradição familiar de trabalho agrícola. Lucas nasceu e viveu, até os dez anos, na Fazenda Itapoã, local onde seu pai trabalhou por dezessete anos como vaqueiro, cuidando do gado da fazenda e cultivando a roça própria, em um terreno de meio hectare, cedido pelo patrão, onde também eram criados aves e porcos. A mãe de Lucas trabalhava cuidando da casa e ajudava na roça, da qual a produção era voltada para a alimentação da família, dos porcos e para a venda, o que exigia dos pais dele a realização de jornadas de trabalho duplas, para cumprir com os deveres do gado do patrão e da produção própria que, aos poucos, também se constituiu de algumas cabeças de gado. O lucro dessas vendas possibilitou o investimento em imóveis no centro urbano de Jordânia, economia necessária para a compra, no futuro, de um terreno próprio na zona rural.

Em 2001, o pai de Lucas estava muito pressionado pela rotina de trabalho que lhe exigia mais de 15 horas diárias, entre a profissão de vaqueiro da fazenda do patrão e o cuidado no cultivo da produção própria. Diante de tanto cansaço, resolveu investir no sonho da família, de produção própria, e pediu demissão. Disposto a encontrar um terreno para cuidar de sua produção, reuniu economias, vendeu imóveis e animais e reuniu todo o dinheiro do acerto para comprar uma fazenda de 47 hectares, a Fazenda Bela Vista, localizada na comunidade de Traíras. Foi nessa fazenda que Lucas morou até os dezenove anos de idade.

O início da vida, longe dos domínios do patrão, foi muito difícil para toda a família, que necessitou trabalhar de forma ainda mais intensa. Nesse período, toda a família cuidava de gado, em sociedade com vizinhos, e se uniam para preparar o terreno

para plantar novas roças. Nessa época, o pai de Lucas também trabalhou como vaqueiro, cuidando de gado de outras pessoas em seu pasto, recebendo em troca os bezerros nascidos nesse tempo. A mudança também trouxe uma nova paisagem, montanhosa, com um relevo diferente, dotado de capoeiras, o que exigiu que todos da família doassem seu trabalho para erguerem a economia da casa. Entre a ajuda com o trabalho de casa, época em que Lucas tirava, em média, de 150 a 200 litros de leite por dia, era necessário dedicar tempo para o deslocamento diário para a chegada à escola. Morando nessa região, ainda mais distante da cidade, foi necessário criar uma nova dinâmica para pegar o ônibus escolar, para a ida para a escola. Era necessário caminhar ou seguir de animal, andando por cerca de uma hora até chegar à estrada, onde passava o ônibus, que viajava mais uma hora até a escola. Com o passar dos anos, os irmãos de Lucas foram morar na sede de Jordânia, para cursarem o Ensino Médio, que só era ofertado na sede, em um turno em que o carro escolar não os atendia. Lucas continuou indo sozinho todos os dias até a escola, seguindo esse percurso de média de 4 horas diárias, o que tornava o estudo mais um elemento de desafio.

Nas Traíras, morei entre 2001 e 2010. Durante esse tempo que eu tive lá e estudava, entre 2002 e 2005, eu fazia um percurso montado de jegue ou a cavalo. Eu vinha para outra comunidade que era do Pedro Perdido, pegava o carro escolar do Pedro Perdido e a partir daí eu ia para a escola. Em 2006, a Associação Comunitária Rural das Traíras conseguiu transporte escolar para a comunidade das Traíras, aí eu passei a fazer esse trajeto até o ponto do carro escolar de bicicleta ou a pé. (Lucas- Sobre escolarização na infância)

Durante toda a infância, Lucas estudou em escolas situadas na sede do município fazendo o uso de ônibus de transporte escolar. Tais ônibus agregavam à rotina diária um número maior de tempo de deslocamento até o ponto de ônibus, configurando este como um desafio imposto à escolarização.

Foi na infância de Lucas que começaram a surgir reflexões sobre o significado da arte, a partir do contato com um tio, que pintava cabaças e criava desenhos, a partir do formato de cada peça. Para ele, o tio criava obras únicas, que acompanhavam o movimento da natureza. Isso o fez perceber a articulação entre a produção de objetos artísticos e a prática de transformação dos recursos naturais, vivenciada pelos sujeitos do Campo. Desde criança, Lucas percebia a importância da produção do artesanato, como parte da realidade econômica das famílias.

O estabelecimento de uma relação concreta com a produção da terra também exerceu influência nas experiências artísticas de Lucas do Ensino Fundamental. Para ele, as aulas de Arte eram momentos de experimentação em que a repetição, desprovida de um processo criativo, tornava o aprendizado desgastante.

Eu lembro que uma vez a professora pediu a gente para fazer um porta caneta sabe, com revistas, fazer tipo aqueles canudinhos enrolando e enrolando e colando um no outro. E eu não tinha paciência com isso [...] Fico pensando qual a concepção que a aula trazia sobre arte ... eu sempre tive facilidade em encenar. Uma vez a gente bolou uma peça “Iracema” e isso uniu muito a turma. A gente se reunia a tarde e ia para a beira do rio caçar palha de coco para poder fazer a oca e coisas assim. Aí para você ver, talvez a proposta do professor traz e muitas vezes a gente vai além do que o professor tá esperando. Um dia saímos da sala de aula e fomos para o Jardim. No Jardim tinha a plaquinha “não pise na grama” e nós pisamos na grama, tinha que fazer um cenário adequado. Confeccionamos chocalhos, daqueles penachos e então corremos atrás de pavão e tudo e foi assim uma das experiências mais ricas que eu já tive em questão de arte dentro da escola mesmo. (Lucas- Sobre Práticas artísticas na escolarização)

Notamos que o contato com as primeiras práticas artísticas na escola foi marcado pela necessidade de criação de obras que fugissem da repetição técnica esvaziada de sentido prático, demonstrando grande interesse para as práticas vinculadas às artes cênicas. Tal interesse ganhou ainda mais ênfase a partir da inserção de Lucas no Festival de Folclore, criado há mais de quinze anos em Jordânia. Sua participação no festival, enquanto aluno, possibilitou contato em várias apresentações a partir da montagem de espetáculos de dança e teatro com temáticas voltadas à cultura popular. Para Lucas, um elemento fundamental do festival é o diálogo presente entre manifestações da cultura de Jordânia e de outras regiões do Brasil.

O festival de folclore surge basicamente a partir de duas danças locais: A quadrilha e a representação do bicho da fortaleza, que é o bicho de Pedra Azul. Ao longo do tempo esse festival vem agregando o forró, retratando também dentro do cangaço, que lá já foi rota de fuga de cangaceiro. Vai se expandindo também novas culturas como as danças do sul, não no sentido de desvalorizar uma e valorizar outra mas de abrir a visão do que tá além do município. Eu já participei ativamente como aluno, nunca saí do pódio nos primeiros 3 anos e experimentei o 1º, 2º e 3º lugar. Tem uma premiação e essa questão da competição eles vêm como incentivo para que as turmas. Em um ano a gente conseguiu trazer as danças do festival de olímpia para Jordânia. Trouxemos o Boi Bumbá que é o boi de janeiro e também o xaxado, fazendo uma mescla com essa dança. (Lucas- Sobre característica e participação no festival de Folclore)

Percebemos que a articulação com a cultura popular e a identidade do Campo foi fortalecida a partir da participação no festival de Folclore, evento que mobilizava a comunidade escolar bem como as instituições coletivas como associações, sindicatos e organizações do município. Para além de se pensar em um evento pedagógico, o festival assumiu contornos de evento do município sendo parte do calendário da população. Além da participação em festivais de folclore, Lucas destaca em sua fala participações em festividades populares como a Festa de São João. Para ele, acompanhar as festas organizadas por moradores das ruas, famílias, participar da dança e prestigiar todos os elementos é uma forma de estar em encontro com a sua cultura.

Outro elemento fundamental para a construção da identidade de Lucas, no contexto da coletividade do Campo, deu-se a partir da participação no Sindicato de Trabalhadores Rurais de Jordânia –STRJ. Por serem trabalhadores rurais, os pais de Lucas filiaram-se ao STRJ, a fim de se mobilizarem em prol dos direitos dos trabalhadores do Campo bem como terem acesso ao registro de trabalhadores rurais. A participação dos pais no sindicato possibilitou o contato com as reuniões, formações e eventos, durante a juventude, bem como a filiação de Lucas ao sindicato aos 18 anos.

No ano de 2010, Lucas foi convidado a trabalhar como mobilizador das formações do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural- SENAR³⁰. A função de mobilizador exercida, a partir de treinamento de capacitação, exigia a gestão da estrutura da formação e o diálogo com a comunidade. De acordo com Lucas, suas funções incluíam: “fazer os eventos, os treinamentos acontecerem, desde contratar instrutor, mobilizar turma, reunir o pessoal, sentir qual curso que quer, pedir para o SENAR, fazer orçamento, toda essa parte burocrática e de mobilização” (Entrevistado Lucas). De acordo com Lucas, este trabalho como mobilizador permitiu a visita e conhecimento de realidades distintas de campo, presentes na região, e a articulação com os sujeitos sobre a importância da formação para a transformação do Campo.

A experiência como mobilizador permitiu a consolidação de um conhecimento importante para a atuação de Lucas na diretoria do Sindicato, atuando nessa frente, no

³⁰ Sobre o SENAR- Serviço nacional de aprendizagem rural “ Criado pela Lei nº 8.315, de 23/12/91, é uma entidade de direito privado, paraestatal, mantida pela classe patronal rural, vinculada à Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil – CNA e administrada por um Conselho Deliberativo tripartite. O SENAR atende, gratuitamente, mais de 3 milhões de brasileiros do meio rural, todos os anos, contribuindo para sua profissionalização, sua integração na sociedade, melhoria da sua qualidade de vida e para o pleno exercício da cidadania.” Fonte: <http://www.senar.org.br/quem-somos>

mandato ocorrido entre os anos de 2011 e 2015. A ação na diretoria dava-se, especificamente, na diretoria de formação, área em que eram elaboradas políticas de formação para mulheres, jovens e discutidas e fomentadas as políticas educacionais do sindicato. Logo em seguida, Lucas atuou na diretoria de políticas agrícolas e reforma agrária, onde lhe era demandado fazer um trabalho de assessoria e criação de projetos.

A inserção no sindicato foi uma oportunidade fundamental para que Lucas prestasse o vestibular para o curso de Licenciatura em Educação do Campo, nas Universidades Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM e Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG. Uma das etapas do vestibular para a Licenciatura em Educação do Campo consiste na análise de uma carta de intenções em que o candidato expõe sua articulação de trabalho, residência ou participação em Movimentos Sociais e sindicais do Campo. Dessa maneira, o trabalho junto ao Movimento Sindical foi a porta de entrada para a inserção no mundo acadêmico. Aprovado no Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFVJM, Lucas cursou parte do primeiro período até ser informado da sua aprovação na UFMG, vindo a optar por esta graduação, levando em conta, para a escolha da universidade, a referência de um egresso da segunda turma do LECampo/UFMG que também atuava no movimento sindical de Jordânia.

A articulação entre a formação na universidade e a atuação no Movimento Sindical foi para Lucas um elemento integrador. Para ele, tais locais constituíam-se como processos educativos complementares. Tal informação pode ser verificada através do trecho de conversa, abaixo, coletada durante o trabalho de campo. Nele, a presidenta do Sindicato de Trabalhadores Rurais de Jordânia encontra-se com Lucas e relembra sua trajetória no Movimento Sindical.

Eu falo que não há um caminho melhor do que uma boa faculdade ou um movimento sindical. Esse é um caminho que a gente escolhe, não é um caminho fácil, mas que é através de muita luta que se consegue chegar. No movimento sindical é preciso persistência e luta. Lucas hoje virou professor e a gente vê tanto da parte pessoal e profissional que ele vem agregar dentro dessa rede pública que é essa experiência toda que ele trouxe do movimento sindical...Eu falei para ele siga um bom caminho, faça uma boa trajetória, aplica de fato aquilo que veio da sua experiência pois não é fácil. Tenta fazer uma diferença dentro do aprendizado da rede pública, trazendo essa experiência que veio do movimento sindical. (Tereza- Presidenta do Sindicato dos trabalhadores Rurais de Jordânia- Em conversa com a pesquisadora e Lucas durante o trabalho de Campo)

Em sua inserção no curso de Licenciatura em Educação do Campo, Lucas trouxe consigo representações de práticas artísticas em que os conteúdos das práticas populares eram mais evidentes. Esse elemento deveu-se à influência das referências familiares e da comunidade na produção de artesanato, bem como seu protagonismo nos Movimentos Sindicais e na encenação por mais de 3 anos nos festivais de folclore.

Durante a formação na graduação, na Licenciatura em Educação do Campo, Lucas destacou que o curso lhe possibilitou conhecer diversas linguagens artísticas, destacando a importância de ter assistido e produzido peças de teatro, filmes, obras de serigrafia, imagens de Pinhole³¹ e visitado exposições durante os Tempos Escola (TE). Tais experiências forneceram suportes práticos, aliados às discussões teóricas que promoveram a reflexão sobre a produção da Arte em diálogo com a língua e a literatura. “As aulas foram muito interessantes e contribuíram demais[...] você só precisa fomentar o seu aluno, você precisa ter essa clareza de conseguir tocar o seu aluno. Porque na verdade o foco não tem que estar em você, tem que estar nele ” (Lucas sobre processo de aprendizado na graduação e o foco no ensino de arte).

Lucas ainda relata que muito do aprendizado da graduação pôde ser utilizado nas oficinas que ministrava em sua função de mobilizador do SENAR no sindicato. “Tivemos a questão da serigrafia com a Amarílis e inclusive eu dei uma oficina para os meninos que eram do programa de erradicação do trabalho infantil [...] a questão do auto retrato (*sic*) eu já apliquei com a turma do Pró-Jovem que eu trabalhei”. cursar a graduação, em alternância³², possibilitou que Lucas continuasse a desenvolver o seu trabalho como mobilizador do SENAR, trazendo para a formação o aspecto dialógico da prática do Campo e trazendo para seu trabalho de formação no Campo os conhecimentos apreendidos nas disciplinas da graduação.

Para Lucas, as experiências na graduação foram importantes para sua formação pessoal e serviram de maneira especial para embasar sua formação docente. Para ele, o processo de fruição e produção artística, vivenciado durante a graduação, foi fundamental para se formar enquanto professor, sendo este objetivo, concretamente, observado durante as reflexões, leituras de texto e elaborações de trabalho na formação.

³¹ Técnica fotográfica que permite tirar fotografias em uma câmara escura sem lentes.

³² A graduação em alternância refere-se à forma de organização desta a partir da pedagogia da alternância, que permite que o aluno continue morando e trabalhando em seu município, e, assim, mantenha seu vínculo com o Campo e venha à universidade participar de tempos escola em datas programadas, propondo assim um processo de construção do conhecimento que dialogue com a realidade do Campo.

No sétimo período da graduação no LeCampo, Lucas realizou o estágio obrigatório de docência na área de artes, escolhendo para isso trabalhar na mesma escola em que estudou enquanto aluno. Ali, viu a importância de desenvolver um projeto com a temática do ensino de teatro, tendo como objetivo desenvolver técnicas de construção de cena que auxiliassem as turmas a prepararem suas apresentações para o Festival de Folclore.

Cheguei como pesquisador da área e para mim foi gratificante. Eu trouxe para a turma um pouco dos jogos teatrais, propondo um pouco de brincadeiras e dinâmicas. Peguei algo que eu já tenho de experiência nos movimentos sociais como as questões das místicas, agregando valor para as dinâmicas, trazendo a questão da coletividade. E fui trazendo essa questão de que a apresentação no palco não tem que ser engessada, ela pode ser inovadora, atraente e não precisa ser aquela coisa só de plateia, palco e apresentação. Inclusive a própria dinâmica do festival já permite um contato maior, porque não tem um palco, é só um espaço reservado na quadra. Então eu estou apresentando e o público tem uma proximidade. Você pode ter um contato com seu expectador e dialogar com o público ao redor. Também pude trazer um pouco de como os alunos apreciam e têm ideias sobre as artes cênicas. (Lucas- sobre o estágio de artes)

Esse trecho de Lucas evidencia que seu estágio realizou um movimento de articular os conteúdos apreendidos na formação da universidade, bem como suas práticas desenvolvidas no Movimento Sindical, trazendo para a prática pedagógica no estágio os conteúdos em diálogo, ancorados no contexto da realidade cultural do município.

A articulação entre trabalho no Movimento Sindical e formação na universidade também ficou evidente na produção da monografia- Trabalho Final de Curso- monografia na qual Lucas abordou a temática da “Tradição oral e teatro popular no Festival de Folclore da Escola Estadual de Jordânia: A História do Bicho da Fortaleza. “Quando eu fiz essa escolha para falar sobre o assunto na monografia foi espetacular, mas eu fiquei preocupado de ter assunto suficiente...e teve muito material na verdade foi só um pontapé né...porque é tanta coisa interessante dentro do festival...” (Lucas sobre escolha do tema da monografia). Para ele, a escolha de tal temática foi motivada pela importância de analisar, teoricamente, os movimentos culturais de seu município. A escolha do tema da monografia evidencia a construção de um material que possibilitou um reencontro entre sua vivência enquanto morador e sujeito do campo e sua formação na graduação.

Após se formar, em fevereiro de 2015, Lucas continuou atuando no Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Jordânia, vindo, no mesmo ano, a prestar concurso público e ser aprovado em primeiro lugar para o cargo de professor da Educação Básica da rede pública do Estado de Minas Gerais. “Passando no concurso público do estado de Minas para ser professor eu acabei decidindo, bom, eu me formei na área, né...já contribuí bastante para o sindicato, 6 anos, eu vou aventurar agora na área da educação” (Lucas sobre aprovação no concurso). Sua inserção na carreira docente necessitou que ele abrisse mão do trabalho no sindicato. Tal saída se deu de forma progressiva, uma vez que foi necessário encontrar e treinar uma pessoa para ocupar a função e finalizar alguns projetos que se encontravam em andamento. Para Lucas, a experiência de sindicalista faz parte de sua ação docente, uma vez que lá ele se aprimorou nas relações com as pessoas bem como no entendimento de suas motivações ou frustrações para buscar ou abandonar as formações.

Atuando como professor há dois anos, Lucas trabalha em um cargo de vinte horas semanais, com alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental e Ensino Médio noturno. Seu cargo direcionado, inicialmente, para a área de Língua Portuguesa lhe permite fazer inserções de temáticas sobre a literatura e Arte e promover uma formação interdisciplinar. A disciplina da área de artes, por ter um pequeno número de aulas, é ministrada por uma outra professora de Português que complementa seu cargo com este pequeno número de horas. Durante o período de observação, foi possível perceber o interesse de Lucas em articular as áreas do conhecimento, reflexo de sua formação que lhe permite transitar pelas três áreas, bem como sua referência para tais temáticas a partir das dúvidas que são tiradas pelos alunos. É importante salientar que, após o período de coleta de dados, Lucas realizou um novo concurso para professor efetivo da Educação Básica do Estado de Minas Gerais, vindo a ser aprovado e convocado para ministrar aulas em mais um cargo de vinte horas/aula por semana. Para esse novo cargo sua atuação será com a disciplina de Artes.

7.3 Categorias das práticas Artísticas e Pedagógicas do Educador Lucas

Após apresentarmos a reconstrução da trajetória do educador Lucas, apresentamos as categorias de conteúdo presentes nas práticas artísticas e pedagógicas desta. A explicitação destes conteúdos é uma forma de conhecermos o material que compõe a tessitura das formas de pensar, sentir e agir em uma visão das múltiplas

determinações ali presente. Dessa forma, chegamos à definição das sete categorias complementares: (I) práticas pedagógicas, (II) práticas artísticas, (III) formação, (IV) Educação do Campo, (V) mística, (VI) Educação transformadora, (VII) Materialismo histórico dialético.

7.3.1 Práticas pedagógicas

Há dois anos, o educador Lucas atua como professor na Escola Estadual de Jordânia. Essa escola foi fundada em 1964, para atender ao segundo segmento do ensino fundamental. Em 1986, iniciou a oferta ao Ensino Médio (antigo 2º grau), constituindo-se a escola como uma possibilidade de formação para os filhos de famílias que não tinham como ir para as cidades próximas concluir seus estudos.

A escola atualmente atende a 800 alunos, sendo, destes, 260 originários de comunidades rurais. A partir do ano de 2015, a instituição também passou a atender 90 jovens, em um anexo localizado na Comunidade de Ribeira do Capim Assú. Tal atendimento veio após a mobilização das famílias da comunidade, que, devido à distância da sede, viam seus jovens abandonando os estudos, após completarem o Ensino Fundamental.

A estrutura física da Escola Estadual de Jordânia possibilita o desenvolvimento de ações variadas, contendo 10 salas de aula, laboratório de ciências, laboratório de informática, sala de vídeo, sala de leitura, biblioteca, quadra esportiva com arquibancadas e dependências para organização da manutenção, gestão e secretaria.

Uma característica marcante desta instituição é a relação próxima com a comunidade de Jordânia. Tal relação se dá através do envolvimento em projetos como Festival de Folclore, Copinha e abertura da escola para que os moradores possam frequentar os espaços da quadra, em torneios esportivos, nos fins de semana, promovendo integração entre alunos, ex-alunos e famílias. Lucas destaca a importância de a escola permitir esses diálogos, destacando o festival de folclore como exemplo para essa prática. Nele, os alunos e os grupos artístico-culturais da cidade reúnem-se para apresentar e assistir às atrações em busca de fortalecer a ação cultural do município.

Outro elemento caracterizador da escola é a sua oferta de ensino para a Escola integrada, Educação de Jovens e Adultos e também para o curso de Magistério. Tais ofertas se constituem, respectivamente, em: uma demanda de acolhimento das crianças

e adolescentes em contra turno, reintegração aos estudos e continuidade da perspectiva da formação e qualificação profissional.

Durante o período de coleta de dados, o educador Lucas atuava em um cargo, como professor de Português. Nesse cargo, ele ministrava aulas, no período noturno, para o ensino médio e a Educação de Jovens e Adultos, vindo a trabalhar também, junto a outros dois professores, na disciplina “Diversidade e inclusão no mundo do trabalho”. Tal disciplina, inserida nos últimos três anos, no currículo da Secretaria do Estado de Minas Gerais, pretende oferecer formação interdisciplinar, para se pensar na articulação dos conhecimentos apreendidos no ensino médio e na atuação no mundo do trabalho. No ano de 2017, o educador Lucas foi aprovado em um novo concurso para atuar em mais um cargo, na mesma escola, ministrando aulas de Artes.

Ao analisarmos a prática pedagógica de Lucas, a partir das categorias colocadas por Franco (2015), percebemos que elas agregam, em diversos momentos, (i) intencionalidades educativas, (ii) resistências e (iii) historicidade.

No que se refere à categoria de **intencionalidade** presente nas práticas pedagógicas de Lucas, destacamos que é perceptível o fato de que, embora a centralidade do processo educativo deste professor não possa ser dada a partir exclusivamente de uma lógica conteudista, o acesso aos conteúdos básicos presentes no currículo do Ensino médio revela-se para ele como um dever de possibilitar aos seus alunos o acesso ao conhecimento enquanto direito. Preocupado com a formação dos alunos para o mundo, ele busca construir suas aulas em torno de conteúdos apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN’s e Currículo Básico Comum do Estado de Minas Gerais- CBC MG, a fim de oferecer aos alunos uma formação compatível com as exigências dos exames nacionais de avaliação, tais como Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM.

Seguindo o planejamento anual eu mesclo entre gramática, literatura e produção textual. Neste bimestre eu já toquei um pouco nesses outros assuntos, então, para o fim do bimestre agora eu estou focando mais na literatura. No 1º ano 4 e na turma EJA, no 1º ano EJA eu estou trabalhando as escolas literárias, assim, uma introdução, de fato, a literatura clássica. Aí, por exemplo, no 1º ano 4 e no 1º ano EJA é um básico mesmo das Escolas Literárias e o que se propunha cada uma, desde o quinhentismo até o modernismo e também complementando com a literatura contemporânea. No 2º ano eu falei sobre o romantismo, basicamente a segunda fase do romantismo. E no 3º ano estou trabalhando o modernismo, o período moderno, partindo aí da semana de arte moderna, de 22 e as experimentações do modernismo.

Sempre focando mais na literatura, porém, muitas vezes nessas escolas literárias, não tem como separar das outras linguagens de arte mesmo, então falar do modernismo, sem falar de exposições artísticas, fica meio difícil (Lucas- sobre o conteúdo ministrado).

Para desenvolver sua prática docente, Lucas ainda destaca a necessidade de trabalhar os conteúdos do currículo formal como uma prioridade, uma vez que esse é seu papel como professor da rede pública. “É meu compromisso com o Estado. Eu sou um mensageiro enviado pelo Estado para tentar fazer tantos alunos entenderem um pouco do que é o português de uma forma geral” (Lucas- sobre sua prática pedagógica). Para cumprir o desafio de desenvolver os muitos conteúdos do currículo e despertar interesse em seus alunos, Lucas busca constantemente repensar a sua prática, a fim de promover ações que envolvam os alunos e promovam um processo de aprendizagem dinâmico. Ao falar de suas práticas, ele destaca que estas estão em processo de reorientação, assim como sua própria condição como professor. “Eu vou me constituindo enquanto professor, enquanto educador, principalmente com isso, com esse repensar da prática a todo momento e tentando melhorar” (Lucas- sobre sua prática pedagógica). Diante dessa fala, percebemos que ele dialoga com Franco (2015), ao dizer que a construção da intencionalidade docente deve passar pela mudança de enfoque em busca de se caminhar em direção ao aprimoramento: “Há que insistir, ouvir, refazer, fazer de outro jeito, acompanhar a lógica do aluno, descobrir e compreender as relações que ele estabelece com o saber, mudar o enfoque didático, as abordagens de interação e os caminhos do diálogo” (FRANCO, 2015, p. 606). A insistência de Lucas em repensar sua ação docente pode ser vista como uma possibilidade de promover processos de aprendizagem que realmente envolvam os sujeitos com o conhecimento em seu contexto concreto.

Para Franco (2015), a intencionalidade educativa é perpassada por variáveis que permitem, ou não, a efetivação do objetivo da prática docente. Percebemos que esse exercício de reelaboração constante da prática pedagógica de Lucas possibilita que suas aulas tenham uma variedade metodológica de procedimentos didáticos. “Vou tentando também inovar. Você tem que negociar porque é uma disciplina que precisa de muita atenção” (Lucas sobre necessidade de inovar no Português). Pudemos observar uma gama de metodologias tais como: Uso de internet para pesquisas a partir do celular dos alunos, criação de piadas com os conteúdos, criação de debates, produção de textos, uso de vídeos da internet, criação de dinâmicas, jogos de tabuleiro, gincanas, mostra de

vídeos de contação de histórias, criação de enquetes e debates de temas polêmicos, aula expositiva de textos dos alunos explicando ponto a ponto, criação de encenações, saraus, apreciação de textos, aulas expositivas e jogos lúdicos. Eis algumas os exemplos de algumas destas práticas.

Falo com eles vamos pesquisar sobre tal autor na internet do celular lá no pátio. Eu gosto muito de dar autonomia para eles (Lucas-pesquisas na internet).

Faço uma apreciação literária...é um momento livre para ler um livro, aí nos últimos 5 minutos vamos fazer uma rodinha de conversa aqui para ver se você continuaria lendo esse livro, se você tomaria emprestado esse livro da biblioteca (Lucas- Apreciação literária livre).

Como eu aplico português na vida prática? Eu entro na turma e faço piada (Lucas faz piada para mostrar sentido ao conteúdo).

Outro dia eu fiz uma dinâmica do telefone sem fio com eles...sobre contação de histórias. Semana passada eu fiz joguinho de palavras com eles...estabeleci as regras para eles falarem determinadas palavras (Lucas- Sobre dinâmicas e jogos).

A gente tem que fazer uma competiçãozinha aqui... uma regra é só falar autores do modernismo... (Lucas-sobre construção de jogos com conteúdo de literatura).

Eu iria explicar, a gente ia fazendo uma leitura e eu ia explicando ponto a ponto para eles (Lucas- Sobre as aulas expositivas).

Para Lucas, o uso destas metodologias diversificadas em suas práticas pedagógicas vem no sentido de facilitar o entendimento dos conceitos e também promover o interesse dos alunos na disciplina Língua Portuguesa. Franco (2015) esclarece que a compreensão das variáveis bem como a sua manipulação é uma forma de o professor conduzir um processo educativo que cumpra a sua intencionalidade. “Muitas dessas variáveis induzem a uma boa interação, a um bom interesse e diálogo entre as variáveis do processo-aluno, professor e conhecimento” (FRANCO, 2015, p. 606). Lucas justifica que a adaptação para várias destas metodologias surge a partir da constatação de que é preciso fazer algo para despertar os alunos, uma vez que, estudando no período noturno, muitos chegam cansados, por terem trabalhado o dia todo. Para ele, a mudança de metodologia desperta os alunos a tentarem entender o conteúdo.

A análise das **resistências** na prática pedagógica de Lucas permite perceber a perspectiva de luta pelos sujeitos do Campo e suas condições de vida, sem deixar-se cair

em armadilhas da institucionalização de sua ação através dos mecanismos disciplinares de repressão. Ele destaca que, em seu trabalho como professor, preocupa-se sempre em oferecer aos alunos as melhores condições de construir o conhecimento sem, no entanto, cair na rigidez da busca por disciplina que silencia a voz do aluno. Para ele, a experiência como mobilizador do SENAR foi fundamental para desenvolver competências de lidar com as pessoas e mediar os interesses, associando esse aprendizado à sua ação como docente.

É um desafio muito grande, e devo dizer que me alerto para não cair nas armadilhas dos instrumentos de repressão, tipo lavar uma ocorrência do aluno, expulsar um aluno de sala de aula. Não cair nisso é muito difícil, exige uma prática constante. Não posso fazer isso, não posso desistir...eu não tenho opção de desistir que eu estou começando agora (Lucas- sobre resistência em não cair em armadilhas).

A postura de Lucas nos convida a pensar que o exercício de resistência docente diante dos fatores condicionantes desfavoráveis exigem uma postura compromissada com a intencionalidade de sua ação. “As práticas impõem posicionamento, atitude, força e decisão. Fundamentalmente, é exigido do professor trabalhar com as contradições” (FRANCO, 2015, p. 606). Ao buscar apresentar aos alunos o maior número de conteúdos e trazer para eles a importância de dominarem estes conteúdos para exercerem seu direito à educação, Lucas necessita ser firme, mas, ao mesmo tempo, precisa se policiar para não ser repressor e afastar os alunos da escola. Para ele, lidar com essa contradição é uma tarefa difícil que exige dele vigilância constante sobre sua prática.

Outro elemento trazido por Franco (2015), como fundamental para análise das práticas pedagógicas é categoria de **historicidade** das práticas pedagógicas. Percebemos que tal historicidade implica no processo de escolhas por conteúdos, métodos e posicionamentos do professor. Analisando a prática de Lucas, notamos que a articulação da historicidade aos conteúdos formais da área da língua portuguesa e literatura. Um exemplo disso refere-se à aula observada, na qual o educador Lucas propôs que os alunos analisassem elementos relacionados à aprendizagem da literatura a partir de um exercício de contação de histórias. Para isso, os alunos se dividiram em grupos e buscaram resgatar histórias contadas pelos moradores idosos da cidade. Tais histórias, gravadas e apresentadas para a turma, serviam como construção de um mosaico histórico de memória da cidade, articulando assim os conteúdos de gêneros e tipos

textuais à preservação das práticas histórico-culturais da cidade. A escolha por articular os elementos entendidos como “formais” às características culturais do município foi observada em outros momentos da análise de sua prática pedagógica. Franco (2015) analisa essa inserção da historicidade como uma especificidade da prática pedagógica a ser considerada, uma vez que ela permite a inserção das especificidades e movimenta o processo para a articulação com as referências culturais presentes naquele espaço.

É fundamental que o professor esteja sensibilizado em reconhecer que, ao lado das características observáveis do fenômeno, existe um processo de transformação subjetiva, que não apenas modifica as representações dos envolvidos, mas produz uma ressignificação na interpretação do fenômeno vivido, o que produzirá uma reorientação nas ações futuras. Assim, é importante que o professor compreenda as transformações dos alunos, das práticas, das circunstâncias em processo (FRANCO, 2015, p. 608).

Para Lucas, a historicidade traduz o sentido do aprendizado aos alunos, transformando regras e elementos que se encontram deslocados em elementos de desenvolvimento da crítica dos alunos. De acordo com Franco (2015), a historicidade presente nas práticas pedagógicas precisa ser dinâmica, a fim de fazer com que o processo de ensino e aprendizagem ressignifique a realidade dos sujeitos. Um exemplo disso foi percebido na observação da semana de aulas que sucedeu às comemorações da festa de São João, festa religiosa com grande importância para grande parte dos moradores da região. Lucas trouxe para a sala de aula debates sobre a origem histórica da festa, suas características, a análise da festa ocorrida dentro da escola e também nas diversas localidades do município e das comunidades próximas. Tal debate trouxe reflexões sobre a tradição e as incorporações e interpretações desta pelos alunos. Algumas das reflexões desenvolvidas por Lucas podem ser vistas nos trechos abaixo.

Vou dar a vocês três opções para pensarem no modo como vemos a quadrilha, Primeira: Acreditar que a representação do camponês, do trabalhador rural na quadrilha é fiel, portanto ele só veste camisa remendada e roupa xadrez. A segunda opção é acreditar que é uma visão totalmente diferente, que não existe isso do homem do campo tão pobre e desfigurado. Uma terceira visão é um olhar histórico, que analisa a falta de direitos que o homem do campo historicamente teve. Ele não tinha direito a condições básicas de saúde, não tinha poder de compra, portanto contava sempre com materiais baratos. Qual que vocês acham que é a versão que melhor podemos interpretar ou vocês têm alguma outra opinião sobre a quadrilha? Enquanto representação de algo do homem de campo... vocês têm alguma ideia assim, para dizer assim... ou vocês concordam com alguma dessas três opções que

eu dei (Lucas na sala de aula, discutindo sobre os modos de ver a quadrilha).

Fiz essa discussão histórica do São João que vem lá das fogueiras e como ele é comemorado nos diversos lugares do país. Trazendo para o lado nosso que é uma coisa mais caipiresca, uma caricaturização do homem do campo...do camponês e abrindo um leque para as possibilidades (Lucas- sobre a abordagem do São João na sala de aula).

Busquei resgatar esses sujeitos históricos para além de colocar simplesmente um noivo e uma noiva da quadrilha, pensei em ter como os personagens principais entre os convidados Maria Bonita e Lampião, Luiz Gonzaga ... pessoas locais que influenciam na quadrilha... (Lucas sobre trazer sujeitos históricos das lutas do povo para as quadrilhas desenvolvidas na escola).

Sem dente, né...banguelo...quer dizer até que ponto que aquilo é um charge, é uma caricatura, é uma crítica, e até que ponto que eu posso dizer que aquilo é... é também uma denúncia, né...a gente pode olhar por esse lado também, né...da ausência de direitos. Miguel Arroyo costuma falar muito isso e eu costumo parafrasear muito. Sobre os direitos historicamente negados para o camponês em geral... para o sujeito do campo...então hoje, é lógico, tem esse viés, eu acho que o viés não surgiu para fazer essa crítica, surgiu mesmo para fazer essa caricatura (Lucas- sobre trabalho sobre sujeito do campo para além da caricatura).

Nesses quatro trechos abordados com alunos do 1º, 2º, 3º anos e EJA, vemos que Lucas toca na temática das festas de São João e da quadrilha, buscando construir reflexões com os alunos sobre o homem do Campo, enquanto um sujeito histórico de direitos. Percebemos que a prática pedagógica desenvolvida por ele busca dialogar com o referencial teórico da Educação do Campo. Em sua fala, ele até busca dialogar com autores como Arroyo (1999), ao dizer que, por um lado, existe uma caricaturização do homem do Campo e também uma denúncia sobre o direito à Terra, condições de trabalho que lhe permitam viver, comer e se vestir com dignidade.

Uma nova consciência dos direitos. Direito à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde, à educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo assumem, os riscos que assumem, mostram quanto se reconhecem sujeitos de direitos. (ARROYO, 1999, p. 18)

O posicionamento de Lucas sobre inserir elementos históricos, denunciativos e que enfocam o direito em seu trabalho pedagógico foi justificado por ele no seguinte trecho: “Enquanto educador do campo tenho que pegar esse gancho histórico e

denunciativo. Falar: a partir de agora vocês não vão mais se vestir desse jeito ... vamos discutir isso melhor” (Lucas- sobre seu posicionamento em abordar a quadrilha como denúncia do sujeito do Campo). Para Lucas, esta é uma das formas de trabalhar, buscando provocar os alunos a perceberem as contradições pertencentes nas formas de representação das manifestações culturais presentes no cotidiano.

Enquanto a quadrilha em alguns momentos retrata o homem do campo descaracterizado, devemos também perceber a ornamentação do local que é incrivelmente bonita. Ornamentações de fitas, com palha de coco, uma mesa de banquete. Eu convido vocês a pensarem nessa contradição. Como que um espaço da quadrilha onde o externo é bonito as pessoas que estão sendo retratadas como feias... para pensarem... (Lucas sobre contradições na representação da quadrilha).

Para Franco (2015), assumir as contradições e incorporá-las à prática pedagógica é um caminho para “A educação se faz em processo, em diálogos, nas múltiplas contradições que são inexoráveis entre sujeitos e natureza, que mutuamente se transformam” (FRANCO, 2015, p. 604). Percebemos que Lucas resgata o contexto histórico das quadrilhas e da festa de São João, por vezes caricatural nas manifestações escolares, trazendo a possibilidade de reflexão e crítica nesta data do calendário. Ele optou em incorporar essa tradição ao trabalhar textos que abordavam o significado histórico da festa, incluir os alunos na organização dos preparativos de decoração e organização da festa da escola, bem como realizar uma avaliação sobre o processo vivenciado e as reflexões ali construídas.

No município de Jordânia, a festa de São João tem uma importância grande, então o debate estendia-se e o professor tentava vincular os elementos que surgiam ao conteúdo formal das aulas de língua portuguesa e literatura, costurando análises críticas dos alunos.

7.3.2 Práticas artísticas

A análise das práticas artísticas desenvolvidas pelo educador Lucas mostra que ele busca transitar entre as diversas áreas do conhecimento. Tal trânsito, justificado por ele, devido a sua formação em Língua, Arte e Literatura, e também ao uso de procedimentos pedagógicos variados, proporciona aos alunos fruição de filmes, apresentações artísticas, debates, diálogo com os elementos da língua portuguesa e

literatura. Em algumas destas práticas, aparecem conteúdos que nos mostram proximidade com as práticas artísticas, como, por exemplo: participação de Lucas junto aos alunos de encenação no Chá Lobateano, gravação de histórias e causos e criação de mostra junto aos alunos e exibição de filmes, conforme podemos ver nos trechos abaixo:

No Chá Lobateano, a ideia é caracterizarmos um autor através de um personagem falando: eu sou João Cabral de Melo Neto, por exemplo, tive uma obra muito famosa: “Morte e Vida Severina”, veja só um pouquinho da minha obra. Nesse momento acontece a encenação, né, que é o trabalho que a gente está desenvolvendo, de o pessoal encenar, interpretar uma obra desse autor que será convidado né. Então nós temos o autor se representando e teremos a interpretação da obra de autor (Sobre o chá Lobateano, encenado por Lucas e seus alun.

Pedi a vocês para visitar um contador de histórias do município que saiba contar uma história, um caso...filmar ou gravar esse caso da pessoa e trazer. Vou organizar isso e fazer uma mostra (Lucas-pesquisa de contação de casos com os alunos).

A gente fez foi um coral com a turma EJA, teve também a noite literária com uns poemas que as turmas leram... (Lucas sobre a noite de coral e poemas com a turma de EJA).

Exibi para eles o filme Narradores de Javé” ... Foi para discutir a leitura e escrita. Eu estava começando do zero, então eu optei por trazer a linguagem como poder. (Lucas- sobre filme que passou no início do trabalho docente).

Podemos perceber que o uso das práticas artísticas em sala de aula é para Lucas uma forma de trazer para os alunos possibilidades de compreensão da arte enquanto forma de Conhecimento. Tal perspectiva vai ao encontro da obra de Bosi (1986), no sentido de que o processo de construção artística perpassa pelo conhecimento enquanto forma de saber teórico ou prático.

Nas práticas desenvolvidas por Lucas, percebemos a articulação de procedimentos que instigam os alunos a vivenciarem a conhecimento artístico, através da construção de obras e/ou refletirem sobre os aspectos teóricos e formais das obras presentes no repertório teórico artístico. Tal articulação é, para Barbosa (2008), uma forma de permitir um processo de ensino e aprendizagem artístico que possibilite a interseção entre experimentação, codificação e informação através da: “Ênfase na inter-relação entre o fazer, a leitura da obra de Arte (apreciação interpretativa) e a contextualização histórica, social, antropológica e/ou estética da obra” (BARBOSA, 2008, p.17). Notamos que Lucas, ao desenvolver atividades de ensino de Arte que

busquem a integração entre o fazer e o discutir, propõe essa integração. Por exemplo, ao construir a encenação do Chá Lobateano e fazer com que os personagens discutam as obras, ele propõe que os alunos assumam o papel de artistas e repensem sobre as formas de inserção deste conhecimento a partir de um contexto histórico.

Lucas admite, no entanto, que é um desafio encontrar formas de trabalhar a Arte com os conteúdos relacionados à gramática. Para isso, ele utiliza a Arte enquanto recurso artístico e não enquanto conteúdo em si.

Barbosa (1996) destaca os perigos de se pensar no ensino de Arte para o ensino de outras disciplinas, tais práticas alimentadas, historicamente, nas escolas anulam a perspectiva da Arte enquanto conhecimento e também o desejo dos alunos em produzirem e fruírem obras artísticas. Em diálogo com essa autora, percebemos que Lucas reconhece as limitações do uso metodológico da arte e, em sua fala, remete ao conteúdo apreendido na formação do LeCampo, oportunidade que lhe possibilitou conhecer o risco de se usar as linguagens artísticas como pretexto para trabalhar a gramática.

Eu uso muito a arte quando tocamos principalmente em literatura. Na gramática, por exemplo, eu ainda não consegui achar uma forma ali, de fazer isso de forma mais lúdica, né. Lógico que em algum momento você incorpora um personagem lá no seu momento lá, conta um *causo* para os alunos. Eu fico muito com medo de usar, por exemplo, a música como pretexto para gramática por exemplo. Tomo cuidado para não usar a literatura como pretexto para estudar a língua portuguesa ... mas ainda não pensei muito nisso... não sei de que forma que eu faço isso, sem prejudicar a percepção artística dos alunos, né... Enquanto professor de português é isso...fico assim morrendo de vontade, às vezes de dar pitaco na área de artes. (Lucas- arte na prática pedagógica)

Percebemos, na fala de Lucas, que o interesse em “dar pitaco” na área de Artes nasce de uma perspectiva de construção do conhecimento integrado entre língua, arte e literatura, reconhecendo os conteúdos de cada área e tentando integrá-los com a realidade de seus alunos. Essa característica da formação integrada também carrega uma postura profissional de construção junto aos alunos. Tal posicionamento nos exemplifica um perfil formativo de professor disposto a construir uma prática de ensino junto aos alunos. Em algumas apresentações, ele esteve no palco junto aos alunos, cobrindo o lugar de alunos que faltaram: “No Chá Lobateano, eu mesmo não tirei foto, porque como eu estava lá, organizando o pessoal para entrar, teve um que deu cano, aí eu entrei em cena. Essa coisa do professor que é ativo né, não é simplesmente alguém que manda

fazer, né...” (Lucas sobre sua participação no Chá Lobateano). Esta característica também está presente no perfil da formação da Licenciatura em Educação do Campo, que traz o princípio da coletividade como elemento de sua prática Pedagógica de professor.

Nas práticas artísticas e pedagógicas de Lucas também é evidente o uso da Arte enquanto prática humana, visto a partir da construção de documentários sobre as contações de história da cidade. Percebemos que neste movimento ele promove a construção de um processo de educação do olhar “a partir da apreciação da pluralidade de sentidos, sejam imagens das Arte Erudita, popular, internacional o local, sejam produções dos alunos; o meio ambiente natural ou construído” (PILLAR,2008, p. 81). Percebemos a preocupação de Lucas em promover processos que articulem elementos das convenções literárias das narrativas, dos elementos da cultura local bem como da memória e história do município.

Notamos uma atenção especial nas práticas artísticas de Lucas, no processo de construção de reflexões sobre as festividades populares do município. A exemplo da Festividade de São João, temática que ocupou três semanas de aula, em atividades que permitiram análises dialéticas que levavam em consideração fatos históricos, práticas sociais contemporâneas e contradições na representação do camponês. Pensar as mudanças dos elementos tradicionais da cultura é um exercício que Lucas faz em busca de contextualizar a produção artística. Para Bosi (1986), esse posicionamento nos permite perceber que nenhum período histórico é vazio, pois a dinâmica artística e cultural permite o movimento de ressignificação.

Cada época é qualificada, rica de conteúdos próprios, constituída de sistemas de significação, universos de valores que a distinguem das outras épocas. Assim, embora o fazer poético, o fazer musical e o fazer plástico atravessem milênios e se reproponham como universais antropológicos do *Homo loquens* e *Homo faber*, as rupturas entre os vários tempos da História envolvem mutações radicais no modo de falar, escrever, cantar, pintar, esculpir, construir... (BOSI, 1986, p. 44/45).

Notamos que Lucas, em práticas de ensino de Arte, consegue manter esse debate em aberto e ainda provocar os alunos a se posicionarem diante das manifestações presentes em Jordânia, mais precisamente em relação às manifestações populares, como a quadrilha nas festividades de São João.

Hoje está tendo uma reinterpretação da quadrilha. Esse ano o pessoal lá da escola introduziu o funk e uns negócios diferentes assim. Até que ponto isso pode ser considerado positivo, por dialogar com a sociedade pós-moderna e até que ponto isso é ruim por descaracterizar uma tradição que já vem de muito tempo, né. Eu mesmo só tenho a problematização, não tenho assim um parecer fechado sobre isso (Lucas problematizando a quadrilha)

É a mesma coisa que eu discuti lá no Festival de folclore, porque a inserção da música do Michael Jackson na apresentação do Bicho da Fortaleza, é a presença da cultura pop dentro de uma tradição popular... Me interessa saber se isso dialoga de fato, ou se está ali só por estar. (Lucas- sobre diálogo popular e cultura contemporânea nas apresentações do Festival de Folclore)

Notamos que o diálogo sobre a inserção de elementos contemporâneos na cultura popular acompanha as reflexões de Lucas em suas aulas. Tal movimento é realizado com maior ênfase quando ele busca debater os elementos da festividade de São João, a partir da construção e desconstrução da quadrilha. Em algumas aulas, ele inclusive fala sobre a possibilidade de desenvolvimento de projetos que busquem integrar elementos de outras danças populares e temáticas diversas à dança da quadrilha. Notamos que, a partir dessa proposta, exemplificada no trecho que se segue, Lucas busca realizar um diálogo entre manifestações populares tradicionais a outros elementos estéticos.

Toda a discussão da quadrilha é a festividade do casamento. Eu aproveitaria para dialogar com outros espaços do país em Caruaru, Juazeiro, Pernambuco, Bahia. Para além disso acho que caberia muito bem a junção com a literatura de cordel. Deixaria um espaço livre para a composição de músicas coletivas. Quais as danças, quais os movimentos que a gente vai deixar na quadrilha, né...porque na quadrilha são muitos, né.... Deixaria a cargo deles também fazer essa escolha e se seria interessante colocar esses elementos de uma cultura pop ou de algo atual que está sendo tocado em rádio e a juventude está escutando, como é o caso do funk. E aí, as fantasias também, né...eu me lembro que teve um festival, teve uma quadrilha de um pessoal fantasiado todo mundo de cangaceiro, né...de Maria Bonita e Lampião... (Lucas- sobre um projeto de quadrilha dialogando com as culturas).

Percebemos que, para Lucas, as ideias sobre a arte e cultura local estão em movimento, em sua prática como professor e também como artista e fruidor de arte. Por isso, ele se posiciona, trazendo para suas aulas tais debates, pois acredita que estes podem oferecer uma formação mais ampla, no sentido de possibilitar o desenvolvimento crítico. Notamos que o olhar de Lucas é permeado pela recomposição das práticas

artísticas, o que, para Bosi (1986), é uma forma de garantir vitalidade para a via de produção artística. “O ver do artista é sempre um transformar, um combinar, um repensar dos dados da experiência sensível” (BOSI, 1986, p. 36). Enquanto professor, Lucas permite-se repensar, recombina e reproduz elementos tradicionais, colocando-se em movimento junto aos seus alunos.

Ao falar sobre as elaborações e reelaborações de sua ação docente, Lucas destaca que um elemento que foi evidenciado em sua prática, após o início da trajetória como professor, foi a necessidade de trazer para os alunos o saber popular e erudito, para além de um embate, como uma complementaridade. Ele diz que o aprendizado que teve na LAL (Língua, Arte e Literatura) foi fundamental para pensar na complementaridade do conhecimento popular e acadêmico e aplicá-la no contexto das aulas ministradas no município de Jordânia.

Eu sempre tive uma preocupação muito grande com o nosso poder de conhecimento. O embate entre o saber popular e o saber acadêmico, ele é muito forte e um não se sobrepõe ao outro. Sempre foi uma preocupação minha, por isso que eu acho que a necessidade do reconhecimento de algo que é da comunidade...ela não pode ser uma negação de um conhecimento que não é da comunidade, que é acadêmico. Reconhecer que existem várias formas de se expressar: literatura e também oralidade, reconhecer que existem causos e que esses causos são tão importantes quanto a obra de Machado de Assis. Quando eu conto o “Causo do Bicho da Fortaleza” ele é tão importante quanto “Memórias Póstumas de Brás Cubas. A comunidade também tem o direito disso, aprender que existem livros fantásticos escritos, existe “Morte e Vida Severina”, existe “Vidas Secas”, Na verdade é uma interação entre um e outro. É uma soma de saberes e não uma oposição dos saberes. Então eu tento trazer isso para sala de aula, talvez o tempo inteiro. A coisa da interpretação, eu sempre trago isso em sala de aula durante...desde o início do ano, sempre eu estou falando disso, do reinterpretar, do recriar, algo que é canônico pode se tornar popular, assim, como algo que é popular Ariano Suassuna pegou muita coisa da população e transformou numa obra hoje consagrada (Lucas Sobre a importância do saber acadêmico e popular na prática docente).

O diálogo entre as manifestações eruditas e populares é uma marca identitária na prática artística desenvolvida por Lucas em sala de aula. Esta temática presente em seu trabalho de conclusão de curso da graduação, em seu estágio e em pesquisas feitas por ele após se formar ocupa parte especial de sua atuação como professor. Barbosa (2008) diz que reconhecer os elementos populares no processo de ensino de Arte é o passo fundamental para que o ensino de Arte dialogue com os sujeitos em suas culturas.

No que diz respeito à cultura local, pode-se constatar que quase sempre apenas o nível erudito dessa cultura é admirado na escola (Tarsila, Portinari, etc.). As culturas de classes sociais economicamente desfavorecidas continuam a ser ignoradas pelas instituições educacionais, mesmo pelos que estão envolvidos na educação dessas classes. Nós aprendemos com Paulo Freire a rejeitar a segregação cultural na educação. As décadas de luta para que os oprimidos possam se libertar da ignorância sobre eles próprios nos ensinaram que uma educação libertária terá sucesso só quando os participantes no processo educacional forem capazes de identificar seu ego cultural e se orgulharem dele. Isto não significa a defesa dos guetos culturais ou negar às classes populares o acesso à cultura erudita. Todas as classes têm o direito de acesso aos códigos da cultura erudita, porque esses são os códigos dominantes- os códigos de poder. É necessário conhecê-los, ser versado neles, mas tais códigos continuarão como um conhecimento exterior a não ser que o indivíduo tenha dominado as referências culturais da sua própria classe social (BARBOSA, 2008, p. 19-20).

Notamos que o educador Lucas, ao se preocupar com um diálogo entre o popular e o erudito em suas aulas e com a possibilidade de transformação das linguagens tradicionais, faz um exercício de ensino de arte que instiga os alunos a buscarem a identificação com as referências culturais e a expressarem-se em diversas linguagens artísticas.

É um desafio muito grande. Não quero destruir ou demonizar os conceitos e os tipos de arte consagrados e canônicos, mas alargar e passear entre as artes. Eu posso muito bem admirar uma obra, um quadro, mas eu posso também admirar um cordel de Patativa do Assaré, uma xilogravura ou eu posso ir lá na roça e ver o cara fazendo um balaio diferente e colocando isso de forma artística. Existe uma vantagem de se alargar o conceito de arte porque a vida se torna mais prazerosa. Mas é um desafio muito grande despertar isso nos alunos também despertar. E também pela dimensão mais política, não apenas pelo conceito de arte do prazer, mas uma arte que ela é política, ela não é neutra, ela é feita do povo para o povo. Não é algo feito por poucos e admirado por muitos. Talvez seja uma coisa que é feita por muitos e compartilhado por outros tantos. Essa troca de saberes essa troca artística é muito importante. (Lucas- sobre diálogo entre artes).

A dimensão política do diálogo entre as práticas artísticas de Lucas traduz sua essência enquanto educador, em constante movimento de reelaboração e vai ao encontro de Bosi (1986) ao dizer: “politização da consciência artística não matará a criação, ao contrário, re fará os seus modos de formar, de que sairão novas formas desafiadoras” (BOSI, 1986, p.48). O termo “novas formas” traduz a essência das práticas artísticas de

Lucas que buscam, pelo movimento interdisciplinar, pela variedade metodológica e pelo diálogo entre o erudito, popular, tradicional e contemporâneo, construir novas formas de conhecimento artístico junto aos seus alunos.

7.3.3 Formação

A análise das práticas pedagógicas de Lucas nos permite perceber que a formação no curso de Licenciatura em Educação do Campo possibilitou mudanças em sua concepção sobre a produção e expressão das práticas artísticas, revelando-se como uma fonte de informação e de alteração de posicionamentos.

Eu era um apreciador da arte raso, não tinha uma leitura crítica da arte. Quando eu cheguei na Licenciatura em Educação do Campo, uma das primeiras coisas que fiz foi alargar o conceito de arte e trazê-lo mais para perto. A partir de então tive mais prazer ao escutar determinadas músicas e ficar imaginando as possíveis interpretações daquela palavra. E hoje minha visão de arte além dela ser mais crítica ela se alargou. Quando eu chego lá na comunidade e vejo um senhor tocando a sanfonia lá na roça dele, eu fico pensando em que momento que eu estou falando de folclore como a preservação cultural da tradição de pessoas que existiram a um massacre que o mundo moderno, a globalização e a cultura de massa vai trazendo, e essas pessoas vão resistindo. E eu acho que de tanto resistir isso se transformou em arte (Lucas- sobre sua formação).

Esse alargamento do conceito de Arte faz parte de um processo de formação em Língua, Arte e Literatura que busca integrar as referências do currículo ao contexto sociocultural dos sujeitos. Coragem *et al* (2011), ao abordar a formação nessa área do conhecimento, explica que o desafio de se constituir a formação de professores do Campo deu-se no sentido de construir proposições epistemológicas, metodológicas e reflexivas que contemplassem universos simbólicos amplos.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo se propõe a construir uma relação entre os professores e a universidade, criando um ambiente de formação cujo maior interesse é o sujeito-professor, e propiciando a eles um contato com gêneros discursivos infanto-juvenis, mas também (e sobretudo) os de interesse de um sujeito adulto. Em outras palavras, essa decisão focaliza, concomitantemente, o professor como um sujeito que participa da vida cultural e que precisa conhecer universos simbólicos mais amplos do que aqueles recortados pelos manuais didáticos ou outros dispositivos que organizam a sua atividade docente. (CORAGEM *et al*, 2011, p. 122-123).

Notamos, assim, que a ampliação do conceito de Arte, destacada como elemento fundamental no processo formativo de Lucas, é resultado de um processo formativo que permitiu conhecer um universo simbólico e artístico e que lhe possibilitou olhar para as manifestações artísticas e valorizar a diversidade destas, bem como a via de interpretação crítica presente nos processos de fruição.

Quando eu chego lá na roça e vejo o cara mandar um acorde que lembra, por exemplo, da asa branca eu sei que aquilo ali é uma resistência histórica. Então aquele cara daquele jeito desperta uma poesia muito grande. Um estado de poesia e, portanto, eu estou considerando isso também arte. E eu acho que a licenciatura em Educação do Campo contribuiu para isso. Para que eu seja mais feliz e eu tenha uma percepção maior e melhor de mundo (Lucas- sobre sua visão de arte após a formação).

Para Lucas, sua formação na Licenciatura em Educação do Campo lhe possibilita desenvolver práticas pedagógicas junto aos seus alunos que ultrapassam a área disciplinar da Língua Portuguesa, Arte e Literatura. Ele destaca que sua formação permite desenvolver trabalhos relacionados à temática do Campo em um diálogo com conteúdos da área de Ciências Sociais e Humanidades.

Às vezes eu escuto dos alunos em sala de aula e discuto com eles sobre superlotação de escola, nucleação, êxodo rural... Reflito como funciona essa saída para outro...nesses momentos eu sempre comento que a gente se pega dando aula mais de história e sociologia do que de fato de português... português no sentido puro do termo. (Lucas sobre temáticas discutidas em sala de aula)

Tal diálogo entre a área de Língua Arte e Literatura e o contexto do Campo é, para Lucas, um movimento de integração de seu conteúdo com a realidade do município, dando sentido para a sua prática como educador. Antunes-Rocha e Martins (2011), ao falarem da alternância como diálogo entre teoria e prática da Educação do Campo no LECampo/ FaE/UFMG, destacam essa organização metodológica, que permite que o percurso formativo traga para os professores em formação a possibilidade de pensarem sobre a realidade cotidiana da escola do Campo.

Os tempos e espaços, neste sentido, tornam-se estruturantes para a viabilidade e concretização do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Ou seja, concebidos a partir de uma dimensão que é prática,

é preciso dialogar com os sujeitos e suas práticas e, ao mesmo tempo, realizar o movimento reflexivo para que possam pensar o seu espaço e o próprio fazer. Em outras palavras, descobrir como os elementos constitutivos da vida no campo entram em processo de ensino e aprendizagem (ANTUNES- ROCHA, MARTINS, 2011, p. 214).

O diálogo entre a formação e o contexto do Campo também pode ser percebido na prática pedagógica de Lucas, a partir da realização de debates nas aulas, momento em que ele estimulava seus alunos a cursarem uma graduação como o LECampo. Ao perceber que alguns alunos não tinham a formação universitária como projeto de vida, Lucas buscava sensibilizá-los, falando dos processos de luta pela construção da Educação do Campo, enquanto direito, mostrando aos alunos que ele teve a possibilidade de acessar esse direito e que está à disposição para ajudá-los a conseguir também.

Gente, esse curso foi criado para vocês, para nós moradores da zona rural. Então se a gente não ocupar esse espaço, que é nosso por direito e que muita gente lutou para isso acontecer, foi para Brasília fez marcha, fez protesto ... se não ocuparmos esses espaços, que já são nossos por direito, outras pessoas vão querer forjar um jeito de entrar em um espaço que por direito não deles. Nosso diretor da escola sempre fala: “Vocês são o futuro da escola, nós precisamos de pessoas na educação...e pessoas discutindo esse assunto que é zona rural”. Não dá para fechar os olhos que ali tem uma fazenda, tem uma roça, tem uma criação, não dá para fechar os olhos que tem carro escolar ... (Lucas-falando sobre o LeCampo aos alunos da Ribeira).

Ao analisarmos a fala de Lucas de incentivo aos seus alunos a cursarem a graduação no LECampo, percebemos a importância do que Antunes-Rocha (2012) nos coloca sobre a necessidade de formação de Educadores do Campo que tenham vínculos de moradia/trabalho/luta com o Campo. “Exige um profissional com condições de pensar, sentir e atuar com positividade com relação aos modelos produtivos políticos, culturais e sociais que se constituem como ruptura ao modelo historicamente desenvolvido no meio rural brasileiro” (ANTUNES-ROCHA, 2012, p. 163). Notamos que Lucas, ao perceber que seus alunos já haviam desistido de dar continuidade aos estudos e incentivá-los a fazer um curso superior, busca romper com a lógica de exclusão, que impede os alunos do Campo de prosseguirem os estudos. Ao falar da sua experiência na formação do LeCampo, Lucas informa aos alunos que existem universidades públicas, gratuitas e com estrutura de formação em alternância que lhes permitirá continuar vivendo no Campo. Para falar desses cursos, ele busca a perspectiva

do direito, afirmando aos alunos que eles precisam ocupar um espaço que já fez parte da luta de muitas pessoas. Durante essa fala, Lucas instiga o sonho de seus alunos e os faz pensar nos elementos que historicamente afastaram os sujeitos do Campo da escolarização. A fim de oferecer ainda mais impacto em sua fala, Lucas relembra junto aos alunos os elementos que fizeram parte da sua trajetória, tais como: enfrentamento de transporte escolar, associação de vida de trabalho e estudo e empecilhos diários para se chegar até a escola, mostrando aos alunos que ele também veio de um contexto do Campo e enfrentou os mesmos desafios que agora eles enfrentam. Além disso, ao fim desta aula, ele coloca para os alunos as possibilidades de estes também serem protagonistas de sua história. Tal postura, a partir do encorajamento para que eles tomassem o que lhes é de direito, supera a posição assistencialista de professores que não trazem histórias de identificação com o campo.

Ao falar sobre o protagonismo necessário para criar práticas que envolvam os alunos em questões presentes em seu território, Lucas diz que faz diálogos constantes com autores como Arroyo (1999), Caldart (2004) e Antunes-Rocha (2012), com os quais ele teve contato durante sua formação na graduação. Para ele, estas são as referências que lhe permitem a renovação e reelaboração diários de sua prática.

Com tempo a gente vai conseguindo aplicar os autores que estudamos na faculdade... a gente vai pegando os bons exemplos..., mas nada te prepara para um primeiro dia de sala de aula, não tem ninguém que consegue prever uma situação dessas né....

Ao trazer a afirmação de que nada o prepara para a sala de aula, Lucas afirma que as bagagens teóricas apreendidas na universidade lhes foram úteis para construir conceitos, mas, nas ações práticas, ele se viu desestabilizado, por ter que enfrentar os primeiros contatos com os alunos para organizar o conteúdo a ser construído, junto aos sujeitos. Esse despreparo dos primeiros tempos não é um problema que ele atribui à formação, apenas às dificuldades do professor iniciante em articular os conteúdos apreendidos na ação docente. “Na faculdade você aprende a ser professor e ensinar conteúdos. Mas os conteúdos são um aprendizado diário... Quando eu faço meu plano de aula, eu sempre tenho que estudar o que eu vou aplicar” (Lucas, sobre formação e aplicação de conteúdos). Para Lucas, essa necessidade de estudar e preparar suas aulas deve-se ao fato de que ele se considera um professor em processo de aprendizagem. Mesmo após sua formação na graduação, ele vê a necessidade de aprender, estudar e

repensar suas ações, a fim de conseguir desenvolver um trabalho que corresponda às suas expectativas.

Notamos, assim, que a formação de Lucas lhe permitiu ampliar o conceito artístico, inserindo articulações sobre as diversas formas de interpretação da obra de arte, bem como as possibilidades de diálogo entre a área de Língua, Arte e Literatura com o debate sobre a Educação do Campo enquanto direito. A formação de Lucas é a referência que lhe permite retornar a conceitos teóricos para superar desafios apresentados em sala de aula. Tal característica demonstra que a formação, mesmo finalizada, continua sendo revisitada por ele ao longo de sua prática docente.

7.3.4 Educação do Campo

A análise das práticas artísticas do educador Lucas, coloca-nos diante da Educação do Campo como categoria de conteúdo, no que se refere à inserção de debates que giram em torno dos princípios da educação em sua docência. Para ele, a inserção da Educação do Campo em sua prática é um desafio cotidiano que busca superar em sua prática, considerando a dificuldade em encontrar temas palpáveis para exemplificar os alunos.

Na sala de aula o tema da educação...aliás a prática da educação do campo...porque educação do campo não é um tema, às vezes é um pouco difícil você contextualizar. É difícil ele ser palpável...principalmente quando você está dando aula...é complicado você conseguir enxergar na sua aula qual o momento que você está praticando de fato a Educação do Campo...A todo momento você se pega perguntando: nossa, será que eu estou traindo meu curso ou não? (Lucas- sobre desafio de inserir o debate da educação do Campo)

Notamos a preocupação de Lucas em trazer, junto ao debate das áreas do conhecimento de Língua, Arte e Literatura, reflexões sobre o contexto da Educação do Campo, devido ao grande número de alunos moradores das áreas rurais.

Lucas atua em dois prédios de uma escola. Um prédio sede localizado na área da urbana de Jordânia, onde 40% dos alunos da escola são oriundos de áreas rurais, e um segundo prédio anexo, localizado na área rural no povoado de Ribeira do Capim Açú, onde todos os alunos são moradores da área rural. Notamos que, do seu total de alunos existe um número expressivo de moradores do Campo o que aumenta a cobrança de

Lucas sobre a inserção de temáticas que debatam o contexto do Campo. Além disso, destacamos que os alunos que moram na sede de Jordânia têm suas famílias em sua maioria envolvidas em atividade de agricultura familiar e pecuária, destacando-se o perfil de campo em sua atuação.

Embora Lucas destaque que trabalhar com a temática do Campo é um desafio cotidiano, podemos perceber que os princípios da Educação do Campo aparecem com recorrência nas temáticas de suas aulas, através do desenvolvimento de assuntos que abordam questões a respeito da sustentabilidade do meio ambiente. A exemplo disso, destacamos uma fala onde ele reflete um trabalho sobre a temática falta de água no município.

Fiz um trabalho com a turma da EJA, a gente cantou uma música...eu fiz uma discussão sobre com eles, também sobre outros temas por exemplo a água...o acesso à água... por exemplo, o que que o rio Jequitinhonha, o que que o rio Ribeirão que é o nosso principal rio, significa para nós, né...o rio vale o vale rio...no caso o nosso rio aqui não é o Jequitinhonha, mas é o Ribeirão né...o que é que ele representa para a sociedade Jordanense...em alguns momentos eu acho que eu estou dando aula mais de história do que de português...mas é que é necessário alguém fazer isso com eles... (Lucas- sobre trabalho com a temática água).

Nos últimos cinco anos, Jordânia viveu um período de diminuição do volume de água, que impactou diretamente na economia local. Discutir sobre a água após o trabalho lúdico com uma música, foi uma forma de abordar, concretamente, a realidade do município e da região do Vale do Jequitinhonha. Ao falar sobre os princípios da Educação do Campo, Souza (2008) destaca a temática de desenvolvimento local em uma perspectiva sustentável como essencial ao debate educativo.

A educação do campo expressa a ideologia e força dos movimentos sociais do campo, na busca por uma educação pública que valorize a identidade e a cultura dos povos do campo, numa perspectiva de formação humana e de desenvolvimento local sustentável (SOUZA, 2008, p. 1098).

Percebemos que Lucas, ao abordar a temática da água, dialoga com o princípio de Sustentabilidade da Educação do Campo, buscando trabalhar com uma prática de Educação do Campo, em consonância com o que Caldart (2003) coloca sobre abordar valores de uma coletividade construída a partir de vivências e ações transformadoras do Campo. Notamos a inserção das ações transformadoras a partir da perspectiva do acesso à educação enquanto direito. Ao iniciar o trabalho no Anexo da Escola localizada na

Comunidade Ribeira do Capim Açú, Lucas vê nesse trabalho a oportunidade de concretização de reflexões aprofundadas sobre a Educação do Campo, a partir de uma leitura crítica com os sujeitos que são em sua totalidade pertencentes ao Campo.

Na comunidade de Ribeira do Capim Açú está sendo muito prazeroso para mim, pois eu estou começando a repensar muita coisa. Então cada aula se passa uma coisa nova para poder repensar. Imagine aí uma turma de jovens e adultos de uma comunidade rural a 40 km do município. Situada lá no campo mesmo. É um momento de fato de colocar a educação do Campo para se concretizar. Talvez seja aquele o principal espaço onde ela pode se concretizar nesse anexo da escola estadual. Acho que lá minha prática e educação do campo se completa e por completo porque estou com alunos que se sentem do campo. Talvez não se sintam bem com toda essa questão ideológica do campo do atraso, mas é sobretudo que é o público alvo da educação do Campo sobretudo com esse público que eu começo a trazer minhas práticas e começo a contextualização para eles e começo a possibilidade de leitura crítica de mundo e possibilidade de leitura crítica de campo, possibilidade de se organizar para se rebelar e se revelar melhor dizendo e por aí vai (Lucas- sobre o debate Educação do Campo na comunidade da Ribeira).

Ao demonstrar grande interesse em desenvolver práticas de Educação do Campo na Comunidade da Ribeira, Lucas destaca que a construção de um debate junto aos sujeitos que se identificam com o campo e enfrentam a materialidade cotidiana do desafio do Campo trará mais articulações reflexivas e críticas para a aula. Esse movimento de Lucas busca apoio na obra de Caldart (2008), quando a autora aborda o perigo da desconfiguração do debate da Educação do Campo ser feito longe dos sujeitos que constroem a luta pela terra na dimensão cotidiana.

Precisamos ter cuidado: pensar os termos separados significa na prática promover uma desconfiguração política e pedagógica de fundo da Educação do Campo. E mais, se queremos ajudar a construir uma concepção que seja fiel à sua materialidade de origem, além de pensar as relações, é preciso pensar em uma determinação primeira: foi o campo, sua dinâmica histórica, que produziu a Educação do Campo. Ou seja, o campo é mesmo o primeiro termo da tríade. E não uma “ideia” de campo, mas o campo real, das lutas sociais, da luta pela terra, pelo trabalho, de sujeitos humanos e sociais concretos; campo das contradições de classe efetivamente sangrando (CALDART, 2008, p. 71).

O trecho de Caldart (2008) analisa, em nível macro, a construção de políticas públicas de Educação do Campo. Destacamos que a ação de Lucas representa afinidade

com esse argumento, uma vez que ele busca, em nível micro, em sua prática cotidiana de professor, desenvolver reflexões sobre a leitura crítica para evitar a exclusão de seus alunos do Campo.

Isso tem que ser tratado em sala de aula. Seja por um aluno que fazer uma piadinha de quem mora na Ribeira, de quem veio da Ribeira...seja pelo pessoal que vem do povoado de Estrela, seja por um dia de chuva que o ônibus não vai apanhar, não vai pegar esses alunos, então... a gente tenta dar uma arrematada do conteúdo depois. Trazendo essas coisas aí, por exemplo, do português, até para não ter problemas com alguém da supervisão. Tem outras coisas que influenciam a gente que não apenas a nossa militância enquanto educador do campo...então tem que ser feita uma mediação. Isso muitas vezes fica dissolvido no cotidiano mas acontece em muitos momentos... (Lucas- sobre sua militância).

Lucas destaca que sua atuação posicionada em favor dos sujeitos do Campo ocorre no sentido de impedir práticas de preconceito com os alunos do Campo e também de não os deixar perder provas e matérias devido a problemas com o transporte escolar. No entanto, ele destaca que, para isso, é necessária uma vigilância profunda para que ele mesmo não seja um reproduzidor de preconceitos arraigados. “Eu lembro que um dia eu me deparei falando...que Jordânia é uma grande roça...o que é que tem de centro urbano aqui em Jordânia?” (Lucas- sobre sua militância). O fato de Lucas ter dito que “Jordânia é uma grande roça,” em sala de aula, associando o termo “roça” a um local atrasado e de forma pejorativa, destaca que, mesmo com acesso a conhecimentos sobre a não utilização destes termos pejorativos, ele nota que, para ser professor, é necessário um estado de vigilância e aprendizado processual e constante, a fim de manter um posicionamento alerta sobre suas palavras e atos e não cometer deslizes ou julgamentos que prejudiquem a formação do pensamento crítico dos sujeitos.

Ao realizar mediações que busquem a inclusão e o respeito aos sujeitos do Campo, Lucas tenta garantir o acesso à escola como direito aos seus alunos. Arroyo (1999), ao falar da Educação do Campo em processo de construção pelos Movimentos Sociais, destaca a necessidade de a escola estar pronta para receber o aluno do Campo e não apenas reproduzir a ausência de direitos.

Como educadores não podemos perder esse movimento histórico e colocar-nos questões básicas para a escola. A escola trabalha com sujeitos de direitos, a escola reconhece direitos, ou a escola nega direitos? A escola foi feita para garantir direitos, porém ela,

infelizmente, é peneiradora, é excludente dos direitos. Então a questão a nos colocar é: que escola estamos construindo? Que garantia de direitos a nossa escola dá para a infância, para a adolescência, para a juventude e os adultos do campo? Quando vocês professores e professoras recebem jovens, adultos, crianças na escola, olham para eles como sujeitos humanos ou apenas alunos? Temos que rever o nosso olhar sobre os educandos (ARROYO, 1999, p. 19).

Percebemos que Lucas, ao desenvolver sua prática sob uma perspectiva crítica, preocupa-se em promover práticas que minimizem o preconceito, a exclusão e caminhem na direção de um posicionamento político de luta pelos sujeitos do Campo e pela melhoria de suas condições de vida. A elaboração dessas práticas pedagógicas de Lucas é um reflexo das ações que ele desenvolveu no sindicato e que agora, como professor, acompanha com entusiasmo o aumento gradativo de matrículas de alunos que moram nos povoados próximos. Para ele, esses percursos do Lucas professor e Lucas sindicalista convergiram em sua prática.

Há outros percursos que não só esse da militância...ainda estava no sindicato, ainda tinha muito trabalho a cumprir... e aí isso influenciou muito meu interesse em pegar um cargo de professor à noite aqui no ginásio...e eu não sabia qual era o público. Hoje isso me deixa mais feliz, porque aumentou o número de alunos vindo do povoado de Estrela, isso me deixa mais alegre...não são muitos mas tem...principalmente do Estrela... (Lucas- atuação no sindicato e prática pedagógica).

Destacamos que a militância de Lucas pela Educação do Campo também se dá no sentido de reconhecimento das práticas artísticas pertencentes à tradicionalidade do município e articulação destas com outras linguagens eruditas e contemporâneas.

Essa troca de saberes, essa troca artística ela é muito importante. Por exemplo, no momento que eu estou em sala de aula e o aluno me solta um rap dos racionais lá no fundo da sala. Eu falo: cara que bacana! Você já pensou na dimensão política que uma música, um rap dos racionais ele traz quando ele discute a música “diário de um detento”, que é aquela música mais famosa que ele tem? A possibilidade de você valorizar uma cultura local, mas também conhecer outras tradições populares, né... aí você já tem o Bicho da Fortaleza aqui, que é uma coisa, um patrimônio nosso...uma folia de reis...uma quadrilha...e é nosso, né... mas também tem esse diálogo com o amplo...então isso é muito interessante e isso me influenciou muito (Lucas sobre a troca de saberes).

Essa característica é, para ele, uma forma de preservação histórica de sua cultura e de fortalecimento da identidade camponesa. Trazer este posicionamento em sala de

aula é, para ele, um movimento de resistência, o que, para Caldart (2009), é visto como articulação do saber do homem do campo na teia cultural historicamente produzida.

Esta compreensão sobre a necessidade de um ‘diálogo de saberes’ está em um plano bem mais complexo do que afirmar a valorização do saber popular, pelo menos na discussão simplificada que predomina em meios educacionais e que na escola se reduz por vezes a um artifício didático vazio. O que precisa ser aprofundado é a compreensão da teia de tensões envolvida na produção de diferentes saberes, nos paradigmas de produção do conhecimento. E do ponto de vista metodológico isso tem a ver com uma reflexão necessária sobre o trabalho pedagógico que valorize a experiência dos sujeitos e que ajude na reapropriação (teórica) do conhecimento (coletivo) que produzem através dela, colocando-se na perspectiva de superação da contradição entre trabalho manual e trabalho intelectual, que é própria do modo de organização da produção capitalista. (CALDART, 2009, p.45)

Pudemos perceber que a Educação do Campo aparece nas práticas artísticas e pedagógicas de Lucas através dos princípios de Direito, sustentabilidade e valorização cultural do território campesino. Lucas demonstra estar em constante processo de aprendizagem, reelaboração de sua prática e, com isso, em movimento.

7.3.5 Mística

A inserção da mística como categoria analítica das práticas artísticas e pedagógicas de Lucas surge a partir da constatação de que o conteúdo desta extrapolava as discussões sobre os princípios da Educação do Campo, agregando também análises sobre o processo formativo, a dimensão educativa e principalmente sobre a característica totalizante da mística.

O primeiro elemento que nos chama a atenção é o fato de a mística para Lucas representar uma totalidade de significados. Sendo uma manifestação artística, sendo também manifestação política e com interpretações que carecem ou não de explicações.

Eu penso que a mística é um momento muito bacana. Por mais que a gente discuta, nunca se chega em um ponto de esgotar a discussão sobre ela, pois ela é o momento de tudo. Momento de representar para cada um, uma coisa diferente. Talvez seja uma das manifestações artísticas mais diversificadas que existe, porque uma mística, pegando um determinado assunto, para mim, pode ter um significado e uma dimensão de luta e, para outro, pode ter uma dimensão política e, para outro, pode ter uma dimensão artística de algo bonito que está sendo feito ali, como uma manifestação artística. Então para cada um vai ter

um significado diferente. Eu acho que é esse sentimento de diferença que torna de fato a mística realmente “mística”. E aí eu me lembro que eu discutia muito com os colegas. Tinha colega que achava que algumas coisas na mística tínhamos que explicar para se organizar (Lucas- sobre mística).

Bogo (2002), ao abordar a mística em suas características artísticas, destaca que a capacidade de criação artística da mística provoca o encontro do coletivo e, por consequência, a construção de momentos em que os sujeitos “viram artistas de sua própria história” (BOGO, 2002, p. 144).

Esta arte que 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, no embelezamento do espaço geográfico, nas relações afetivas, na diversão, na festa e no esporte (BOGO, 2002, p. 144).

Percebemos, pois, que a interpretação da mística como elemento artístico, na fala de Lucas, dialoga com Bogo (2002), ao considerar que esta construção artística se liga na construção de consciência e de significado amplo, sendo marcadas pela coletividade e pela capacidade de esta se reconfigurar a partir de quais sujeitos participam desta construção.

Notamos também que, para Lucas, o conteúdo da mística adquire sentido de luta e de formação política dos sujeitos, no sentido de relembrar as pautas a serem reivindicadas e de organizar o coletivo. Bogo (2002), ao falar da formação de consciência na mística, destaca que o seu papel educativo tem como objetivo a formação de consciência jurídica. Tal consciência fortalece aos participantes as informações a respeito do direito, sendo esse um elemento fundamental para se conhecer as leis e fortalecer a luta. Nesse sentido, a mística é vista como uma forma de apropriação prática dos elementos de informação necessários para a organização da luta. Notamos que Lucas também parte desta compreensão, ao afirmar:

Ainda hoje, quando eu proponho algo com as minhas turmas fico pensando: será que eu vou explicar ou isso aqui a gente vai fazer de forma que eles sintam? E aí alguns colegas ficavam discutindo se a gente precisa explicar as coisas da mística ou cada um sente aquilo que acha e interpreta. Cada um produz seu sentimento e a partir daí sente a mística nas diferenças. Mas a mística realmente ela é uma integração e concretização de uma luta que vem relembrar uma luta.

Quando a gente usa a palavra de ordem, é para lembrar uma luta, “organizar o poder popular”, quando a gente fala assim “educação do campo – direito nosso dever do estado”, é para realmente lembrar que é dever do estado promover a política pública de educação do campo e é dever nosso cobrar isso do estado o tempo inteiro. Embora isso esteja a cada dia mais ameaçado, o Estado brasileiro está a cada dia mais ameaçando e sucateando a política de educação do campo, sendo dever nosso cobrar isso do estado o tempo inteiro. Então a integração é uma integração de posturas, integração política, integração artística e emocional, é o que mexe com o psicológico de todo mundo e recarrega as energias (Lucas- sobre a mística como direito).

Podemos perceber que essa integração de posturas: política, artística e emocional, colocada por Lucas, nos permite perceber que os elementos de articulação da luta são marcados pela dialética conteúdo e forma. Maia (2008) ao abordar a mística no processo formativo do MST destaca:

A mística é uma forma de aprendizado que integra sensibilidade e razão desde uma proposta coletiva [...] a mística está presente na educação, educa os militantes e se configura como processo de subjetivação. Nesse contexto, os trabalhadores rurais aprendem a ser um sujeito comprometido com a luta, em que os aprendizados subjetivados acontecem pautados por novas subjetividades, nas quais a resistência e educação apresentam-se como fundamentais para “um novo jeito de ser”, fundando um novo homem e uma nova mulher na sociedade (MAIA, 2008, p. 111).

Notamos em Maia (2008) a presença de razão, sensibilidade e subjetivação na mística, o que, para Lucas, é visto como um elemento que permite múltiplas interpretações, bem como dispensa o excesso de explicações, a fim de não didatizar em excesso elementos que necessitam ser sentidos a partir das experiências de cada sujeito.

Ao abordar a dificuldade de inserir a mística em sua prática como professor, Lucas destaca que a rotina do dia a dia dificulta a inserção de místicas permanentes em sua prática. Ele destaca a necessidade de se policiar com frequência para não realizar aulas medianas, trazendo na mística a intencionalidade de reanimação do coletivo de alunos.

Nem sempre dialoga uma disciplina com a outra, professores que nem sempre dialogam um com o outro é enfim o planejamento da semana, planejamento do mês, semestral, anual, avaliações externas e internas e tudo isso traz para a realização da mística um desafio muito grande para a gente pensar e a gente fazer. Sobretudo quando eu penso se eu trago a mística para minha prática docente eu penso que em alguns momentos, você cai no conforto: eu vou assumir isso aqui. Às vezes

you are in the comfort of giving a medium lesson. Because giving a medium lesson is easier, from the point of view of being easier to plan and to deliver. It will be a lesson that I will stay there for 50 minutes explaining and writing on the board and calling the attention of students who will be talking a lot, asking to turn off the cell phone and so on. Then it is an easy lesson to be given, it is comfortable for the teacher to do this. In some moments the teacher does this, including I already did and possibly I should do it again, because in some moment you fall into this trap. For this that I say that one of the things that I try to do and use the whole time is to rethink my practice so that I do not fall into these traps every day. Then only for the people to think a little more: when I fall into these traps it is time for me to start to rethink there then I stop and think again how I will do it and from there the moment of the mystic enters especially as a moment of reanimation of a class (Lucas- mystic as reanimation of the collective).

We notice that this posture of Lucas brings for the mystic his intentionality of vitalizing the educational act and bringing for him the reflection of all those involved. He seeks to awaken the reflection in the students and also his reflection as a teacher, being the mystic a way of awakening the intentionality of his teaching act, in the face of the challenges of the school day. Bogo (2010), when addressing ideology as content of the cause, places the need for movement for the practice of the mystic to walk towards transformation.

The ideas move faster than the people, they go to places that we will never be able to reach. They spend energy and if they do not go to practice they weaken and die. This is one of the great limits of utopia and the mystic. What limits imagination and motivation to go further is, without doubt, the quality of the ideas, which do not manage to understand and formulate the certain answers that must be given to concrete needs (BOGO, 2010, p. 215).

We can perceive that, for Bogo (2010), the continuous exercise of articulation between intentionality of the mystic and practices is a necessary path for the conduct of the necessary transformations. Lucas tries to articulate these elements in his teaching practice, by seeking to insert the mystic in a process of debates on themes related to the field, such as agrarian reform, for example, which, in some moments, encountered resistance, but, due to the articulation of the content in practices of mystics, these have become part of the reflections of the students. In this way, the mystic is seen, in the teaching practice of Lucas, as a tool for the transformation of the subjects.

A mística entra como um motivo de rediscutir determinados assuntos, de inserir determinados assuntos, que são polêmicos que as pessoas não gostam muito de discutir: são temas tabus da sociedade e que, portanto, são temas difíceis de se discutir. Como, por exemplo: reforma agrária, que é um assunto polêmico para ser discutido em sala de aula, portanto se faz necessário o uso da mística. O uso da mística é importante nesse momento. Primeiro para a gente trazer uma prática que é desses movimentos populares e aí fazer isso na forma da mística é muito importante. Trazer isso também ao fim da discussão, depois de três ou quatro aulas, debatendo o assunto através de várias estratégias pedagógicas, é importante que se faça isso para que as pessoas tenham a oportunidade de sentir de novo, porque uma coisa é quando eu faço uma mística sobre um tema como reforma agrária, no início, quando eu não dei conta de debater o assunto ainda e eu nunca pensei e não abri a minha mente para debater o assunto e outra coisa é quando eu penso a mística depois. Então a mística ao fim de um determinado assunto pode mudar sentimentos, emoções e pensamentos e ela pode reafirmar pensamentos ou ela pode também renegar. Você pode ter toda uma discussão e talvez a pessoa não mude de opinião e fique com ela ou talvez fique na dúvida e, enfim, mas alguma coisa vai mudar e por isso eu acho que a mística é importante nesses momentos.

Notamos que a compreensão da mística para Lucas se dá a partir da busca do sentido simbólico de significado na luta, no estudo e no trabalho construído junto às escolas do Campo. Os valores presentes na mística nos dão pistas para pensarmos na importância da coletividade junto à escola, seja esta coletividade composta de Movimentos Sociais, Sindicais, Associações ou grupos que fortaleçam o homem e a escola do Campo. Na experiência de Lucas, os valores dos Movimentos Sindicais foram fundamentais para que ele tivesse o contato com as práticas de mística e também se envolvesse, antes mesmo da chegada no LeCampo, com ações que tinham como objetivo a transformação do contexto do Campo. Tais elementos nos ajudam a pensar em formas de compreender a categoria da mística como elemento integrador das práticas artísticas e pedagógicas do educador Lucas.

7.3.6 Educação transformadora

Ao analisarmos as práticas artísticas e pedagógicas de Lucas a partir da categoria de docência transformadora, percebemos que o primeiro elemento que nos chama a atenção é a articulação de transformação ao exercício da docência na Educação do Campo.

Minha prática docente tem como base a Educação do Campo, que é a base da toda a educação que se propõe a ser transformadora, que se põe a ser diferencial na vida das pessoas, que leva em conta o ser humano. Então, a todo momento, eu estou preocupado com o cotidiano dos meus alunos. A todo momento, eu estou tentando trazer para eles o local, então tem hora que eu estou em sala de aula, tentando explicar uma determinada coisa, aí eu olho um bairro que tem no alto e de cá eu começo a explicar a eles, a partir de elementos que a gente encontra nesse bairro. Então isso está em cima das minhas principais práticas. Seja tentar contextualizar ao máximo com o local. Outro princípio básico da educação do Campo é pensar a prática o tempo todo. Então, meus professores e todos eles eu tenho na minha prática um pouco de cada um. (Lucas- sobre sua educação transformadora e Educação do Campo)

A Educação do Campo nasce da articulação dos Movimentos Sociais em torno de uma Educação popular enquanto direito com característica transformadora. Freire (2010), ao falar sobre as marchas do MST, destaca que as marchas do movimento significavam a luta pelo acesso à educação e pela transformação das condições de opressão, sendo esta uma posição democrática de compreensão da educação.

Coerente com a minha posição democrática estou convencido de que a discussão em torno do sonho ou do projeto de sociedade por que lutamos não é privilégio das elites dominantes nem tampouco das lideranças dos partidos progressistas. Pelo contrário, participar dos debates em torno do projeto diferente de mundo é um direito das classes populares que não podem ser puramente “guiadas” ou empurradas até o sonho por suas lideranças (FREIRE, 2010, p. 43).

Percebemos que Freire (2010), ao falar sobre a educação transformadora voltada para a construção de uma nova sociedade, fala da necessidade de inserção das classes populares historicamente excluídas do processo educativo, no contexto destas classes populares. Portanto, podemos inserir os sujeitos do Campo neste contexto das classes populares, o que nos permite perceber que a associação feita por Lucas entre os princípios da Educação do Campo em sua prática e a perspectiva de Educação transformadora encontra referências epistemológicas.

Outro elemento presente na prática pedagógica de Lucas é a perspectiva de Educação crítica isenta de neutralidade. Para Freire (1996), o reconhecimento da Educação como um ato político permite que o educador se posicione. Tal posicionamento pode vir no sentido de afirmar hegemonias dominantes ou de questionar as estruturas de exploração e fazer de sua prática a possibilidade de transformação da sociedade. Lucas se posiciona de forma a lutar pela inserção das classes populares,

incluindo os sujeitos do Campo, no processo educativo. Para ele, a sua função como professor é descortinar aos alunos a concepção de um mundo neutro, sendo essa a sua forma de estimular o pensamento crítico dos alunos.

Eu acredito que minha prática docente caminha para uma leitura crítica e transformadora. Por exemplo, quando eu dei aula para uma turma na Educação de jovens e adultos, no ano passado, eu discuti bastante com eles sobre estruturas existentes no mundo e no país e como tudo perpassa por uma motivação que também é política, como é, por exemplo, o uso da língua portuguesa e tal. E aí esse ano eu retomei uma aula com a turma e fui trabalhar artes, e aí eles entenderam, pois antes de eu começar a explicar eles entenderam que toda a escolha que se faz para priorizar determinadas práticas artísticas é um ato político de repensar o mundo. Eu acho que isso me trouxe a ideia de que eu consegui levar essa turma e consegui construir com essa turma uma percepção de que o mundo é regido por interesses benéficos e maléficos. Eu caminhei por essa prática crítica e transformadora como professor de língua portuguesa e artes e como amigo e confidente que os alunos buscam para falar alguma coisa na hora do recreio, enfim, como alguém que o aluno já teve a liberdade de contar coisas do cotidiano e familiar realmente delicadas de lidar mas que a gente tem que lidar naquele dia, enfim acho que isso é ser transformador, transformar vidas, né (Lucas- Educação como transformação).

Podemos perceber que a análise da categoria de Educação transformadora, nas práticas pedagógicas de Lucas, nos revela a preocupação dele em contextualizar a disciplina de Língua Portuguesa, a partir da diversidade das referências culturais e sociais dos alunos. Notamos que, para ele, esta perspectiva de trabalho se aproxima do trabalho desenvolvido no SENAR, em sua atuação no sindicato, nos revelando um olhar de humanização para a sua docência.

Essa experiência de entender também que todo ser humano é diferente eu aprendi dentro do SENAR... A todo momento eu labutei com gente diversa... São situações em que você se depara ao longo da trajetória, que eu levei muito disso para a experiência docente. Na escola eu tenho que atender a uma demanda que é do Estado com todas as suas burocracias, enquanto professor algumas coisas são necessárias, exemplo de provas de concurso, provas para ENEM. Mas busco também preparar para uma crítica da vida onde eles usarão a escrita, pois tenho que atender uma demanda minha enquanto professor, de fazer diferente dos demais (Lucas- sobre diálogo entre experiência do SENAR e escola).

Para Lucas, a inserção do trabalho com a diversidade se desenvolve na perspectiva crítica, tal como colocada por Freire (2000), quando este diz que a escola deve buscar a esperança quando encontra em seu conteúdo as lutas dos trabalhadores e camponeses, a fim de libertar os homens de suas opressões. Freire (2010) destaca a necessidade de a educação transformadora atuar contra as formas de discriminação e, para isso, necessita o educador caminhar no sentido de aceitação e incorporação da diversidade em suas práticas.

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam negros, dos que inferiorizam as mulheres (FREIRE, 1996, p. 37).

Freire (1996) posiciona-se a favor de construir um processo educativo pautado na diversidade e em luta declarada contra as formas de discriminação, o que nos faz perceber que a prática docente de Lucas também caminha neste sentido.

A perspectiva crítica e transformadora na prática de Lucas também se faz presente em seus posicionamentos sobre a organização e exploração do trabalho, a partir das ações que ele desenvolve na disciplina “Diversidade e inclusão no mundo do trabalho”. Percebemos que o movimento dele quanto a sua atuação nesta disciplina vai para além da preparação tecnicista dos alunos para se adequarem ao mundo do trabalho. Para ele, é necessário discutir com os alunos questões concretas do mundo do trabalho, a fim de que sejam construídos conceitos básicos sobre organização da relações trabalhistas e exploração do trabalho. Notamos que essa perspectiva adotada por Lucas sinaliza uma preocupação para que essa disciplina seja trabalhada em uma prática docente transformadora. Tal perspectiva nos permite perceber uma prática imbuída de crítica, uma vez que nela Lucas destaca a vontade de superar a reprodução de conhecimentos. A prática desenvolvida por Lucas nesta disciplina, supera o tecnicismo e vai ao encontro de Freire (2000), quando este nos convida a pensar em uma educação esperançosa, que consiga discutir e construir o conhecimento a partir da problematização dos percalços vivenciados pelos sujeitos. Para Lucas, os alunos vivem

cotidianamente situações de exploração do trabalho e tais informações podem os ajudar a superar as opressões sofridas.

Precisa de técnica muitas vezes, mas nesta disciplina eu acho que a formação humana é muito importante. Você tem uma família para cuidar...quer dizer, pode ser a maior filósofa do mundo, se você não arranjar emprego ou não souber produzir algo, eu vou ficar com fome, eu vou morar na rua, enfim...então essa mediação é necessária (Lucas-sobre formação humana).

Lucas ainda destaca que a articulação do ensino de técnicas necessárias para se conseguir e manter um bom emprego vem em diálogo com a formação crítica necessária para que o aluno reconheça as situações de exploração e saiba transpô-las. Ele destaca ainda que a realidade do município apresenta poucas oportunidades de emprego, dessa forma, trabalha na perspectiva de transformar as condições de trabalho ali existentes, grande parte do trabalho agrícola nos campos, ainda baseado na exploração e na ausência de direitos.

A perspectiva crítica da prática de Lucas se fortalece quando ele assume que a criticidade presente em sua prática pedagógica vem com a intencionalidade de modificar seus alunos em uma formação cidadã comprometida com um mundo mais justo. Percebemos que tal afirmação dialoga com a obra de Freire (1996), pois relembra a necessidade do educador de se comprometer para a transformação do mundo, a começar pelos seus alunos. “Minha presença de professor, que não pode passar despercebida na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções” (FREIRE, 1996, p. 96). O depoimento abaixo ilustra esse posicionamento de Lucas.

Eu tento trazer para minha prática elementos que remetem a uma educação transformadora, uma educação para fazer a diferença na vida das pessoas e que transforme as pessoas sobretudo em cidadãos. Cidadãos críticos. Se forem bons em vestibulares e sistemas avaliativos, excelente. Mas formar cidadãos é muito importante. (Lucas, sobre educação transformadora)

Notamos que a presença de comprometimento de Lucas com a formação crítica de seus alunos se revela como um processo em constante construção. A todo momento ele reconhece seu inacabamento e demonstra estar aberto a repensar sua prática, a fim de não cair no autoritarismo. Para isso, ele recorre ao aprendizado obtido na Licenciatura

em Educação do Campo, como forma de buscar posturas para reelaborar sua prática diante dos desafios encontrados. “Olha, é sempre incompleto... quer dizer, é sempre uma dúvida que o professor tem... se ele está realmente desenvolvendo um bom trabalho ou não” (Lucas- sobre se sentir incompleto). Essa frase do Lucas nos chama a atenção para seu constante processo de reelaboração, motivado pelo fato de ele se sentir incompleto, diante da dúvida de estar desenvolvendo um bom trabalho, uma vez que o resultado deste será medido no aprendizado e envolvimento dos alunos.

Observamos que Lucas busca articular a formação “curricular” exigida pelo Estado à sua concepção ideológica, buscando sempre manter-se aberto para ouvir as críticas colocadas pelos alunos. Esse processo revela uma postura de inacabamento de Lucas, que revela que sua docência está em movimento, articulada às necessidades do currículo e aos interesses da escola, dos alunos e da comunidade.

Na semana passada foi um momento de a gente jogar as cartas sobre a mesa. Conversei com os alunos, de igual para igual para entender onde é que estavam os gargalos como professor e também entender onde estavam os gargalos dos alunos. A gente fez algumas dinâmicas e algumas práticas para poder se entender melhor no dia a dia. (Lucas- sobre processo avaliativo com os alunos)

Percebemos que este exercício de escuta dos alunos revela-se como uma prática docente transformadora, uma vez que, imbuído da crítica, busca manter-se melhorando e refletindo, de forma dialética, na articulação teoria e prática. Para Freire (1996), este movimento se torna fundamental para a transformação do professor, de sua prática e, por consequência, dos processos futuros a serem construídos em uma dimensão que represente a coletividade desta reflexão.

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1996, p. 40).

Por fim, ao analisarmos as práticas pedagógicas e artísticas de Lucas notamos que a categoria de Educação transformadora nos permite perceber a presença de uma aproximação com a Educação do Campo, marcada pelos conceitos freirianos de crítica, isenção de neutralidade, luta contra as formas de discriminação, diversidade, esperança, superação de situações de opressão, comprometimento com a formação cidadã

inacabamento e escuta dos sujeitos. Tais elementos nos apontam que Lucas demonstra articular em teoria e prática com a perspectiva de mudança e transformação do mundo através da educação, sendo cotidianamente um agente de tal.

7.3.7 Materialismo Histórico dialético

A análise do Materialismo Histórico Dialético, como uma categoria na prática pedagógica de Lucas, é feita a partir da análise da operacionalização de alguns conceitos em suas propostas de aula e reflexões do papel da docência.

O primeiro elemento percebido é que, para Lucas, o processo de ensino e aprendizagem deve se organizar a partir do exercício constante de práxis. Para ele, a construção do conhecimento junto aos alunos só adquire sentido se esta possibilitar a integração entre o pensamento e sua vida concreta. Percebemos que, em tal posicionamento, Lucas aproxima-se das ideias de Marx e Engels (1846/1999) quando estes afirmam que: “É a partir do seu processo de vida real que se representa o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas deste processo vital” (MARX e ENGELS, 1846/1999, p. 21). O desafio da *práxis* é exemplificado por Lucas, ao contar que, em suas primeiras práticas de conciliação entre as abstrações teórico-conceituais e as necessidades práticas do trabalho docente foram resolvidas, a partir das lembranças dos exemplos de professores que o inspiraram, durante a graduação, na Licenciatura em Educação do Campo.

A análise das práticas pedagógicas de Lucas nos permitem perceber a articulação dos conceitos pertencentes à Educação do Campo, à perspectiva de Educação transformadora e ao Materialismo Histórico Dialético. Para ele, só é possível iniciar um processo docente quando ele enxerga os alunos a partir de sua concretude, compreendendo a sua necessidade de alimentação, moradia e trabalho. Essa articulação feita por Lucas encontra respaldo em Marx e Engels (1846/1999), quando estes falam sobre a libertação como um fato histórico e social. “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 qualidade e quantidade perfeitas” (MARX e ENGELS, 1846/1999, p. 24). Notamos que a luta por uma vida digna é pauta da Educação do Campo e da Educação transformadora, que propõem a Educação como forma de possibilitar que os alunos sejam sujeitos de sua história e se libertem das condições de exploração presentes no contexto de desigualdade social.

A conscientização de Lucas sobre a desigualdade, decorrente das formas de exploração na sociedade, é inserida como parte das temáticas discutidas junto aos alunos em sala de aula. Para ele, este processo permanente de debates possibilitará a mudança de consciência junto aos alunos. “Uma das coisas que eu sempre trago em minha prática é que nós precisamos socializar as riquezas e também os meios de produção e acho que talvez isso esteja presente em minha prática cotidiana e de discurso” (Lucas- sobre a necessidade de socializar as riquezas). Esta fala de Lucas busca apoio no MHD, ao questionar a acumulação *versus* a socialização de riquezas. Para Marx e Engels (1846/1999), “para sobre a terra como a antiga fatalidade e distribui, com mão invisível, a felicidade e a infelicidade entre os homens. Cria e destrói impérios, faz nascer e desaparecer povos” (MARX e ENGELS, 1846/1999, p. 44).

Por exemplo essa semana passada alguns alunos discutiam e começaram a debater comigo sobre os caminhos da corrupção no Brasil. E aí eu falava com eles que a grande questão dos caminhos da corrupção no Brasil é exatamente essa prática da acumulação de riqueza, essa necessidade que o capitalismo construiu tanto por aqueles que são os capitalistas exploradores do mundo e tanto por aqueles que são explorados e têm uma iniciativa capitalista de acumulação de produção e riqueza. O meio político está muito motivado por conta disso e por isso a corrupção cresce. (Lucas- sobre capitalismo).

Ao falar de sua experiência como professor, em uma perspectiva de fomentar, ele destaca que o trabalho no sindicato de trabalhadores rurais foi fundamental para despertar e ampliar suas reflexões sobre a necessidade de um projeto de transformação da sociedade. Lá ele disse que começou a pensar no processo de socialização dos meios de produção, através das mobilizações junto aos pequenos agricultores. Percebia a importância da informação e do acesso às ferramentas que permitiam que ele quebrasse com ciclos de exploração historicamente construídos, “sobretudo uma das coisas que talvez eu traga para minhas aulas e para minha perspectiva de intenção docente é que vivemos em um mundo que precisa ser mais justo e que precisa ser mais sustentável, solidário, socialmente correto, de mais distribuição de renda”. Ele busca trazer para sua prática de professor um pouco do despertar de consciência que ele teve acesso nessa experiência.

Lucas, ao abordar os temas que tocam a Educação do Campo em sua prática, destaca que esta é uma forma de superar a organização do conteúdo disciplinar e pensar,

a partir da análise do contexto do sujeito, a partir de reflexões históricas, sociais, políticas que dialogam com os conteúdos das disciplinas, partindo assim de uma perspectiva do conhecimento enquanto totalidade também pertencente à análise epistemológica do MHD. Para ele, esta é uma forma de dar vida ao aprendizado e envolver o aluno nas múltiplas determinações para análise do mundo, o que visa à construção de uma postura crítica. Ele cita, ainda, que este tipo de prática foi um aprendizado adquirido ao longo de sua trajetória como professor.

A prática muitas vezes te forma quase que de maneira automática. ...quer dizer, se você não parar para pensar nisso...isso não acontece...lógico que a gente já tem o costume de fazer o senso crítico, mas muitas vezes tem muita gente que não tem isso e muitas vezes acaba mudando de opinião (Lucas- sobre sua prática).

Quando analisamos as práticas docentes de Lucas, em que ele analisa a temática do trabalho e discute as particularidades das formas de exploração, objetivando construir junto aos seus alunos uma análise crítica, percebemos que ali existe uma preocupação no processo de superação da alienação através do esclarecimento de elementos referentes à divisão do trabalho e à exploração do homem. Esta perspectiva docente adotada por ele, busca em Marx e Engels (1846/1999) a compreensão da divisão do trabalho, enquanto uma dicotomia que conduz à divisão da sociedade em classes. “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” (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, que também dialogam com a análise da sociedade, a partir da perspectiva da luta de classes.

Um elemento que nos chama a atenção é a versatilidade com que Lucas busca cotidianamente inserir temáticas que proponham a reflexão sobre as formas de organização da sociedade, em diálogo com os conteúdos da área de Língua portuguesa e/ou artes. O trecho que se segue ilustra uma reflexão a respeito de uma aula em que ele realizou um debate sobre um personagem de uma obra literária, mostrando as características e as formas de exploração do trabalho.

Outro dia também, debatendo o romance São Bernardo junto ao terceiro ano, pegando algumas atividades do livro didático, me deparo com uma questão que faz uma alusão às ideias de Karl Marx, quando fala sobre a coisificação e a gentificação e a gente trouxe para o debate um crítico literário que faz um debate entre São Bernardo e Karl Marx, em que o autor, Graciliano Ramos, coloca que o personagem Paulo Honório escreve que acordar, trabalhar, comer igual um porco e se preocupar em guardar as coisas, essa coisificação e automatização que consiste basicamente nessa rotina de acordar, trabalhar, comer, trabalhar, dormir e tudo novamente desse cotidiano que é massacrante do ponto de vista que não nos traz novas premissas, que é baseado na acumulação de riqueza, ou como explorado eu contribuo para a acumulação de riqueza de alguém ou como explorador que eu me ocupo da exploração dos outros e me torno escravo disso (Lucas-presença MHD em obra literária).

A análise do Materialismo Histórico Dialético como categoria presente nas Práticas Pedagógicas de Lucas permite-nos perceber a operacionalização de conceitos como: *práxis*, desigualdade, totalidade, alienação e exploração do trabalho. Notamos que estas categorias dialogam com a formação de Lucas obtida no LeCampo UFMG e também com sua experiência de trabalho no sindicato de trabalhadores rurais. Tal informação esclarece que não se trata apenas de uma opção teórica para construção pedagógica, mas de uma articulação epistemológica em diálogo com um projeto de vida transformador das estruturas de desigualdade. Pretendemos aqui apontar alguns conceitos do MHD, sem a pretensão de esgotar as possibilidades de elaboração epistemológica a respeito destes, uma vez que nos interessava a operacionalização destes na prática docente de Lucas.

Por fim, percebemos que as práticas pedagógicas de Lucas apresentam categorias de conteúdo que aqui foram analisadas separadamente, mas realizam um diálogo metodológico e conceitual, a partir das formas de pensar, sentir e agir deste professor. Notamos ainda a integração de conhecimentos da área de Português, Artes, Ciências Sociais em metodologias, que nos mostram que Lucas é um professor em constante processo de reelaboração de sua docência, buscando se fortalecer na reflexão crítica sobre a sua ação.

CAPÍTULO VIII: O MOVIMENTO NA CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

*“Eu quero desaprender para aprender de novo.
Raspar as tintas com que me pintaram.
Desencaixotar emoções, recuperar sentidos”.*
Rubem Alves³³

Após conhecermos as trajetórias e as categorias que compõem as práticas pedagógicas e artísticas dos educadores Lucas e Camila, iremos analisar os movimentos de construção das Representações Sociais elaboradas por eles entre o período de inserção no curso de Licenciatura em Educação do Campo e a entrada no universo de docência. Para isso, além da referência aos dados das entrevista narrativa e observação das práticas pedagógica coletadas no doutorado, dialogaremos também com os dados da minha pesquisa de mestrado, que analisou as Representações Sociais das práticas artísticas dos Licenciandos em Educação do Campo da FaE/UFMG, da turma ingressante no ano de 2010, a qual Camila e Lucas faziam parte.

Para isso construímos este capítulo em **três partes**. Na **primeira** parte, analisaremos os quatro posicionamentos presentes na construção das Representações Sociais de Camila e Lucas. Os 3 primeiros posicionamentos analisados farão referência à construção e reelaboração das Representações Sociais no processo de formação do LECampo. O quarto posicionamento analisado terá como referência analítica o processo de reelaboração das Representações Sociais durante o processo de inserção destes educadores na docência. Na **segunda** parte, analisaremos os processos de **objetivação e ancoragem** das Representações Sociais, a fim de percebermos as formas de classificação imagéticas e de palavras às quais Camila e Lucas recorreram no processo de construção das Representações Sociais. Na **terceira** parte deste capítulo, apresentamos brevemente os resultados da análise das Representações Sociais a partir do software do **Iramuteq**, que nos permitiu realizar a análise léxica, a partir da Classificação hierárquica Descendente e da Análise de Similitude.

³³ Trecho de poema de Rubem Alves. Disponível no endereço: <https://www.pensador.com/frase/ODE5MzI2/> Acesso em outubro de 2017.

8.1 O Movimento das Representações Sociais: Da formação à sala de aula

Para falarmos do movimento de construção das Representações Sociais, nos referenciamos em Antunes-Rocha *et al* (2015), a fim de compreender o movimento representacional a partir da transformação ocorrida nas formas de pensar, sentir e agir do sujeito em relação a uma situação estranha/nova, em busca de torná-la familiar. Para os autores o movimento de construção das Representações Sociais é marcado por três perspectivas: a primeira delas: o sujeito diante do objeto estranho abandona o conhecido e vive totalmente o novo; a segunda delas: é marcada pela negação do novo; e a terceira delas: é marcada pela aceitação do novo sem desprezar o conhecido.

A perspectiva de estudo das Representações Sociais em movimento, estudada pelo Grupo de Estudos em Representações Sociais-GERES, ao qual esta tese se vincula, tem buscado analisar a mudança/permanência nas formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos, considerando como recorte analítico a compreensão dos elementos que têm levado os sujeitos a mudarem ou permanecerem mantendo seus posicionamentos.

É importante destacar que, assim como a mudança é interpretada como um movimento que provoca o sujeito a alterar seu posicionamento, a permanência também é entendida por nós como movimento, pois observamos que para o sujeito se manter em uma determinada posição, ele necessita reafirmar suas formas de pensar para fortalecer sua escolha, mobilizando com isso diversos elementos que visem fortalecer e reafirmar concepções e atitudes. Dessa maneira, ao falarmos de movimento buscamos articular essa discussão ao objetivo proposto no artigo que Ribeiro *et al* (2016) que buscou:

Apreender e discutir os processos representacionais de professores buscando identificar os movimentos dos mesmos, compreendendo estes como atividades que podem se direcionar para a permanência e/ou alterações nas formas representacionais instituídas. Essas pesquisas vêm se constituindo com professores em formação para a docência em uma situação que possibilita delimitar os dois aspectos considerados como relevantes na pesquisa sobre saberes docentes: considerar os saberes como uma articulação entre diferentes tipos e modalidades de conhecimentos que se articulam em representações sociais. (RIBEIRO *et al*, 2016, p. 346)

O processo metodológico para análise do movimento vem sendo construído a partir do desenvolvimento de dissertações, teses, participações em eventos e publicações dos membros do GERES. Até o momento presente chegamos a um modelo analítico que

continua em elaboração e que busca inicialmente compreender o objeto estranho que desestabiliza as Representações Sociais dos sujeitos. Para isso, articulamos nossa reflexão em Moscovici (2010), a fim de compreender a dimensão do estranho que provoca as mudanças nas representações dos sujeitos. Ribeiro *et al* (s/d) descrevem esta fase da seguinte maneira. “Nas pesquisas realizadas neste programa de pesquisa, busca-se inicialmente a dimensão do estranho, isto é, quais são os fatos e acontecimentos que ocorrem e que estão gerando necessidades de alterações nas representações dos professores” (RIBEIRO *et at*, 2017, p. 347).

Nesta tese, ao olharmos para o movimento de Camila e Lucas, buscamos analisar como os momentos de formação no LeCampo e de inserção na docência desestabilizaram as suas representações sobre as práticas artísticas, buscando apreender qual o processo de posicionamento adotado para lidarem com o elemento novo, formação e docência, em seu universo representacional.

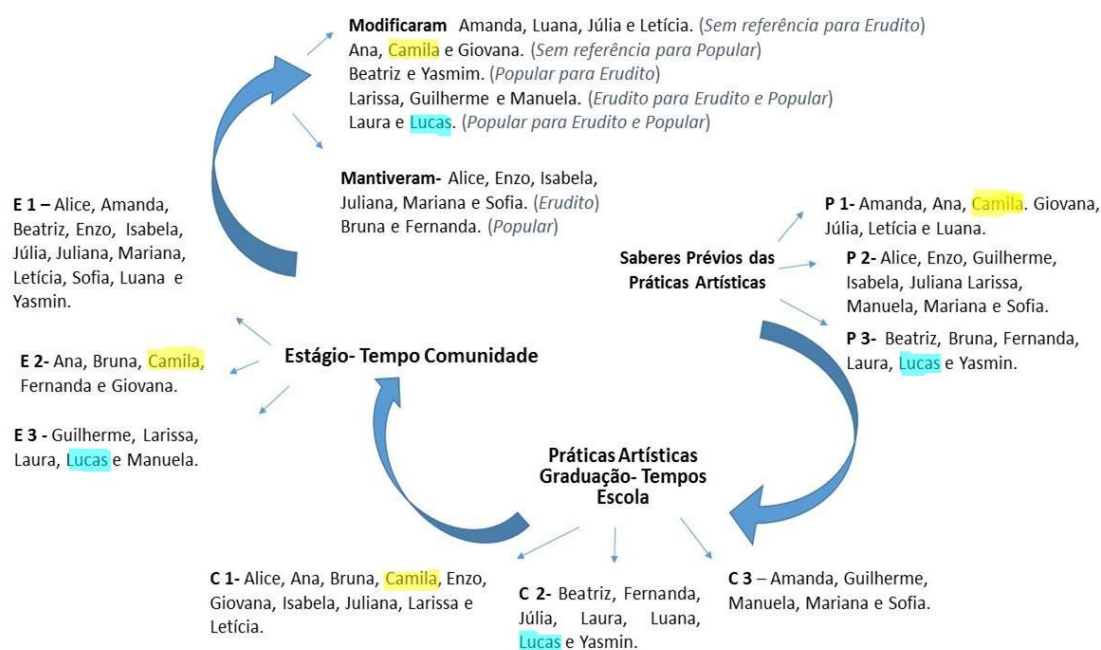
Após compreendermos quais elementos desestabilizam as Representações Sociais dos sujeitos, buscamos apreender quais os conteúdos presentes neste processo de movimentação das formas de pensar, sentir e agir. Para tal, analisamos o objeto de estudo, em nosso caso as práticas artísticas, a partir da dimensão da totalidade, buscando notar os aspectos sociais, históricos, políticos e contextuais presentes nestes conteúdos. O trabalho de Ribeiro *et al* (s/d) nos ajuda a apreender as questões que movem este processo analítico.

Em seguida, busca-se compreender os processos históricos de produção de significados que orientam as ações no contexto em tela. Na caminhada, organiza-se a magnitude do estranho: origem, sujeitos envolvidos, vínculos institucionais, abrangência, dentre outros aspectos. As investigações orientam-se por meio de três perguntas: a) como se organizam os conteúdos representacionais de objeto em um contexto em mudança?; b) quais os movimentos realizados pelos sujeitos com relação aos saberes instituídos e dos saberes instituintes?; c) como os conteúdos/movimentos articulam-se em termos das possibilidades e limites de mudança de uma representação social? (RIBEIRO *et at*, 2017, p.347)

A partir da figura 29 podemos perceber o movimento de construção das Representações Sociais de Camila (grifo nosso em amarelo) e Lucas (grifo nosso em azul), no percurso formativo no LeCampo/UFMG, tomando como referência os dados coletados em minha pesquisa de mestrado. Nesta figura é possível observar que os 22 sujeitos entrevistados no mestrado foram agrupados em três posicionamentos que se

relacionavam aos tempos e espaços de formação: Saberes Prévios das Práticas Artísticas P1, P2 e P3, que fazem referência às experiências anteriores ao LeCampo. Práticas Artísticas construídas na Graduação - Tempo Escola C1, C2 e C3, para abordar o percurso formativo no LeCampo. E estágio - Tempo Comunidade E1, E2 e E3, para abordar o momento de finalização do curso com o primeiro contato de prática docente através do exercício de estágio obrigatório. O quarto posicionamento, que será analisado posteriormente, propõe a análise do movimento de construção das Representações Sociais de Camila e Lucas após a inserção na docência. Prosseguiremos a seguir em uma análise detalhada do movimento de construção das Representações Sociais, focalizando os sujeitos Camila e Lucas durante o percurso formativo no LeCampo.

FIGURA 29: Movimentos das práticas artísticas Licenciandos em Educação do Campo.



Fonte: Carvalho (2015) - grifos nossos em azul e amarelos para realçar os nomes de Camila e Lucas.

A busca por começar o estudo do movimento a partir dos conhecimentos de saberes prévios que Camila e Lucas trouxeram para a formação no LeCampo, referencia-se em Moscovici (2010), quando este aborda a necessidade de considerar a historicidade dos sujeitos como conteúdo das Representações Sociais. Tal ênfase

motivou-nos a compreender a análise de trajetória dos sujeitos, bem como o conjunto de informações que influenciaram a construção das Representações Sociais sobre práticas artísticas nos sujeitos.

As representações sociais são históricas na sua essência e influenciam o desenvolvimento do indivíduo desde a primeira infância, desde o dia em que a mãe com todas as suas imagens e conceitos, começa a ficar preocupada com o bebê. Estas imagens e conceitos são derivadas dos seus próprios dias de escola, de programas de rádio, de conversas com outras mães e com o pai e de experiências pessoais e elas determinam seu relacionamento com a criança, o significado que ela dará para os seus choros, seu comportamento e como ela organizará a atmosfera na qual ela crescerá. (MOSCOVICI, 2010, p, 108)

A análise do saber prévio de Lucas e Camila, no **primeiro posicionamento** que ilustra a chegada ao curso de Licenciatura em Educação do Campo, permite perceber como estes operacionalizaram a bagagem cultural das práticas artísticas obtidas na infância e adolescência. Analisamos a possibilidade de se distribuírem neste posicionamento “Saber prévio” considerando a identificação de 3 grupos: P1(prévio 1), P 2(prévio 2) e P 3(prévio 3). No prévio 1, foram alocados sujeitos que, ao chegarem no LeCampo, não tinham as práticas artísticas em suas preocupações. No grupo Prévio 2, alocamos sujeitos que chegaram ao curso com a perspectiva de arte erudita. No grupo Prévio 3, foram alocados sujeitos que nas experiências anteriores ao LeCampo desenvolviam atividades artísticas populares.

Os saberes Prévios de Camila, ao chegar no curso, são marcados pela ausência de experiências artísticas em sua infância e adolescência, estando, assim, alocadas no grupo Prévio 1, dos sujeitos que não tinham contato como artista, fruidor ou não compreendiam as práticas presentes em seu cotidiano como práticas artísticas. Para Camila, em sua infância, morando com a família, na fazenda do patrão do pai, a oportunidade de contato com as práticas artísticas foram limitadas. Ainda na infância, ao se mudar para a sede do município e precisar articular o trabalho aos estudos, o contato com as práticas artísticas não fez parte de sua socialização. “Agora que eu sei e que eu entendo eu sei que faltou porque eu nunca tive, nem arte no sentido de literatura. Então eu acho que eu associo isso muito à falta que eu tive desse contato mesmo com a arte” (Camila- sobre falta de contato com a arte).

Para Camila, a ausência das referências artísticas em sua vida trouxe impactos em sua coordenação motora, o que, até hoje, é percebido pela dificuldade em dançar e

marcar ritmos. A musicalização é um desafio para ela e também a articulação de referências estéticas e plásticas em seu cotidiano. Junto à ausência com as práticas artísticas, Camila ainda relaciona sua infância e adolescência como um período de negação de direitos. Tal relato de Camila vai ao encontro das reflexões feitas na Conferência por uma Educação Básica do Campo, quando se falava sobre a fronteira de direitos aos quais estavam condicionados os sujeitos do Campo. “A educação básica somente se universalizou acompanhando esses avanços de direitos” (ARROYO, 1999, p. 18). Para Camila, era preciso andar muito a pé para chegar até a escola, sendo que, depois da conclusão do primeiro segmento do Ensino Fundamental, foi preciso abandonar a casa dos pais e irmãos na fazenda onde trabalhavam para prosseguir os estudos, necessitando para isso morar nas casas onde trabalhou para se sustentar.

Já os saberes prévios de Lucas, ao chegar na Formação do LeCampo, traziam representações de práticas artísticas ancoradas em referências populares, sendo desta forma alocado junto ao grupo de alunos denominado Prévio 3, atribuindo, para isso, as concepções construídas em torno de sua experiência com o artesanato e festivais de folclore. Ao falar sobre suas práticas artísticas, em diálogo com as práticas pedagógicas, enquanto professor, Lucas, mais uma vez, remete à experiência da cultura popular antes de sua inserção no LeCampo.

A possibilidade de você valorizar uma cultura local mas também conhecer outras tradições populares, a exemplo da maracatu rural, das danças do sul, das danças gaúchas, da dança do balaio entre outras... E aí você já tem o Bicho da Fortaleza aqui que é do nosso patrimônio, tem a folia de reis, a quadrilha. Tem esse diálogo com o amplo, isso é muito interessante, me influenciou muito (Lucas-sobre cultura popular nas suas experiências).

Para Lucas, além de sua experiência com a cultura popular, a inserção no sindicato de trabalhadores rurais lhe trouxe a conscientização da importância da cultura e da arte, como elementos de valorização da identidade do homem do campo e também de envolvimento de grupos em festividades que procurem fortalecer as resistências do povo, diante dos processos de exploração, violência e desigualdade de distribuição de terras e de oportunidades.

Na análise desse primeiro posicionamento de construção das Representações Sociais, entendemos que a inserção no curso de Licenciatura em Educação do Campo, na habilitação em Língua, Arte e Literatura, representa o primeiro momento de

desestabilização das Representações Sociais dos sujeitos. Para Moscovici (2012), “a informação (dimensão ou conceito) tem relação com a organização dos conhecimentos que o grupo possui com respeito ao objeto social” (MOSCOVICI, 2012, p. 62). Percebemos que o acesso à informação durante o curso foi responsável pela reorganização das Representações Sociais dos sujeitos que serão apresentados no **segundo posicionamento**.

Notamos que o curso do LeCampo representou para os sujeitos a oportunidade de acesso aos conhecimentos que lhes possibilitaram a reelaboração de suas representações. Foram identificados 3 grupos C1(curso 1), C2(curso 2) e C3(curso 3). No C1 foram inseridos os sujeitos que representavam a experiência formativa como acesso à produção e fruição artística. O grupo C2 foi composto por sujeitos que atribuíram à formação a possibilidade de aprendizagem didática em arte. Já o grupo C3 foi composto por sujeitos que vivenciaram a formação de forma múltipla articulando reflexão, fruição, formação pedagógica e social.

O movimento de construção das Representações Sociais de Lucas, durante o curso de Licenciatura em Educação do Campo, possibilitou a construção de conhecimento, na perspectiva de formação docente. Tal posicionamento foi alocado na categoria Curso 2, onde foram agrupados os sujeitos que viram no curso a oportunidade de formação para a docência. Para ele, a sua bagagem de conhecimentos e práticas artísticas, enquanto artista e fruidor, e o aprendizado das formas de organização coletiva dos Movimentos Sindicais foi reelaborado após entrar no curso. Embora o contato com a área de formação em Língua, Arte e Literatura, bem como a formação específica em Educação do Campo tenha trazido elementos que agregaram em seu aprendizado, o elemento novo de conhecimento possibilitou-lhe reelaborar sua representação, em que as práticas artísticas eram pensadas com o enfoque da prática docente.

Ao analisarmos o processo de formação de Camila no LeCampo, podemos perceber que a graduação foi uma oportunidade de acesso ao conhecimento que modificou sua forma de pensar a arte e de agir de forma mais crítica em relação às questões sociais. A trajetória de construção das Representações Sociais de Camila foi alocada no grupo Curso 1, uma vez que é no curso que se deu a inserção de Camila nas práticas artísticas. “Tudo partiu daqui, é como se eu tivesse tirado uma venda; eu não via essas coisas, aquelas ideias, aquele percurso da história da arte, eu nunca tinha parado para pensar, eu nunca tinha olhado, então, assim, essas ideias a gente vem adquirindo aqui” (Camila a falar do aprendizado em arte). Ao falar sobre sua formação

no curso, Camila destaca que conheceu na formação as linguagens artísticas e até começou a perceber que, em seu município, havia manifestações que poderiam ser consideradas como arte. Ao falar que é como se tivesse tirado vendas de seus olhos, ela destaca que pode enxergar a arte presente em todos os lugares por onde transita.

Depois das aulas no LeCampo, eu vejo que eu não entendia muito a importância da literatura, então eu fiquei fascinada ... esse olhar... eu via o boi de janeiro como os meninos da escola veem. Eu não via a importância do boi, eu nunca dei muito valor para isso. Fiz um esforço para levar a minha filha. Eu vou levar pois quero que ela tenha esse contato para poder ir entendendo porque hoje eu já vejo a importância (Camila- sobre o aprendizado de arte no curso).

Podemos perceber que o acesso às práticas artísticas no curso possibilitou o conhecimento de formas eruditas, como obras da literatura e também o reconhecimento da importância da arte popular produzida em seu município. Para além do acesso ao aprendizado das práticas artísticas, Camila destaca a importância da formação do curso, na construção de uma consciência crítica.

Claramente mudei meu posicionamento depois do LeCampo. Tudo que eu vi antes mudou e me trouxe até aqui. Eu não tinha consciência, o LeCampo foi decisivo em minha vida. A forma como eu me relaciono com o colégio, a forma como eu me relaciono na escola, como eu me relaciono com as pessoas na rua, como eu me relaciono com as pessoas que estavam naquela festinha ali, a forma de ver o mundo é todinha, eu não separo o LeCampo, não tem como eu tirar a educação do campo de mim, como assim? Não dou conta de voltar a pensar como eu pensava antes, ou me colocar numa caixinha, e aí foi um trabalho que fizeram comigo lá e eu acho que falha, no sentido de que eu, era mais gritante e mais visível em mim isso aí, então, ficou mais fácil isso aí, alguém com um pouquinho mais, um toquezinho me puxou, mas tem gente que não teve uma vida tão sofrida, que achou isso muito bom, e que não foi tão assim, e que não tem essa sede de justiça tão grande (Camila- sobre o aprendizado no curso).

A partir da fala de Camila, percebemos que a formação no curso possibilitou-lhe acesso a um mundo novo de práticas artísticas e de formação para a consciência. Para Jodelet (2001), “representações se inscrevem nos quadros de pensamento preexistentes e enveredam por uma moral social” (JODELET, 2001, p.20). Podemos perceber que nesse primeiro posicionamento de reelaboração de suas Representações Sociais, durante a formação no curso, as vendas dos seus olhos foram tiradas e a consciência crítica permitiu que ela começasse a enxergar e se posicionar diante de questões sociais.

A dimensão entre a alteração na representação de Camila e a mudança no campo atitudinal revela a apreensão desses novos valores apreendidos em sua forma de agir.

O movimento de mudança de Camila durante a formação no LeCampo insere-se na primeira perspectiva de construção de uma Representação Social em movimento tal como colocado por Antunes-Rocha *et al* (2015). Percebemos que, para Camila o curso foi a oportunidade de necessária para modificar a perspectiva da falta de referências com as práticas artísticas. Abandonar o conhecido e viver algo novo possibilitou que Camila compreendesse a arte em seu município e o seu papel enquanto agente de luta pela educação, enquanto direito.

Para Lucas, aprender teorias e práticas no curso foi como forma de organizar suas futuras práticas docentes. Além disso, as manifestações eruditas, bem como as formas de ensiná-las em diálogo com as populares, foi importante para que ele pudesse pensar sobre a não hierarquização do conhecimento, o que lhe possibilitou um olhar reelaborado sobre as manifestações de seu município. Ao falar sobre as mudanças que o curso lhe proporcionou, ele destaca que o aprendizado docente sobre o ensino de arte e da identidade como fator fundamental para educação do Campo lhe possibilitaram pensar na reafirmação das práticas artísticas camponesas, em uma perspectiva dialética.

Temos que afirmar as manifestações culturais camponesas aos alunos, para que se reconheçam como sujeitos praticantes da arte na sua comunidade. Após esse processo de afirmação, praticamos arte. E a nossa arte não é inferior aos quadros de Debret ou o ballet Lago dos cisnes. Depois desse processo de ascensão e reafirmação, é trazer também outras concepções mostrando tudo que vai além da questão da arte. Você tem que reafirmar mas não pode fechar as concepções das pessoas, tem que enxergar também as outras manifestações artísticas, a história da arte, a própria questão da arte erudita e da arte popular (Lucas- sobre o aprendizado no curso).

Nesse segundo posicionamento analisado percebemos que o aprendizado do curso possibilitou a Lucas a realização da terceira perspectiva de construção de uma representação social em movimento tal, como colocado por Antunes-Rocha *et al* (2015), uma vez que ele aceita a nova perspectiva de formação que lhe é oferecida, agregando a formação docente aos seus conhecimentos sobre práticas artísticas de seu município e a relação destas com sua atuação no movimento sindical.

O processo de movimentação de Lucas permite perceber que a inserção no ambiente formativo da universidade, que lhe permitiu acesso ao conhecimento científico, provocou a mudança em seu universo representacional alterando a forma que

ele dialogava com o conhecimento popular e erudito e reconhecendo a importância de ambos. Moscovici (2010), ao falar sobre a relação entre conhecimento popular e científico no processo de construção das representações, ajuda-nos a entender este movimento de Lucas. “Reconheçamos como o conhecimento popular do senso comum fornece sempre conhecimento que as pessoas têm a seu dispor; a própria ciência e tecnologia não hesitam em emprestar dele quando necessitam de uma ideia, uma imagem, uma construção” (MOSCOVICI, 2010, p. 200). Notamos, portanto, que o movimento realizado por Lucas parte desse pressuposto de articular conceitos, que não foram separados, diante da configuração de um novo universo representacional.

O **terceiro posicionamento** nos permite compreender a construção das Representações Sociais dos sujeitos a partir da prática do estágio supervisionado e obrigatório de artes, realizado após estes cursarem três anos e meio dos quatro anos de formação. O estágio é o primeiro contato dos sujeitos com a docência e representa a possibilidade de organização de suas práticas pedagógicas, a partir da formação no LeCampo. Neste posicionamento os sujeitos foram alocados em 3 grupos: Estágio 1 (E1), Estágio 2 (E2) e Estágio 3 (E3). No grupo E1 foram inseridos sujeitos que, no estágio, priorizaram conteúdos relacionados a prática erudita. O 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.

Diferentemente da análise realizada na dissertação, que buscava verificar especificamente a relação entre o erudito e o popular nas práticas artísticas dos sujeitos, buscamos nesta tese a compreensão dialética das práticas artísticas. Assim sendo, veremos o posicionamento durante o estágio como uma reelaboração dos aprendizados no LeCampo e especificamente das práticas artísticas em uma perspectiva ampla.

O movimento de estágio de Camila nesse terceiro posicionamento foi caracterizado como pertencente ao grupo Estágio 2, onde foram alocados sujeitos que, durante o estágio, priorizaram temáticas relacionadas ao conteúdo popular. Para ela, era fundamental estimular os alunos a perceberem a presença da temática da festa da Folia de Reis e das manifestações do Boi de Janeiro, como elementos da cultura a serem valorizados por eles.

Minha ideia seria fazer um trabalho com os meninos lá da escola para conhecer o boi de janeiro e a história na cidade. Fiz a

contextualização, se eles já tinham ouvido falar, e se conheciam. A aula foi com o 7º ano, aí eles davam depoimento “ah, meu avô faz parte”, “ah, meu tio”. Nós fomos ao Ponto Cultural pois lá tem muitas fotos, tem já um arquivo escrito com o material que eles usam e até as roupas de caracterização. Marcamos, conhecemos o local e marcamos com pessoas do grupo para poder conversar e contar a história para eles. Chegando lá, eles puderam contar a história para os meninos, como foi que começou, eram duas famílias e era o bisavô dele que tinha e o da outra família também e que eles já desenvolviam esse trabalho... (Camila sobre estágio de artes).

Para Camila, trazer para seus alunos a temática do Boi de Janeiro era uma forma de possibilitar que os alunos reconhecessem desde crianças a potencialidade e o valor de uma manifestação cultural do município enquanto prática artística. Esse movimento de ter acesso ao conhecimento histórico, cultural e valorizar o boi de janeiro enquanto manifestação artística, foi feito por ela, durante a formação do LeCampo, o que nos mostra que, assim como Lucas, o estágio possibilitou a reafirmação de uma representação social das práticas artísticas conhecidas durante o curso de Licenciatura em Educação do Campo. A análise da construção das Representações Sociais de Camila durante a formação no LeCampo e a realização do estágio nos revela um movimento na terceira perspectiva apontada por Antunes-Rocha *et al* (2015), pois ela aceitou a situação nova de se ver diante de uma situação de docência, partindo do conhecimento anterior, construído em sua formação, como base para sua prática pedagógica.

Já o movimento de estágio de Lucas, nesse terceiro posicionamento, foi caracterizado como pertencente ao grupo Estágio 3, em que foram alocados os sujeitos que realizaram o estágio levando em consideração a perspectiva dos saberes eruditos e populares. Em sua entrevista, Lucas destaca que era fundamental desenvolver seu estágio no festival de folclore, *lócus* em que ele teve participação intensa em sua experiência como aluno e artista, durante vários anos de sua juventude. Voltar agora como estagiário e colaborar para a formação de outros sujeitos era uma forma de reescrever sua história. Nesse estágio, a proposta foi trazer elementos da formação de teatro apreendida no curso, a fim de mostrar que as técnicas teatrais utilizadas por atores eruditos também podem fortalecer as apresentações populares. Ao falar sobre a justificativa para escolha de uma prática que permitisse o diálogo entre elementos populares e eruditos, Lucas justifica a necessidade de trazer para os alunos a não hierarquização das manifestações e de trazer uma contribuição, a partir da possibilidade de não dicotimizarmos as relações artísticas, elemento apreendido por ele durante a formação.

Então eu acho que o diálogo entre essas duas artes é pouco. Inclusive eu acho que é interessante levar para os artistas populares a concepção de arte erudita, porque, ao você levar, você pode estar influenciando a arte que eles praticam, inclusive isso é uma coisa a se pensar né. Como começa a influenciar e começa a trazer outros conceitos, seria bacana. Mas forma como iríamos contextualizar para ele me faz pensar se isso vai estar ajudando ele a expandir a arte ou vai estar influenciando e desvalorizando a arte que ele pratica (Lucas sobre o diálogo entre o erudito e o popular no estágio).

A intencionalidade de desenvolver esse projeto revela que Lucas estava reelaborando, em sua prática de estágio, o movimento de construção do conhecimento popular e erudito feito por ele em sua formação no LeCampo. Notamos que, mais uma vez, sua trajetória de construção das Representações Sociais sobre as práticas artísticas revela a presença da terceira perspectiva, apontada por Antunes-Rocha *et al* (2015) em que ele aceitou o novo, sem desprezar o conhecimento construído anteriormente.

A análise deste terceiro posicionamento nos permite perceber que Camila e Lucas movimentaram suas Representações Sociais durante a elaboração do estágio, mobilizando os saberes apreendidos durante o curso em consonância com suas experiências individuais, que traduzem uma representatividade de um coletivo. Para Jodelet (2001) “as Representações Sociais são abordadas concomitantemente como produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica da realidade” (JODELET, 2001, p. 22). Notamos que o conteúdo representado por eles durante o estágio é a apropriação da realidade de formação apreendida durante a graduação. Destacamos que o acesso a novas informações a partir dos conhecimentos do curso permitiu que Lucas e Camila modificassem as formas de pensar sua relação com as práticas artísticas, materializando essa mudança em seus projetos de estágio.

Nossa análise destes 3 posicionamentos do movimento de construção das Representações Sociais durante o curso de Licenciatura em Educação do Campo mostra que o acesso às informações, experiências e elaborações coletivas, na chegada ao curso, durante a formação e no estágio, foi significativo para a condução de mudanças na forma de compreender as práticas artísticas e elaborá-las em seu estágio, mostrando aqui a inter-relação entre as formas de pensar, sentir e agir presentes nas Representações Sociais. Seguimos agora para a análise da continuidade deste movimento com a inserção dos sujeitos na trajetória docente.

Para falarmos do movimento de construção das Representações Sociais de Camila e Lucas no **quarto posicionamento**, que caracteriza sua inserção profissional na ação docente, resgatamos o conceito de Moscovici (1978) “pressão a inferência”, entendendo este como um fator constituinte das Representações Sociais. Na pressão para a inferência, o indivíduo ou um grupo se vê diante de uma situação incontornável da qual não podem se desvencilhar, que exige um posicionamento rápido. Esse posicionamento é construído a partir das informações sobre a realidade em consonância com o contexto social do grupo ao qual se pertence. Percebemos que, ao começarem a trabalhar como professores, poucos meses após se formarem na graduação no LeCampo, Camila e Lucas veem-se diante do desafio de tomar posições e explicitar o que pensam e sentem sobre as práticas artísticas, por meio das suas práticas pedagógicas.

Camila e Lucas são os primeiros docentes formados em Licenciatura em Educação do Campo na habilitação em Língua, Arte e Literatura a serem aprovados em concursos públicos em seus municípios e atuarem em suas escolas. Isto demanda que eles, a todo o momento, reafirmem a capacidade para atuação nas disciplinas Língua, Arte e Literatura e ainda busquem inserir discussões sobre a Educação do Campo, protagonismo dos alunos e compreensão do aluno enquanto protagonista.

Moscovici (2010), ao abordar a relação do pensamento dos indivíduos e a relação dialética deste com a construção de uma coletividade social destaca que as pessoas e grupos constroem imagens, práticas e realidades que são corporificações de uma coletividade. Ao trazermos para esta análise as práticas artísticas e pedagógicas de Camila e Lucas, compreendemos que estes trazem consigo a elaboração social construída junto aos seus pares na formação da licenciatura em Educação do Campo e também no contexto da categoria docente nas escolas do Campo.

Considerar as representações sociais como meios de re-criar a realidade. Através de comunicação, as pessoas e os grupos concedem uma realidade física a ideias e imagens, a sistema de classificação e fornecimento de nomes. Os fenômenos e pessoas com que nós lidamos no dia a dia não são, geralmente, um material bruto, mas são os produtos, ou corporificações, de uma coletividade, de uma instituição, etc (MOSCOVICI, 2010, p. 90).

Elaboramos os quadros 6 e 7, na tentativa de apreender esquematicamente a organização dos conteúdos dos movimentos das representações das práticas pedagógicas de Lucas e Camila. Nestes quadros buscamos representar: a chegada no

LeCampo/UFMG e os saberes prévios destes, a formação e a posição assumida durante este momento, as Representações Sociais elaboradas no estágio supervisionado e também as Representações Sociais das práticas artísticas, nas práticas pedagógicas destes.

QUADRO 5: Organização dos movimentos na construção das Representações Sociais da Educadora Camila

| Educadora Camila | | |
|--|---|---|
| Conhecimentos Prévios | Formação no LeCampo | Estagio |
| <p>Não teve contato com práticas artísticas no período anterior ao LeCampo.</p> <p>Na infância morou por um longo período na fazenda onde o pai trabalhava, tendo que se mudar ainda criança para a cidade para prosseguir os estudos no ensino fundamental.</p> <p>Ao associar trabalho e estudo passou por um longo período de negação de direitos, o que resultou na falta de envolvimento com práticas artísticas.</p> | <p>A formação do LeCampo é vista como oportunidade de acesso às linguagens artísticas.</p> <p>No período de formação ela descobre que elementos populares, como o Boi de janeiro, eram considerados práticas artísticas, e não apenas brincadeiras de algumas pessoas do município.</p> <p>A formação marca a inserção de Camila em discussões sobre reforma agrária, movimentos sociais, capitalismo e possibilidades de transformação da sociedade e da educação.</p> | <p>Realiza um projeto de estágio de arte a partir da temática do Boi de Janeiro, buscando um trabalho com características predominantemente populares.</p> <p>Justifica essa temática como forma de promover nos alunos a identificação das características culturais presentes na cidade, elemento que ela aprendeu durante a graduação.</p> <p>Falar sobre uma manifestação tradicional é para Camila uma forma de estimular seus alunos a pensarem na identidade cultural e no valor das tradições do município.</p> |
| Práticas Artísticas na Prática Pedagógica | | |
| <p>Desenvolvimento de práticas pedagógicas de cunho artístico em diálogo com a formação em Língua Portuguesa e Literatura- Resultado da formação por área do conhecimento LAL. Ao lidar com os alunos do ensino fundamental busca articular metodologias variadas.</p> <p>Desenvolve temáticas relacionadas com as práticas artísticas a partir da discussão sobre as festas populares: FestPomar, Boi de Janeiro, Folia de Reis, Festa Junina e Festa da Terceira idade. Busca através deste conteúdo articular os elementos artísticos, históricos e culturais presentes nestas manifestações como forma de fortalecer a identidade cultural dos alunos</p> <p>Inserção de práticas pedagógicas dotadas de posicionamento político sobre a reforma agrária, o assentamento próximo do município, os grandes latifúndios que circulam o centro do município, o agronegócio, a educação enquanto direito e a participação política dos sujeitos.</p> <p>Apresenta aos alunos sua experiência de vida refletindo sobre a importância de adquirir a consciência crítica como forma de alterar as representações sobre a forma de organização social e a transformação das situações de exploração.</p> | | |

Busca construir suas aulas a partir das referências obtidas na formação do LeCampo e também do mestrado em Educação do Campo que está cursando na UFBA.

Utilização dos princípios da Educação do Campo: protagonismo, sustentabilidade, escola de direito e projeto de sociedade como elemento reflexivo para as aulas de língua portuguesa.

Realização de práticas pedagógicas na tutoria do curso técnico de segurança do trabalho (IFNM) buscando despertar reflexões sobre a preservação da natureza, a exploração do trabalho e a organização do sistema capitalista.

Demandou sua participação no grupo intersetorial de Educação do Campo criado no IFNM.

Fonte: Dados da pesquisa

QUADRO 6: Organização dos movimentos na construção das Representações Sociais do Educador Lucas

| Educador Lucas | | |
|--|--|--|
| Conhecimentos Prévios – chegada no LeCampo | Formação no LeCampo | Estágio |
| <p>Representação de práticas artísticas em uma dimensão popular.</p> <p>Fruição e Participação em Festas de São João.</p> <p>Participação como ator em quatro edições do Festival de Folclore de Jordânia</p> <p>Trabalho no Sindicato de Trabalhadores Rurais de Jordânia e como mobilizador do SENAR- realização de dinâmicas, cursos e eventos junto à juventude e de mobilização de ações. Uso das práticas artísticas como recurso pedagógico e também como forma de inserção de temáticas em místicas.</p> | <p>Busca de formação com ênfase na docência.</p> <p>Conhecimento de novas linguagens artísticas de característica erudita.</p> <p>Aprofundamento do conhecimento de Educação do Campo para além das referências do Movimento Sindical.</p> | <p>Realização de projeto de estágio de artes dentro do projeto do Festival de Folclore realizado pela escola.</p> <p>Diálogo entre elementos eruditos das artes cênicas, apreendidos durante o curso, com as referências populares que fazem parte do contexto do município.</p> <p>Desejo de promover o debate sobre a importância de diálogo entre o erudito e o popular.</p> <p>Reconhecimento do popular como manifestação legítima.</p> <p>Retorno à escola onde estudou na condição de professor/estagiário.</p> |
| Práticas Artísticas na Prática Pedagógica | | |
| <p>Desenvolvimento de práticas pedagógicas de cunho artístico em diálogo com a formação em Língua Portuguesa e Literatura- Resultado da formação por área do conhecimento LAL.</p> <p>Inserção de práticas artísticas que discutem festas populares de forma geral, como forma de promover a identidade cultural dos alunos. Construção de debates sobre festas juninas a partir das contradições presentes nessa, buscando a superação da visão estereotipada do homem no Campo.</p> | | |

Participação no Festival de Folclore junto aos alunos ensaiando cenas, músicas e coreografias e também participando como ator dividindo o palco com os alunos.

Inserção de discussões sobre o direito à escola, trabalho no Campo e as formas de organização coletiva, trazendo questões que faziam parte de sua atuação no sindicato de trabalhadores rurais.

Utilização de métodos variados: criação de apresentações artísticas, debates, ditados, jogos, dinâmicas e trabalhos em grupo como forma de sensibilizar os alunos do noturno a participarem e se envolverem nas aulas.

Busca de informações para criação do conteúdo de suas aulas retornando a textos, livros e metodologias apreendidos no LeCampo, dialogando com os princípios da Educação do Campo: protagonismo e sustentabilidade em suas aulas.

Fonte: Dados da pesquisa

As informações apresentadas nos quadros 6 e 7 permitem analisar o movimento de construção das práticas artísticas, presentes nas práticas pedagógicas de Camila e Lucas. Um primeiro elemento que pode ser percebido, nas práticas de ambos os educadores, é o fato de que a análise das práticas artísticas, embora tenha tentado se recortar nos conteúdos, métodos e reflexões relacionadas à arte, se deu em uma perspectiva da totalidade.

Tal análise destas práticas na perspectiva da totalidade veio ao encontro da perspectiva do Materialismo Histórico Dialético proposto por Marx (1846), que propõe a análise de um objeto a partir de suas múltiplas determinações concretas. Percebemos que um olhar que considerasse as práticas artísticas, de forma isolada do contexto de produção, não daria conta de abordar a totalidade de determinações históricas, políticas, culturais e sociais dos educadores analisados. Dessa forma, pudemos perceber que as práticas artísticas de Camila e Lucas carregam o sentido de transformação social. Ambos os educadores promovem discussões com temáticas sobre a reforma agrária, o trabalho dos sujeitos do Campo e a desigualdade social. A inserção destes temas aparece como reflexo da formação em um curso de graduação que nasceu da luta dos Movimentos Sociais e, desse modo, promove, em suas práticas de ensino, reflexões, sobre as perspectivas de mudança da sociedade.

Também podemos compreender estes quadros, a partir da abordagem processual da Teoria das Representações Sociais proposta por Jodelet (2001), que nos convida a ver como as diversas dimensões possibilitam abarcar e analisar a construção das Representações Sociais em sua totalidade. “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).

Para apreender o movimento realizado por Camila, após sua inserção profissional na docência, consideramos a mudança em diálogo com os conhecimentos anteriores, o elemento chave de seu processo de construção das Representações Sociais. Embora notemos que, em suas práticas artísticas, ela permaneça com a intencionalidade de afirmação da identidade dos sujeitos do campo, a partir das festas populares, elemento utilizado por ela no estágio do LeCampo, notamos que tal prática agrega novos significados, quando ela começa a atuar como professora.

Se, no momento de estágio, Camila buscava instigar os alunos a conhecerem a cultura, como forma de reconstruir sua história de aprendizado no LeCampo e de valorização das práticas artísticas do município, agora no momento de atuação, docente, ela traz os conteúdos e discussões teóricas, apreendidos no curso de mestrado em Educação do Campo. Logo, ao falar das festas populares, ela destaca a importância do protagonismo e da auto-organização dos sujeitos, para atuarem como resistência à exploração do capital. Caldart (2009), ao falar sobre o percurso formativo, destaca que o protagonismo dos sujeitos representados em uma coletividade nos ajuda a compreender as transformações nas condições subjetivas.

Talvez seja este protagonismo que o percurso da Educação do campo, feito desde as condições objetivas do desenvolvimento histórico concreto, questiona/tensiona e que tantos buscam deslocar, ainda que com objetivos em tese politicamente contrários: deslocar dos movimentos sociais, dos trabalhadores, dos camponeses, dos oprimidos... (CALDART, 2009, p. 41).

A perspectiva da formação crítica apreendida na graduação do LeCampo, Camila assume, nesse momento, uma dimensão política mais evidente, construindo junto aos seus alunos reflexões sobre a cultura, a partir do referencial do Materialismo Histórico Dialético de Marx (1846), perspectiva teórica metodológica adotada em sua dissertação no mestrado de Educação do Campo. Assim, ao falar sobre as festas do FestPomar, Folia de Reis e Festas Juninas, Camila destaca o papel de fortalecimento que estas festividades trazem para a classe trabalhadora, sendo que, em alguns momentos, elas reproduzem as contradições da sociedade, como alterar roteiros de apresentação, datas e formas de organização, em virtude das demandas do capital.

O Materialismo Histórico Dialético aparece como conteúdo das práticas de Língua Portuguesa, Arte e Literatura. Camila envolve a temática em interpretações de texto, apresentações de trabalho dos alunos e explicações de conceitos, como, por exemplo, o conceito de verbo e a provocação, para os alunos analisarem suas ações na sociedade. Além disso, ao discutir sobre a construção do território do município e a concentração de terras nos latifúndios que circundam a cidade, ela provoca os alunos a repensarem o papel de heroísmo do grande fazendeiro, abordando elementos como a exploração da mão de obra de trabalho. Para isso, Camila traz, como exemplos, a situação vivenciada por ela na infância, quando o pai trabalhou por 40 anos para um grande fazendeiro, tempos que causaram grande exploração do empregado e de sua família, resultando em ausências materiais e de direitos básicos, como o acesso à escola. O objetivo de trazer esses elementos na prática pedagógica de Camila é o despertar da consciência dos alunos para seu papel na luta de classes e a possibilidade de estes mudarem o contexto social.

Tais debates, presentes em diversas aulas, aliam-se aos princípios da Educação do Campo, presentes nos conteúdos e métodos das aulas de Camila, principalmente no que se refere à conscientização da Educação, enquanto direito. Para ela, é fundamental destacar que todas as crianças devem ter esse direito, incluindo-se aí as crianças das comunidades que estão distantes das escolas. Ao cobrar dos alunos a responsabilidade nos trabalhos escolares, ela também os lembra que, para se fazerem merecedores desses direitos, é preciso ter os deveres de não desperdiçar o dinheiro público, faltando às aulas ou depredando o material da escola. Nesse momento, Camila dialoga com a perspectiva de Freire (1993), ao falar a respeito do direito de o sujeito acessar a educação, mas, em contrapartida, do respeito que deve ser dado à coisa pública, em diferentes níveis, aos quais ela se apresenta através da necessidade de disciplina para uma formação rigorosa que permita, sim, a transformação do mundo.

Estudar é um que-fazer exigente em cujo processo se dá uma sucessão de dor, de prazer, de sensação de vitórias, de derrotas, de dúvidas e de alegria. Mas estudar, por isso mesmo, implica a formação uma disciplina rigorosa que forjamos em nós mesmos, em nosso corpo consciente (FREIRE, 1993, p. 27).

Nos momentos em que os debates sobre política assumem o senso comum de que a corrupção está presente no brasileiro, Camila chama os alunos a pensarem sobre as pequenas corrupções cotidianas, como colar nas provas ou conversar durante as aulas.

A perspectiva de formação humana adotada por Camila, dialoga com os princípios da Educação do Campo e também com os princípios de Educação Transformadora de Freire (2000). Para Camila, tais referências configuram-se como um fortalecimento epistemológico para sua rotina tripla de trabalhar na secretaria no turno da manhã, dar aulas no turno da tarde e trabalhar na tutoria do curso técnico de Segurança do trabalho, em algumas noites por semana.

As práticas pedagógicas de Camila nos permitem perceber o uso das práticas artísticas como forma de fortalecer a identidade dos sujeitos e de trazer a eles a conscientização das ações coletivas e da cultura, como uma forma de construção social do povo, construção esta que se dá em uma perspectiva histórica e deverá ser mantida e/ou reelaborada por eles. Percebemos que Camila posiciona-se em sua prática artística e pedagógica, tomando como referência a dimensão da luta da Educação do Campo. Moscovici, ao falar do processo de criação das Representações Sociais, destaca que estas agregam internamente e mentalmente as referências do coletivo no pensamento individual. “Nós podemos afirmar que o que é importante é a natureza, através da qual as Representações Sociais se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade” (MOSCOVICI, 2010, p. 40). Notamos que o elemento da luta, pertencente ao contexto de educadores do Campo ao qual Camila se integra, é a marca principal de sua prática pedagógica. Essa luta, é operacionalizada através do ensino da área de Língua, Arte e Literatura, sendo o elemento que permite a construção da consciência de seus alunos.

Percebemos que a inserção de Camila no curso de mestrado e também em ambientes de discussão coletiva, como o Grupo Intersetorial de Educação do Campo do IFNM, que se encontra para discussões em Almenara, dá-lhe informações e conteúdos que permitem que ela reelabore as Representações Sociais de sua prática pedagógica, sem, no entanto, desprezar os conhecimentos apreendidos na formação do LeCampo. Jodelet (2001) ao abordar a compreensão do processo de circulação das Representações Sociais coloca.

Aproximamo-nos de um postulado fundamental para o estudo das representações sociais: o da inter-relação, da correspondência, entre as formas de organização e de comunicação sociais e as modalidades do pensamento social, considerado sob o ângulo de suas categorias, de suas operações e de sua lógica (JODELET, 2001, p. 29).

A compreensão da inter-relação entre as comunicações sociais e a organização das categorias representativas nos permite perceber que, mesmo após a inserção de Camila na docência, a participação em grupos de discussão e a inserção no curso de mestrado vem provocando o movimento de transformação de suas Representações Sociais.

Ao analisarmos o movimento de construção das Representações Sociais sobre as Práticas Artísticas, nas práticas pedagógicas do educador Lucas, percebemos que ele é marcado pela tentativa constante de articulação entre elementos eruditos e populares, reafirmando uma posição assumida, na graduação, de trazer aos alunos códigos culturais, entendidos como dominantes e também mostrar as características dos códigos produzidos em seu município. Esse movimento de diálogo entre as manifestações é justificado por Lucas, como forma de trazer aos alunos uma formação que lhes permita transitar no campo, na cidade e em quaisquer locais e também de valorizar raízes culturais que constroem sua identidade. Nesse processo, as festas populares são apresentadas, enquanto conteúdo da área de Língua Portuguesa em integração com a área de Artes.

Lucas reconhece que, sendo professor da escola, e não apenas um estagiário, ele necessita cumprir o planejamento, em consonância com o currículo básico comum e os parâmetros curriculares nacionais, no entanto ele faz inserções nesse planejamento, de forma a contextualizar tais conteúdos, dialogando com a realidade dos sujeitos. Ao fazer isso, ele se apega à sua formação em Educação do Campo no LeCampo trazendo a justificativa para construir seu processo educativo tendo como referência os valores culturais dos sujeitos do Campo. Notamos que se remeter aos conteúdos, métodos e professores da graduação é, para ele, um elemento de fortalecimento de sua prática docente, nos momentos de incerteza e reelaboração de sua prática docente.

Ao falar sobre seus primeiros dias, enquanto educador, Lucas destaca que foi fundamental consultar os livros, textos e anotações realizadas durante a sua graduação, a fim de fortalecer sua prática com os conceitos apreendidos enquanto aluno. A fim de se manter em movimento no processo pedagógico da Educação do Campo, ele busca apoio na teoria de Caldart(2009).

Penso, sobretudo, nos impasses relacionados à atuação dos movimentos sociais em relação à Educação do campo, pela importância atual da retomada deste protagonismo e, especialmente na relação com o Estado, do desafio de manter vivo o contraponto da Pedagogia do Movimento. Desafio que não é apenas dos próprios movimentos sociais, mas de todos os sujeitos comprometidos com o

projeto político-pedagógico originário da Educação do campo, através de uma ação política articulada e não por fragmentos, como se está tendendo a fazer hoje (CALDART, 2009, p. 55-56).

Percebemos que Caldart (2009) desafia os educadores a retomarem o protagonismo em sua ação pedagógica. Lucas busca a reafirmação deste desafio de se manter constantemente em movimento a fim de promover o protagonismo em sua prática docente. Ele também se embasa em outros autores, como Arroyo (1999) e Antunes-Rocha (2012), com os quais teve contato, durante a formação na graduação, em busca de se manter próximo da Educação do Campo e reelaborar esses conceitos em seu fazer pedagógico.

Percebemos que o lugar de atuação de Lucas enquanto docente, exige que ele faça mudanças eventuais, para dialogar com os demais projetos da escola e os outros professores, o que exige uma postura de negociações e mudanças, no sentido de adaptar suas práticas ao projeto da Escola. Notamos que estas mudanças e adaptações realizadas por ele são realizadas no sentido de dialogar com os métodos e projetos da escola, sem desprezar o conteúdo adquirido no processo formativo no LeCampo. Vimos que esse conteúdo da graduação é, mais uma vez, a referência de informação à qual Lucas recorre em situações em que se vê com incertezas sobre sua prática. Lucas assume que, em suas primeiras aulas, pairaram dúvidas sobre como organizar o conteúdo e apresentá-lo aos sujeitos que o conheciam da cidade e o tratavam muitas vezes como colega de bairro. Foi necessário então que ele se mantivesse em constante busca da superação dos limites impostos, buscando em Molina (2011) referências para se desafiar a isso “Quais as possibilidades e os limites que mudanças nas formas de conhecer podem trazer para as práticas de resistência e permanência dos sujeitos coletivos do campo, nas lutas para permanecerem como tais?” (MOLINA, 2011, p. 186.). Para responder a essas questões, Lucas buscava valer-se da proximidade com os alunos para os instigar a construir reflexões sobre o Campo e o protagonismo deles na transformação deste lugar.

As vivências, enquanto sujeito do Campo, com experiência de atuação no Sindicato de Trabalhadores Rurais, também estão presentes nos conteúdos das práticas pedagógicas de Lucas. Notamos que as temáticas abordadas e a forma de estimular os alunos a pensarem na forma de auto-organização, revelam que a atuação, como mobilizador, repercute em sua forma de olhar para o aprendizado dos alunos. Tal aprendizado é, para Lucas, um elemento a ser feito na *práxis*, articulando referências conceituais, práticas e se reinventando permanentemente. Ele destaca que não consegue

pensar em ensinar um conteúdo, sem trazer para os alunos a importância do domínio deste conteúdo em suas vidas, sendo este exercício, no entanto, um desafio diário. Percebemos que além de operacionalizar conceitos pedagógicos, ele constrói práticas de integração do conhecimento à vida dos sujeitos, demonstrando uma postura de professor inacabado, que busca refletir sobre a prática e mudar, a fim de alcançar os objetivos de transformação devidas. Tal postura vai ao encontro da obra de Freire (2000): “Como professor crítico, sou um aventureiro responsável predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se” (FREIRE, 1996, p.49). A partir desta frase, podemos nos aproximar de um entendimento da prática docente de Lucas, como uma prática em constante reelaboração, que objetiva a construção de conhecimentos que contribuam para a superação das opressões presentes em suas condições concretas de vida.

O protagonismo, princípio apontado por Caldart (2003), como princípio fundamental para a construção de práticas pedagógicas de Educação do Campo, em diálogo com as lutas dos Movimentos Sociais, também é um elemento presente no ensino das práticas artísticas de Lucas. Para ele, este protagonismo é essencial, inclusive para o ensino de arte, de onde se percebe a presença das vias apresentadas por Bosi (1986) como: prática humana, conhecimento histórico e expressão dialética, vias de condução das práticas. Em sua prática, Lucas busca mostrar aos alunos que a arte se constrói, para além da perspectiva de apreciação. Conceber obras, refletir sobre elas e contextualizá-las é o caminho que Lucas propõe nas práticas de encenação de peças de teatro, apresentação nos festivais e corais. A prática artística é vista por Lucas como um fazer de transformação de consciência, dialogando com Bosi (1986), quando este atribui a arte a possibilidade de transformação que supera a técnica para comover a alma e estimular sentidos. “A arte é um conjunto de atos pelos quais se muda a forma, se transforma a matéria oferecida pela natureza e pela cultura” (BOSI, 1986, p.13). Um elemento fundamental na prática de ensino de arte de Lucas é o fato de ele assumir protagonismo artístico, junto aos alunos, indo para o palco participar das apresentações, mostrando-lhes que não existe hierarquização entre o professor e aluno e que ele estará presente no processo de concepção e construção do trabalho estético e coletivo.

Notamos, pois, que a análise do movimento das Representações Sociais de Lucas, em sua inserção na docência, nos mostra uma postura de constante reinvenção, articulada às situações às quais sua docência é desafiada cotidianamente. Diante dessa

diversidade de desafios é tecida a teia das Representações Sociais, assim como Moscovici (2010) nos coloca.

A teoria das representações sociais, por outro lado, toma como ponto de partida, a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda sua estranheza e imprevisibilidade. Seu objetivo é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade. (MOSCOVICI, 2010, p. 79)

A fim de visualizar os movimentos de construção das Representações Sociais de Camila e Lucas, construímos a espiral a seguir, com a síntese dos elementos presentes nas Representações Sociais destes sujeitos e os movimentos que as compõem, a fim de percebermos a dinamicidade do processo de construção das Representações Sociais na perspectiva em movimento.

FIGURA 30: Movimentos de construção da RS Camila e Lucas



Fonte: Dados da Pesquisa

Analisando a Figura 30, Síntese dos Movimentos de Construção das Representações Sociais de Camila e Lucas, podemos apreender que os posicionamentos realizados em cada movimento contêm um somatório de questões socioculturais que tangenciaram as Representações Sociais dos educadores sobre as suas práticas artísticas e pedagógicas. Ribeiro *et al* (s/d), ao falar sobre o programa de pesquisa desenvolvido no GERES, ajuda-nos a compreender estas três perspectivas de movimento.

Os resultados das investigações deste programa de pesquisa apontam que os sujeitos diante do ‘estranho’ podem articular três movimentos: podem recusar-se a vivenciar o novo; aderir integralmente ao estranho, quase sempre anulando o que lhe era familiar; ou iniciar um processo de reelaboração do familiar na perspectiva de integrar o novo. Observa-se que não há uma linearidade ou mesmo uma sucessão na apropriação desses três movimentos. O que parece circunscrever as possibilidades de escolha está inscrito nas condições socioculturais de cada um e do grupo como um todo (RIBEIRO *et al*, 2016, p. 348).

Percebemos que o processo de construção das Representações Sociais de Lucas e Camila, sobre as práticas artísticas, é marcado pela terceira perspectiva das Representações Sociais em movimento, o que, segundo Antunes-Rocha *et al* (2015), caracteriza-se pela mudança diante de uma situação nova, onde os sujeitos aceitam o novo, sem desprezar o conhecido.

Um fato que nos chama a atenção é que embora ambos tenham sido alocados nesse movimento, a trajetória percorrida por cada um é marcada por particularidades. Embora Camila e Lucas apresentem particularidades no processo de elaboração de suas Representações Sociais, notamos que tais elementos se relacionam a uma dinâmica coletiva do contexto histórico, político e social dos sujeitos do Campo. Tais elementos fornecem a estas particularidades o sentimento de partilha, que pode ser entendido a partir da compreensão de Jodelet (2001) a respeito da dinâmica social das Representações Sociais.

Há representações que cabem em nós como uma luva ou que atravessam os indivíduos: as impostas pela ideologia dominante ou as que estão ligadas a uma condição definida na estrutura social. Mas, mesmo nestes casos, a partilha implica uma dinâmica social que explica a especificidade das representações. É o que vêm desenvolvendo as pesquisas que relacionam o caráter social da representação à inserção social dos indivíduos (JODELET, 2001, p. 32).

Destacamos que, apenas no primeiro movimento de Camila, entre a sua chegada ao curso de Licenciatura em Educação do Campo e o seu envolvimento no processo de formação, ela abandonou totalmente o estado anterior para viver o novo, no entanto tal abandono foi marcado pela sua inserção no contexto de construção do conhecimento artístico e crítico da Educação do Campo, perspectiva que, segundo ela, lhe tirou vendas dos olhos. A partir daí os movimentos de ambos foram marcados pelo diálogo com o

novo contexto desafiador de mudanças e a reelaboração, considerando os conhecimentos apreendidos anteriormente.

A descrição e análise deste quarto posicionamento, marcado pela inserção de Camila e Lucas na prática docente, permite perceber que a realidade docente é o estranho que desestabiliza as suas práticas pedagógicas e artísticas. Nosso movimento de análise deu-se no sentido de ver quais as provocações que desestabilizaram e quais movimentos destes professores, a fim de estabilizar tais desestabilizações.

Se as Representações sociais servem para familiarizar o não familiar, então a primeira tarefa dum estudo científico das representações sociais é tornar o familiar não familiar, a fim de que elas possam ser compreendidas como fenômenos através de toda a técnica metodológica que possa ser adequada nas circunstâncias específicas. A descrição, é claro, nunca é independente da teorização dos fenômenos e, nesse sentido, a teoria das representações sociais fornece o referencial interpretativo tanto para tornar as representações visíveis como para torná-las inteligíveis como formas de prática social (MOSCOVICI, 2010, p. 25).

Pudemos perceber que foi necessário que Camila e Lucas aceitassem a nova condição de professores na escola, adaptando conteúdo da área de Língua, Arte e Literatura, método e elaborações teóricas, apreendidos durante a formação na graduação. A tarefa de inserção da Educação do Campo no meio escolar é o principal desafio dessa familiaridade. Ambos os educadores são vistos como pioneiros, ao construir práticas e trazer, ao corpo docente e pedagógico, reflexões sobre o papel da escola do Campo e a possibilidade de esta transformar a realidade dos sujeitos do Campo.

Percebemos que o pioneirismo destes sujeitos os provoca a construir uma escola do Campo, a partir das ações desenvolvidas em suas salas de aula. Para isso, notamos que Camila se apega à formação no LeCampo, em diálogo com suas experiências de vida e superação de opressões e os novos aprendizados do mestrado e dos meios de discussão como o grupo intersetorial. Já Lucas se apega ao conteúdo da formação no LECampo, em diálogo com a formação no movimento sindical. Em ambos notamos a inserção da formação, um interesse comum, com elementos desafiadores de suas tarefas docentes concretas. Moscovici (2010), ao falar sobre os modos de vida e os sentidos construídos nas representações, ajuda-nos a entender a partilha e operacionalização do conhecimento e crença como um interesse comum.

É no momento em que o conhecimento e a técnica são transformados em crenças que congregam as pessoas e se tornam uma força que pode transformar os indivíduos de membros passivos em membros ativos que participam nas ações coletivas e em tudo o que traz vida a existência comum. As sociedades se despedaçam se houver apenas poder e interesses diversos que unam as pessoas, se não houver uma soma de ideias e valores em que elas acreditam, que possa uni-las através de uma paixão comum que é transmiti-la de uma geração a outra (MOSCOVICI, 2010, p. 173).

A partir de Moscovici (2010), podemos perceber que Camila e Lucas partilham em comum o conhecimento e a técnica apreendidos na formação do LeCampo, operacionalizando tal representação nas práticas artísticas e pedagógicas desenvolvidas por eles enquanto docentes. Para tal, realizam também um diálogo com os elementos históricos, sociais e os desafios concretos enfrentados em sua ação docente. Esse diálogo é permeado por um movimento de construção e reelaboração das suas Representações Sociais, caracterizado por diferentes posicionamentos diante das práticas artísticas, que podem ser analisadas, a partir dos conceitos de objetivação e ancoragem pertencentes à Teoria das Representações Sociais.

8.2 Objetivação e Ancoragem no movimento de construção das Representações Sociais

Considerando a objetivação e a ancoragem, como processos fundamentais para a compreensão da construção das Representações Sociais, buscamos, em nossa análise de dados, identificar a presença destes, no movimento de elaboração das Representações Sociais de Camila e Lucas. Moscovici (2010) ajuda-nos a compreender estes conceitos como fenômenos que ocorrem a partir das experiências, memórias, linguagens e gestos, utilizados pelo sujeito como forma de tornar familiar aquilo que não é familiar.

Ancoragem e objetivação são, pois maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e as rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (MOSCOVICI, 2010, p. 78).

Percebemos que estes conceitos articulam a dimensão das imagens e palavras materializadas pelo sujeito no processo de elaboração das suas Representações Sociais. A análise destes nos dá pistas para entendermos que o processo de Representações Sociais opera em níveis simbólicos, imagéticos e de linguagem.

Como primeiro conceito analisado, buscamos apreender a objetivação, como a tentativa de o sujeito apreender o objeto não familiar, através da criação de uma imagem, que concretize intelectualmente e materialmente o significado desta. Para Moscovici (2012), a objetivação possibilita a passagem de conceitos e ideias para imagens e esquemas próximas do real.

A objetivação permite tornar real um esquema conceitual e substituir uma imagem por sua contrapartida material, resultado que tem primeiramente um alcance cognitivo: o estoque de indícios e de significantes que a pessoa recebe, emite e manipula no ciclo das infracomunicações pode tornar-se superabundante. Para reduzir a distância entre a massa de palavras que circulam e os objetos que as acompanham, e como não se poderia falar em “nada” tentamos acoplar a palavra à coisa. (MOSCOVICI, 212, p. 100)

A busca pela construção da imagem é também apontada por Jodelet (2001, p. 38) como uma forma de compreendermos os elementos da comunicação, das pressões de pertença dos sujeitos e da organização dos conteúdos da representação. Tais elementos aparecem no processo de construção das Representações Sociais de Camila e podem ser exemplificados, a partir da objetivação de que o aprendizado no curso lhe possibilitou desvendar um olhar crítico sobre o mundo, o que é reafirmado em sua prática pedagógica. Os trechos abaixo mostram a simbolização da imagem de “desvendar”, presente no percurso formativo e também na ação docente de Camila.

Agora eu **vejo** (Camila).

Eu consegui **enxergar, eu consigo ver** ali fatiado em cada cadeirinha, em cada aluno, eu consigo ver uma representatividade dessa sociedade capitalista (Camila).

Você só faz mística **quando consegue ver a canção** como instrumento de luta, a poesia como instrumento de luta e esse olhar e pensar essa concretização estética para além daquela aparência (Camila).

Quando eu **fui descortinando meu olhar que eu passei a ver** o mundo de um outro ângulo. Fui fazer outras leituras de mundo (Camila).

Ao falar sobre o pensar, sentir, agir a arte a partir da formação, eu acrescento: pensar, sentir, agir a arte a partir na formação me permitiu ir além porque eu **passei a ver a arte**. Porque **eu não tenho como pensar, sentir e agir a arte se eu não conseguia ver** (Camila).

A educação fez esse trabalho comigo, a **educação do Campo me fez** pensar assim e os movimentos sociais me fizeram **enxergar** e entender o mundo de outra forma (Camila).

Eu consigo **enxergar a arte e eu penso a arte a partir do direito**. Eu penso a literatura como direito. E aí eu sei da importância da literatura, das práticas artísticas para a formação da pessoa e a formação enquanto cidadão (Camila).

Enxergar a arte que está presente. Isso a licenciatura em educação do campo ajudou muito certamente (Camila).

É por isso que eu falo, que **eu vivia, mas, não sabia explicar**, hoje eu consigo explicar tudo isso que eu vivia. Aí eu fui, fiz todo esse percurso, aí eu fiz ensino fundamental, ensino médio, mas **eu não enxergava** (Camila).

Se você olhar pelo viés de classe, nós estamos todos no mesmo pacote, todos explorados e sem consciência ... Então eu consegui **ver e minhas falas são muito claras nesse sentido. Porque não aprendi somente, eu enxerguei**, eu já era e não sabia, eu não entendia muita coisa... (Camila).

Você não fez o percurso perfeito, ou você não aprendeu da vivência, porque você aprende o do livro, mas o que te motiva não é o que o outro te fala, é de você, é algum lugar em você que te toca e que me faz querer estar na educação do campo e eu não quero estar em lugar nenhum...é porque **eu me vejo na educação no campo**...educação no campo explica tudo isso que eu vivi. Explica porque os meus pais vivem ali daquele jeito, explica toda a minha vida. Pode me falar o que quiser, eu posso ganhar o dinheiro que for, eu posso ir para onde for que eu vou continuar ficando aqui, porque eu me vejo assim, mas eu me descobri assim (Camila).

Eu acho que consigo avançar mais quando eu olho **e vejo que eles fizeram um percurso, então essa forma de trabalhar é uma forma diferente** do que é a atual nas escolas, e eu **vejo** que dá mais trabalho, mas, que fica, não decora...o que eu ensinei para eles de conteúdo até hoje todas as vezes que... eu já tentei fazer da forma tradicional também, só que eles esquecem, só que quando você faz de forma que marca, eles não esquecem...e esses dias foi engraçado porque estava bem afloradas aquelas manifestações, tinha manifestação...e eu não consigo dar aula descolada da realidade, então eu chegava eu tocava nesses assuntos (Camila).

O mestrado vem muito me ajudar nisso daí, essa discussão assim, mais convicta, **eu dou conta de falar isso em qualquer lugar**, no sentido assim não de ser uma fala qualquer, mas, eu consigo trazer teorias, eu não estou falando isso do nada, está embasado num monte de coisas

que eu li e que foi assim, conhecimento a anos e milenares, que vem ao encontro a isso que estou falando, eu não estou falando do nada, **eu consigo ver...** (Camila- grifos nossos).

Podemos perceber que, na fala de Camila, a objetivação aparece, a partir da imagem simbólica de que o curso possibilitou-lhe ver e enxergar sua condição de sujeito do Campo. Tal objetivação também aparece como uma imagem de um descortinar que se relaciona à formação crítica, leitura de realidade e compreensão das formas de organização da sociedade. Podemos perceber que ela vê sua ação docente, como possibilidade de desvendar nos alunos a compreensão do seu papel, enquanto sujeito do Campo. Moscovici (2010), ao falar da necessidade de representação icônica, diz que

Nem todas as palavras, que constituem esse estoque, podem ser ligadas a imagens, suficientes facilmente acessíveis, seja porque as imagens que são lembradas são tabus. As imagens que foram selecionadas, devido a sua capacidade de ser representadas, se mesclam, ou melhor, são integradas ao que eu chamei de um padrão de núcleo figurativo, um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de ideias (MOSCOVICI, 2010, P. 72).

Percebemos que o padrão do núcleo figurativo de Camila busca construir imagens de enxergar, ver e descortinar, para simbolizar sua representação do processo formativo como nascimento de uma consciência crítica que adquire novos sentidos quando ela se vê diante de seus alunos.

Já Lucas, em seu processo de construção das Representações Sociais sobre as suas práticas pedagógicas, constrói a imagem de uma prática pedagógica objetivada a partir do inacabamento docente, para fugir das armadilhas constantes, presentes nos processos de aprendizagem. Notamos que perdura a característica da reinvenção, que o impulsiona constantemente para o aprendizado e mudança de postura através da superação dos desafios. Nesse processo, Lucas constrói aulas, objetivando suas práticas pedagógicas em ações artísticas e interdisciplinares que, construídas a partir do questionamento constante sobre o tipo de aprendizado, a disciplina, os conteúdos a serem desenvolvidos e o seu anseio construir referências de ensino que transformem os processos de aprendizagem em experiências inovadoras.

Vai para frente, mas tem muito desafio [...] é **muito difícil você não cair nas armadilhas**, né, que eu falo assim, no mecanismo de repressão, né (Lucas).

É sempre **incompleto** né, é sempre uma dúvida que o professor tem, se ele está realmente desenvolvendo um bom trabalho. É um risco... mas como eu me constituo enquanto professor.... Talvez o maior diferencial que eu vejo para mim enquanto professor é **pensar e repensar e pensar novamente e reconstruir e construir de novo a minha prática pedagógica quase diariamente** e tentar identificar **o que move** a sala de aula (Lucas).

Eu **vou me constituindo** enquanto professor educador principalmente com isso, com esse **repensar** da prática a todo momento e tentando melhorar...é um **desafio muito grande que não cair nas armadilhas** que são os instrumentos de repressão (Lucas).

Eu trouxe alguns elementos que eles trazem na minha opinião uma arte mais experimental, **algo mais inovador que atraia e consiga atrair os alunos** a refletirem sobre essa prática da arte (Lucas).

Só que na hora que cai na mão da gente, a gente **tem muita dúvida sobre a disciplina. O que é que se espera** que trabalhe com eles, né.

Preocupado com, se estou gerando de fato um resultado nas turmas, né. É o meu primeiro ano de fato como professor e eu fico assim; ih gente será que esse negócio está dando certo, será que eu estou dando um resultado bom. [...] **vou tentando também inovar**, né... (Lucas).

Agora contando mais do desenvolvimento do projeto de **estágio** né, eu trouxe para a turma um pouco dos **jogos teatrais**, propondo um pouco de **brincadeiras. Dinâmicas** também, eu peguei algo que eu já tenho de experiência nos **movimentos sociais** e as questões das **místicas**, agregando valor para as dinâmicas (Lucas).

A primeira coisa a fazer com uma turma era **quebrar o paradigma** do que é arte. [...] Trazendo o que é o consagrado como arte e trazendo o que ainda não é consagrado, propor a eles procurar no município alguém ou algum parente que fizesse arte. [...] Dificuldade que eu enfrentei foi o próprio entendimento do corpo docente da proposta minha. Então **eu tive que convencê-los**(Lucas).

A concepção que eu tenho é que **eu preciso trabalhar a arte de outra forma** né Então assim **é um desafio que eu tinha e ainda é um desafio porque não depende só de você**, depende do corpo docente, depende de, às vezes, você pedir uma aula para um outro professor para você concluir um trabalho (Lucas).

Mas é um desafio muito grande. Então **tento sempre** despertar isso neles. E também pela dimensão mais política, não apenas pelo conceito de arte do prazer, mas uma arte que é política, ela não é neutra, ela é feita do povo para o povo (Lucas).

Tudo isso traz para a realização da mística um **desafio** muito grande para a gente pensar e fazer (Lucas).

A cada momento eu **descubro uma coisa diferente**, tento uma coisa diferente, enfim...o que é que dá para trabalhar [...] cada dia é

diferentes. Tem dias que a aula flui, tem dias que a aula não flui...
(Lucas -grifos nossos).

Notamos, nos trechos de Lucas, a presença da objetivação como forma de abstração da prática pedagógica a partir da imagem do inacabamento docente, em busca de construir, junto aos alunos, uma formação crítica. Percebemos que a objetivação de Lucas apresenta uma imagem de inacabamento, constrói um núcleo figurativo dotado de uma complexidade de palavras, tais como: superar desafios, descobrir coisas novas, tentar inovar que se ligam ao processo de reelaboração constante da prática artística e pedagógica de Lucas. Moscovici (2010), ao falar do núcleo figurativo como maneira de compreensão da objetivação, leva-nos a compreender a ligação destas palavras:

Uma vez que uma sociedade tenha aceito tal paradigma, ou núcleo figurativo, ela acha fácil falar sobre tudo o que se relacione com esse paradigma e devido a essa facilidade as palavras que se referem ao paradigma são usadas mais frequentemente. Surgem, então, fórmulas e clichês que sintetizam imagens, que eram antes distintas, aglomeram-se ao seu redor (MOSCOVICI, 2010, p. 73).

Percebemos, inclusive, que tal construção simbólica aparece nas falas do sujeito, desde suas reflexões sobre a formação na graduação, quando ele se refere ao projeto de estágio, sendo reafirmada em frases as quais ele falava sobre a necessidade de trazer uma nova concepção de ensaio para o festival de folclore e de construir junto ao corpo docente, o entendimento de elementos novos, vistos por ele como fundamentais para se exercer a docência.

Os movimentos de objetivação de Camila e Lucas permitem-nos perceber que a representação social destes sobre as práticas pedagógicas dá sentido ao objeto das práticas artísticas e pedagógicas, através da construção de imagens concretas que simbolizam as significações sob uma dimensão real.

Para Jodelet (2001), a objetivação pode ser decomposta em construção seletiva, esquematização e naturalização. Notamos que, nos esquemas criados por Camila e Lucas, é possível percebermos a presença destas três fases. Ao criarem imagens das práticas artísticas e pedagógicas na educação do Campo, Camila seleciona o aprendizado apreendido no LeCampo e transpõe em sua prática para a imagem de desvendar o mundo. Tal imagem vem a fazer parte de um esquema de organização de sua trajetória, enquanto aluna e professora, naturalizando essas práticas através da

imagem de desvendar como prática que guia sua ação docente na luta pela Educação do Campo.

Da mesma forma, Lucas, ao objetivar as práticas artísticas e pedagógicas, seleciona a imagem do inacabamento a partir de suas experiências anteriores na formação e no sindicato. Após isso ele constrói o esquema de sua ação docente a partir desse modelo imagético, buscando sempre rever, superar desafios e transpor barreiras. A naturalização dessa imagem se dá quando ele percebe o constante inacabamento como prática integradora da sua prática pedagógica.

Notamos, nestes conteúdos de construção seletiva, esquematização e naturalização, “o efeito da comunicação e das pressões ligadas à pertença social dos sujeitos, sobre a escolha e a organização dos elementos constitutivos da representação” (JODELET, 2001, p. 38). O lugar social de Camila e Lucas, enquanto sujeitos do campo, faz com que a objetivação ocorra a partir do conhecimento apreendido na universidade e reificado em sua prática como professor, trazendo um descortinamento das características do campo.

No estudo das Representações Sociais, também podemos construir análises, considerando o processo de Ancoragem, como determinante para o entendimento do objeto representacional nas relações sociais. Para Moscovici (2012), “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 nas relações sociais existentes” (MOSCOVICI, 2010, p. 156). Notamos, nesse aspecto, que a ancoragem demarca a inserção da ciência em um quadro de referências dos sujeitos. Para Jodelet (2001), tal processo:

Enraíza a representação e seu objeto numa rede de significações que permite situá-los em relação aos valores sociais e dar-lhes coerência. Portanto a ancoragem desempenha um papel decisivo, essencialmente no que se refere à realização de sua inscrição num sistema de acolhimento nocional, um já pensado. (JODELET, 2001, p. 38/39).

Na análise do processo representacional de Camila e Lucas, percebemos que, em ambos os sujeitos a ancoragem das práticas artísticas e pedagógicas na rede de significações se dá a partir da “Luta”. Tal elemento pode ser verificado, a partir dos trechos abaixo das falas de Camila, de onde se percebe que a luta traduz significações, sendo a força motriz de suas ações enquanto docente. Para ela, os significados de luta,

adquiridos em sua formação como educadora do Campo, são inseparáveis de sua prática docente.

Não importa qual é a bandeira que ele vai levantar, mas **a luta é qualquer luta, porque nós estamos no mesmo pacote** (Camila).

Desde a época da invasão aqui no Brasil, lembra que eu disse para vocês, conversamos um dia que os portugueses invadiram o Brasil. Ao contrário do que você acha, não foi presente (Camila).

As histórias da grande concentração de terras do Brasil, você sabe o que é o termo “Grilagem”? Documentação de terra forjado. Há muitos anos atrás, não é da nossa época, é coisa de História, gerou isso aqui. E vocês sabem o que o índice de analfabetismo, o IDEB, a pobreza, o IDH é tão baixo por causa desse tipo de coisa aqui (Camila).

Nós temos muito latifúndio aqui e nós temos essa **mesma terra do latifúndio, a disposição desse agronegócio**, o serviço dele... (Camila)

Quando se fala de queda da qualidade ambiental, você está falando de queda do ambiente e do homem, também, **porque nós estamos dentro do ambiente**, então assim, só aqui começaram a se preocupar um pouco com essa produção desenfreada, atendendo ao consumismo e o capitalismo (Camila).

Esse pessoal do assentamento é meu amigo. Lá não tem o vaqueiro, graças a Deus! São donos das vaquinhas deles e eles mesmos vão lá e tiram o leite. **Esse trabalho braçal aqui não é para maltratar e não é para fazer chantagem na escola**. Ele é um trabalho participativo, coletivo e tem como princípio a coletividade, a auto suficiência, a auto orientação. Então esse existe aqui em Rubim. Ele está há 5 quilômetros daqui. Mas foi porque uma terra dessa aqui foi dividida (Camila).

Eu sempre falo e eu me intitulo sem-terra de alma, de coração e de luta. Eu sou sem-terra e ainda que eu tivesse terra, ainda que eu tivesse terra, eu seria sem-terra. Porque eu acredito que isso aqui (*mostra desenho do latifúndio para os alunos*) se for dividida ajuda a acabar com esse lugar aqui. Eu nasci e cresci nesse lugar e eu também não tinha o amigo, para onde que eu ia? Eu não tinha a escola, eu era a filha do vaqueiro. E esse lugar aqui só existe aqui, oh! ... Aqui no assentamento que eu falei, não existe isso aqui... (Camila).

Eu acho que **eu consigo avançar mais** e quando é por fim eu olho e vejo que eles fizeram um percurso, então essa **forma de trabalhar é uma forma diferente** do que é a atual nas escolas. (Camila)

Eu não consigo dar aula descolada da realidade, então eu chegava eu tocava nesses assuntos, aí um vinha repetir as baboseiras aí da mídia, aí eu ia largava a aula de português para lá e partia história e geografia, mundo afora aí ... (Camila).

Quando eu comecei **a envolver mesmo que ai eu mudei as atitudes**, a minha página no *facebook* mudou. O pessoal lá que é um dos grandes com que meu pai trabalhou a vida inteira me “bloquearam” falaram com pai “porque que essa menina desandou?” Eu adorei isso, adorei essa “desandada” no conceito deles (Camila).

Eu nunca vou ficar do lado dos fazendeiros, não vou ficar do lado desse pessoal que não tem essa mentalidade, nunca, você fica, mas você é explorado, ou você se sente um deles? (Camila).

Cada levantada de braço que eu levanto **eu levanto também o que me motiva estar na luta**. Eu penso na minha trajetória, penso nos meus pais, penso nos direitos que foram negados, eu penso no meu povo e penso em cada camponês e cada criança que tem o seu direito negado (Camila).

Eu vejo a educação, sendo ela do campo ou da cidade, **a educação como ferramenta de luta**. Porque quando você consegue que o estudante desperte para essa conscientização, quando ele consegue enxergar isso, aí sim o conteúdo de expressão numérica e matemática, a arte ou o conteúdo gramatical, qualquer coisa ele vai conseguir pensar... (Camila).

Amanhã é dia de **continuar fazendo lutas**, formação de base, cada minuto em todos os lugares que eu vá (Camila).

Eu acredito na educação e no conhecimento **como instrumento de luta**. Só que aí não é qualquer educação. Não é qualquer instrumento de luta. É a partir da forma que eu leio o mundo (Camila).

Anos de luta... você não tem noção do silenciamento que é aqui. Fecharam as escolas todas e não há diálogo com essa administração nesse sentido. Não tem não. [...] É trabalho de formiguinha. Aqui é difícil. Eu acho que aqui no vale, Rubim é uma das cidades mais silenciadas, nunca vi um negócio desses. Com o negócio do latifúndio aqui, ou sei lá o que é que tem aqui que é muito difícil. (Camila- grifos nossos).

Notamos que Camila, ao falar sobre as suas práticas artístico-pedagógicas, ancora a representação da palavra luta como forma de trazer como conteúdo de sua representação os valores e operações de um projeto de sociedade mais justo. Para Moscovici (2010), “em alguns contextos, o instrumento pode se tornar símbolo político ou religioso” (MOSCOVICI, 2010, p. 157). Notamos que a ancoragem de Camila encontra conteúdo ideológico pertencente ao posicionamento político da Educação do Campo, resultado de sua associação com as formas de conhecimento e práticas construídas na Licenciatura em Educação do Campo, bem como no curso de mestrado em Educação do Campo e nos coletivos aos quais ela integra. Notamos que, entre estes conteúdos é possível perceber a presença de materiais e conteúdos relacionados às

contradições do capital, aos projetos de campo em disputa pelo agronegócio e reforma agrária e como forma de emancipação do pensamento crítico.

Já o processo de ancoragem de Lucas traduz a luta através do fortalecimento da identidade dos sujeitos do Campo, de reflexões sobre a militância sindical em sua ação docente, superação de estereótipos do homem do Campo, inserção da temática Educação do Campo e reforma agrária na sala de aula e conscientização do papel político dos alunos.

Muitas vezes a gente pensa: mas **se a gente não fizer** o estado também não faz, aí que está o grande gargalo hoje, e aí só porque a gente vai ficar brigando por direito o tempo inteiro que o estado deve fazer, enquanto isso vai ter gente morrendo na roça, vai ter gente passando fome, vai ter gente deixando de acessar direitos... (Lucas)

Se você não parar para pensar nisso...isso acontece de forma automática [...] gente já tem o **costume de fazer o senso crítico**, mas muitas vezes tem muita gente que não tem isso [...] e acaba mudando de opinião, e tal, e aí você percebe isso na vida das pessoas muitas vezes, né...muitos jovens também. (Lucas)

Há outros percursos que não só esse da **militância**...ainda estava no sindicato, ainda tinha muito trabalho a cumprir. [...] e aí isso influenciou muito, por exemplo eu pegar um cargo a noite aqui no ginásio...e eu não sabia qual era o público. Hoje isso me deixa mais feliz porque aumentou o número, por exemplo, de alunos vindo do Estrela, isso me deixa mais alegre...não são muitos mas tem...principalmente do Estrela...só tem uma que vem de outro lugar da zona rural, que é do EJA... (Lucas)

Em alguns momentos eu **acho que eu estou dando aula mais de história do que de português**...mas é que é necessário alguém fazer isso com eles... (Lucas)

Minha experiência com pessoas de baixa renda, [...] **me faz entender** dentro da escola também. (Lucas)

Se a gente não ocupar esse espaço que é nosso por direito e que muita gente lutou para isso acontecer, foi para Brasília fez marcha, fez protesto, fez tudo, se a gente não ocupar esses espaços que já são nossos por direito outras pessoas vão querer forjar um jeito de entrar lá e ocupar esse espaço que por direito não deles, então temos que ocupar esses espaços, né. Nosso diretor sempre fala: vocês são o futuro da escola, nós precisamos de gente também na educação...e também discutindo esse assunto que é zona rural, né...não dá para fechar os olhos que ali tem uma fazenda, tem uma roça, tem uma criação, não dá para fechar os olhos que tem carro escolar que está pegando, que tem um motorista sendo compreensivo... (Lucas)

Mas a mística realmente ela é uma integração e **concretização de uma luta**. Quando a gente usa a palavra de ordem é para lembrar

uma luta “Educação do campo – direito nosso dever do estado” é para realmente relembrar que é dever do estado promover a política pública de educação do campo e é dever nosso cobrar isso do estado o tempo inteiro (Lucas)

Vai ser o momento chave para **debater a educação do campo com bastante força** com eles, debater o campo que eles vivem com maior vigor. Debater todos os gargalos. (Lucas)

É dever nosso **cobrar isso do Estado** o tempo inteiro. Embora isso esteja a cada dia mais ameaçado, o Estado brasileiro está a cada dia mais ameaçando e sucateando a política de educação do campo é dever nosso cobrar isso do estado o tempo inteiro. Então a integração é uma integração de posturas, integração política, integração artística e emocional, é o que mexe com o psicológico de todo mundo e recarrega as energias. (Lucas)

O momento da mística entra sobretudo como um **momento de reanimação de uma turma e entra como um motivo de rediscutir** determinados assuntos, de inserir determinados assuntos que são polêmicos que as pessoas não gostam muito de discutir, são temas tabus da sociedade e que, portanto, são temas difíceis de se discutir. Como por exemplo: reforma agrária que é um assunto polêmico para ser discutido... (Lucas)

Notamos que, para Lucas, a ancoragem de sua prática artística pedagógica, no sentido de luta, acompanha suas experiências anteriores, no sindicato, onde foi possível estabelecer contato com os sujeitos do Campo e compreender as necessidades básicas de alimento, saúde e trabalho, para além de sua vivência familiar. Dando aulas, ele insere temáticas históricas, culturais e identitárias, que marcam seu lugar enquanto professor do Campo. Moscovici (2012), ao falar sobre a ancoragem, destaca que “no decorrer dessa tomada de contato, o objeto é associado às formas conhecidas e pensado através delas” (MOSCOVICI, 2012, p. 157). Notamos que Lucas ancora no significado político de suas experiências anteriores, inseridas no quadro de referência da luta, uma vez que esta referência lhe fornece subsídios para inserir a prática artística e pedagógica, que era um objeto estranho, ao seu universo representacional.

A análise dos processos de objetivação e ancoragem de Camila e Lucas nos permite perceber como a imagem e o significado atribuído ao objeto representacional, em nosso caso, as práticas artísticas e pedagógicas, constituem-se como essência do conteúdo e forma das Representações Sociais. A imagem de “desvendar” para enxergar a perspectiva crítica da Educação do Campo construída por Camila e a imagem de “inacabamento” do processo de formação e prática docente de Lucas dialogam com a

classificação do significado da luta construída na ancoragem destes sujeitos. Essa complementaridade, apontada por Moscovici (2012), permite-nos apreender como o conhecimento das práticas artísticas e pedagógicas se insere no contexto social e prático dos sujeitos.

8.3 Análise das Representações Sociais a partir do software Iramuteq

A proposta de analisarmos os dados desta tese, a partir do Software Iramuteq, surgiu após o exame de qualificação, realizado no dia 11 de agosto de 2017, que teve como banca examinadora as professoras Aracy Alves Martins, Denise Jodelet e Maria Isabel Antunes-Rocha. Entre as observações da banca, foi feita a sugestão de utilização do software Iramuteq como mecanismo complementar ao processo analítico. Esta proposta de inclusão metodológica, partiu da professora Denise Jodelet e veio no sentido de fortalecer a análise do conteúdo representacional presente nas Representações Sociais.

Para Camargo e Justo (2013), a análise realizada pelo Iramuteq permite a superação da dicotomia qualitativo *versus* quantitativo, contribuindo para que o olhar analítico dos dados considere diversas variáveis.

Este programa informático viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude). Ele organiza a distribuição do vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara (análise de similitude e nuvem de palavras) (CAMARGO e JUSTO, 2013, p.515).

O primeiro passo para esta análise é a descrição dos resultados apresentados pelo Iramuteq, a partir de suas características de composição inicial, sendo estes: a) número de textos: 14 (o programa reconheceu a utilização dos 14 textos referentes às 7 categorias textuais dos educadores Camila e Lucas, presentes nas unidades dos textos iniciais); b) número de segmentos de texto 667 (o programa repartiu a análise do texto em 667 segmentos de texto); c) número de formas distintas : 2974; d) número de ocorrências: 23.904; e) número de classes: 4 (o corpus do texto foi dividido em quatro classes; f) retenção de segmentos de texto : 640 segmentos (95,95% do total de tudo contido no corpus de texto).

Figura 31: Resultados da análise do Iramuteq, composição inicial

```
Number of texts: 14
Number of text segments: 667
Number of forms: 2974
Number of occurrences: 23904
Número de lemas: 1955
Number of active forms: 861
Número de formas suplementares: 26
Número de formas ativas com a frequência >= 3: 289
Média das formas por segmento: 35.838081
Number of clusters: 4
640 segments classified on 667 (95.95%)

#####
tempo : 0h 0m 12s
#####
```

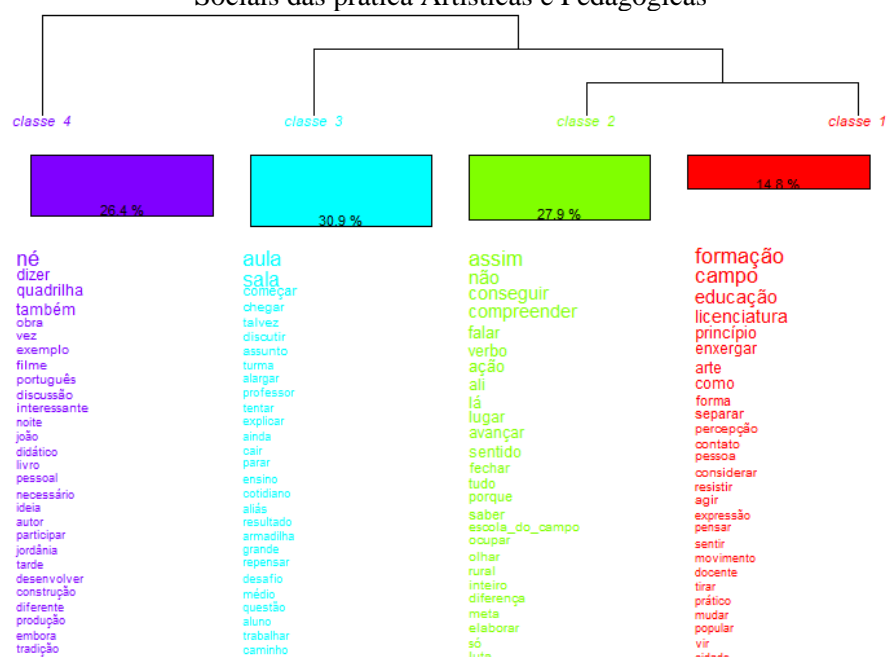
Fonte: Análise de Dados, Software Iramuteq, dados da pesquisa (2017)

Pela Classificação hierárquica Descendente foram identificadas quatro classes semânticas do material analisado, sendo retido para análise 95,95% da totalidade do corpus. Este foi um indicativo importante para darmos prosseguimento no processo analítico via CDH, pois mostrou que nosso corpus estava acima da quantidade de aproveitamento mínimo de texto, assim como apontado por Camargo e Justo (2013).

É importante salientar que as análises do tipo CHD, para serem úteis à classificação de qualquer material textual, requerem uma retenção mínima de 75% dos segmentos de texto (alguns autores falam da possibilidade de se considerar o aproveitamento de 70% dos segmentos de textos). Caso a CHD ofereça uma classificação com retenção inferior a esta, a mesma não pode ser considerada uma análise adequada aos dados coletados, pois fornece apenas uma classificação parcial. Nesses casos (quando a retenção de segmentos de texto for inferior a 75%), sugere-se que o método de CDH seja abandonado e a análise do material seja feita com outros recursos, como por exemplo, a análise de especificidades. (CAMARGO JUSTO, 2013, p.21)

A análise deste dendograma (fig. 32), gerada a partir da Classificação Hierárquica Descendente, pelo Iramuteq, apresenta informações relacionadas à frequência e correspondência entre as palavras de todo o corpus e também especificamente das quatro classes geradas. Notamos que as chaves colocadas no alto das classes nos dão pistas para pensarmos na forma de divisão e repartição das classes a partir da distribuição de contextos temáticos

Figura 32: Dendograma -Classificação Hierárquica Descendente sobre as Representações Sociais das prática Artísticas e Pedagógicas



Fonte: Análise de Dados, Software Iramuteq, dados da pesquisa (2017)

Camargo e Justo (2013), ao interpretarem a repartição de quatro classes no tutorial de uso do Iramuteq, ajuda-nos a entender os momentos de divisão de classes ordenadas da esquerda para a direita em: 4, 2, 1 e 3.

Num primeiro momento, o corpus “Corpo”, utilizado aqui como exemplo, foi dividido (1ª partição ou iteração) em dois sub-corpus, separando a classe 4 do restante do material. Num segundo momento o sub-corpus maior foi dividido, originando a classe 3 (2ª partição ou iteração). Num terceiro momento há uma partição originando as

classes 1 e 2. A CHD parou aqui, pois as 4 classes mostraram-se estáveis, ou seja, compostas de unidades de segmentos de texto com vocabulário semelhante. (CAMARGO e JUSTO, 2013, p. 18)

Com base nesta análise de Camargo e Justo (2013), compreendermos que, no primeiro momento, nosso *corpus* teve a primeira partição que separou a classe 4 de todo o resto do material. Em um segundo momento, o sub-corpus foi dividido, originando a classe 3, essa seria então a 2ª partição ou iteração dos dados. Já em um terceiro momento, há uma partição originando as classes 2 e 1. O desenho do dendograma ajuda a entender que a composição destas classes permitiu a derivação dos conteúdos em etapas de análise do software.

A primeira curiosidade que chama a atenção é que as classes 4 e 3, geradas inicialmente das demais, tem predominância de segmentos de texto de Lucas, enquanto as classes 2 e 1, geradas na última partição, têm predominância dos segmentos de textos de Camila. Isso nos mostra a distinção léxica dos conteúdos presentes nos segmentos de texto destes sujeitos. É importante definirmos o termo “Segmento de texto” para que o leitor compreenda essa medida analítica a qual iremos tratar no processo analítico. “Os segmentos de texto (ST), na maior parte das vezes, tem o tamanho de três linhas, dimensionadas pelo software em função do tamanho do corpus” (CAMARGO e JUSTO, 2013, p. 5).

As palavras representadas nas colunas do dendograma referem-se às palavras que mais apareceram em cada uma das Classes, e nos dão pistas para a presença das unidades temáticas de textos, comprovando as especificidades e aproximações existentes entre as classes de vocabulário de Camila e Lucas.

A Classe 1, representada no dendograma na cor vermelha foi constituída por 85 UCEs (Unidades de Texto) do total de 640 UCEs da amostra analisada, representando assim 14,76% do texto. Esta classe apresenta características informacionais sobre a unidade de contexto inicial (UCI) “formação”, tendo maior representatividade do sujeito Camila. É importante destacar que, embora o dendograma nos apresente as palavras mais frequentes em cada classe, a análise dos segmentos presentes na classe nos mostra os segmentos derivados associados a esta. Por exemplo, na forma “poder” relaciona-se às flexões: posso, poderia e pode. Assim como a forma “ir” relaciona-se às flexões: ia, vai, vamos, foi, fomos e vão.

As formas textuais mais presentes fazem referência aos verbos: “enxergar”, “separar”, “considerar”, “resistir”, “pensar” e “sentir”. Tais verbos nos chamam a

atenção para a construção de um significado para a formação presente nos verbos mais frequentes nas especificidades textuais de Camila. Os substantivos: “formação”, “campo”, “princípio”, “licenciatura”, “arte”, “forma”, “percepção”, “contato”, “pessoa”, “movimento” e “expressão” destacam-se entre as palavras mais citadas nessa classe e nos chamam a atenção para o conteúdo presente na fala de Camila sobre a sua formação.

A Classe 2, representada no dendograma pela cor verde foi constituída por 161 UCEs do total de 640 UCEs da amostra analisada, representando assim 27,95% do texto. Esta classe apresenta características sobre as unidades de contexto inicial “educação transformadora”, “educação do Campo” e “prática docente”, tendo maior representatividade do sujeito Camila.

As formas textuais que apareceram com maior frequência na Classe 2 são os verbos: conseguir, compreender, falar, avançar, saber, elaborar, falar e olhar. A presença de tais verbos nos provoca a pensar na interrelação entre a prática docente de Camila e os princípios da compreensão, elaboração da educação do Campo e da educação transformadora que se encontram em movimento de constante reelaboração. A palavra “avançar” nos chama a atenção para a superação dos desafios e limites impostos nas práticas de educação do Campo. Destacamos ainda a presença dos termos: “assim”, “não”, “verbo”, “ação”, “ali”, “lá”, “escola do campo”, “ocupar” e “só”. A interpretação destes termos nos ajuda a pensar na importância do lugar campo na contextualização das suas práticas pedagógicas. As palavras mais recorrentes nas unidades textuais revelam uma preocupação recorrente de Camila em construir sua prática educativa a partir do território campestre. A palavra “só” nos chama a atenção para o papel de condutor de mudanças de Camila na escola. Como a primeira egressa do LeCampo a atuar no ensino público de Rubim, ela destaca que por várias vezes se sente só no processo da condução das transformações de um cenário com grandes desafios.

A Classe 3, representada no dendograma pela cor azul foi constituída por 178 UCEs do total de 640 UCEs da amostra analisada, representando 30,9 % do texto. Esta classe apresenta características sobre as unidades de contexto inicial “prática docente” e “mística”, tendo maior representatividade do sujeito Lucas.

As formas textuais que aparecem com maior frequência na classe 3 nos permitem perceber os verbos: “começar”, “chegar”, “discutir”, “alargar”, “tentar” “cair”, “repensar” e “trabalhar”. A ligação de significado entre estes verbos e as temáticas ‘mística’ e “prática docente” é perceptível. Para Lucas, o exercício de repensar seu

trabalho após os desafios que o fazem muitas vezes cair em armadilhas é uma forma constante de alargar sua concepção docente, alargando com isso sua representação sobre arte. A mística é para ele uma ferramenta de fortalecimento para promover a discussão e chegar com temáticas novas e polêmicas junto aos seus alunos, revelando-se como uma oportunidade de reflexão sobre o campo e seus tensionamentos.

A Classe 4, representada no dendograma na cor lilás foi constituída por 152 UCEs (Unidades de Texto) do total de 640 UCEs da amostra analisada, representando assim 26,39% do texto. Esta classe apresenta características informacionais sobre a unidade de texto (UCI) “práticas artísticas” do sujeito Lucas. O verbo que aparece com maior recorrência nessa classe é: “dizer”, destacando-se entre as palavras com maior recorrência os adjetivos e substantivos: “quadrilha”, “obra”, “exemplo”, “filme”, “português”, “livro”, “didático”, “noite”, “João” e “Jordânia”. Percebemos a grande ênfase dada aos elementos da cultura local, que reforçam a nossa compreensão do papel da arte popular e nas representações das práticas artísticas de Lucas.

Uma proposta de análise combinada dos dados gerados pela tabela de perfis da análise de Classificação Hierárquica é proposta por Camargo e Justo (2013) como maneira de se entender a importância das palavras destacadas diante da frequência média de evocações da palavra de toda a amostra.

Para a análise descritiva do vocabulário de cada classe, uma sugere-se utilizar dois critérios simultâneos: 1) reter a atenção nas palavras não instrumentais com frequência maior do que a frequência média do conjunto de palavras da totalidade do corpus (neste exemplo 35.959 ocorrências divididas por 3.377 formas distintas, o que resulta no valor de 10,65) e 2) considerar aquelas palavras com χ^2 de associação à classe $> 3,84$ (pois $p < 0,05$). (CAMARGO e JUSTO, 2013, p. 20)

Partindo deste raciocínio, elaboramos um quadro para verificarmos a importância das palavras aqui analisadas em cada classe destacando a sua frequência na classe e também no corpus geral. Incluíamos também informações sobre as variáveis associadas a fim de esquematizarmos em linhas gerais a análise CHD. Este quadro foi elaborado a partir do Dendograma gerado pela Classificação Hierárquica Descendente do Iramuteq e nos permite perceber as frequências com que apareceram as palavras mais citadas em cada uma das quatro classes.

Quadro 7: Frequência de palavras por classes e corpus Iramuteq

| Classe 4 | | | Classe 3 | | | Classe 2 | | | Classe 1 | | |
|---|--------|----|---|----|----|--|-------------|-------------|--|--------|-------------|
| Número de UCEs:152 26,39% do corpus | | | Número de UCEs:178 30,9% do corpus | | | Número de UCEs:161 27,95% do corpus | | | Número de UCEs:85 14,76% do corpus | | |
| Unidades de Contexto Inicial UCI: Práticas Artísticas | | | Unidades de Contexto Inicial UCI: Prática Docente e Mística | | | Unidades de Contexto Inicial UCI: Educação Transformadora, Educação do Campo e Prática Docente | | | Unidades de Contexto Inicial UCI: Formação | | |
| Sujeito: Lucas | | | Sujeito: Lucas | | | Sujeito: Camila | | | Sujeito: Camila | | |
| A: Palavra | | | B: Frequência Classe | | | C: Frequência Corpus | | | | | |
| A | B | C | A | B | C | A | B | C | A | B | C |
| Né | 6 4 | 94 | Aula | 62 | 85 | Assim | 4 8 | 8 7 | Formação | 2 8 | 4 0 |
| Dizer | 2 9 | 38 | Sala | 39 | 44 | Não | 1 1 2 | 1 9 6 | Campo | 3 4 | 5 6 |
| Quadrilha | 1 6 | 16 | Começar | 24 | 31 | Conseguir | 2 7 | 4 4 | Educação | 3 5 | 6 6 |
| Também | 4 3 | 64 | Chegar | 18 | 26 | Compreender | 1 3 | 1 5 | Licenciatura | 1 5 | 1 7 |
| Obra | 1 2 | 13 | Talvez | 17 | 24 | Falar | 4 1 | 8 2 | Princípio | 9 | 9 |
| Veza | 2 1 | 32 | Discutir | 16 | 23 | Verbo | 8 | 8 | Enxergar | 1 2 | 1 5 |
| Exemplo | 3 1 | 57 | Assunto | 18 | 28 | Ação | 8 | 8 | Arte | 2 9 | 7 2 |
| Filme | 9 | 9 | Turma | 17 | 27 | Ali | 2 2 | 3 7 | Como | 3 7 | 1 0 7 |
| Português | 1 7 | 25 | Alargar | 6 | 6 | Lá | 3 2 | 6 3 | Forma | 2 3 | 5 3 |
| Discussão | 1 7 | 25 | Professor | 26 | 48 | Lugar | 1 7 | 2 7 | Separar | 5 | 5 |
| Interessante | 1 1 | 14 | Tentar | 18 | 30 | Avançar | 8 | 9 | Percepção | 4 | 4 |
| Noite | 8 | 9 | Explicar | 7 | 8 | Sentido | 1 5 | 2 3 | Contato | 4 | 4 |
| João | 6 | 6 | Ainda | 15 | 24 | Fechar | 9 | 1 1 | Pessoa | 1 2 | 2 8 |
| Didático | 7 | 8 | Cair | 8 | 10 | Tudo | 1 8 | 3 0 | Considerar | 8 | 1 5 |
| Livro | 1 2 | 18 | Parar | 5 | 5 | Porque | 4 8 | 1 1 3 | Resistir | 5 | 7 |
| Pessoal | 8 | 10 | Ensino | 5 | 5 | Saber | 3 3 | 7 0 | Agir | 4 | 5 |
| Necessário | 8 | 10 | Cotidiano | 5 | 5 | Escola do Campo | 6 | 7 | Expressão | 5 | 8 |
| Ideia | 8 | 10 | Aliás | 5 | 5 | Ocupar | 7 | 9 | Pensar | 1 9 | 6 1 |
| Autor | 5 | 5 | Resultado | 5 | 5 | Olhar | 9 | 1 3 | Sentir | 6 | 1 2 |
| Participar | 5 | 5 | Armadilha | 5 | 5 | Rural | 9 | 1 3 | Movimento | 7 | 1 6 |

| | | | | | | | | | | | |
|----------|---|---|----------|----|----|-----------|---|--------|---------|---|---|
| Jordânia | 5 | 5 | Grande | 11 | 16 | Inteiro | 9 | 1 3 | Docente | 4 | 7 |
| Tarde | 5 | 5 | Repensar | 6 | 7 | Diferença | 8 | 1 1 | Tirar | 4 | 7 |

Fonte: Dados da pesquisa, software Iramuteq, autor da pesquisa (2017).

A análise do quadro 7 permite visualizar a relação existente entre as frequências de palavras na classe e a sua frequência no corpus total. Notamos que, mais do que um simples ranqueamento das palavras mais evocadas, a Classificação Hierárquica Descendente, permite analisar a correspondência presente entre as palavras presentes em cada classe e a sua inserção no conjunto total de dados, auxiliando-nos a apreender visualmente as características mais importantes presentes no vocabulário de cada classe.

Percebemos em linhas gerais que as classes 1 e 2 trouxeram maior recorrência ao conteúdo de fala de Camila. A importância da formação é destacada como elemento central da primeira classe, percebendo-se nesta, a inserção de princípios da Educação do Campo como dimensões que permitem a ela enxergar a Arte. Já na segunda classe, notamos a articulação de termos pertencentes à Educação do Campo e educação transformadora no conteúdo de sua prática docente. O Campo como lugar de luta transformador é demarcado no contexto das palavras desta classe.

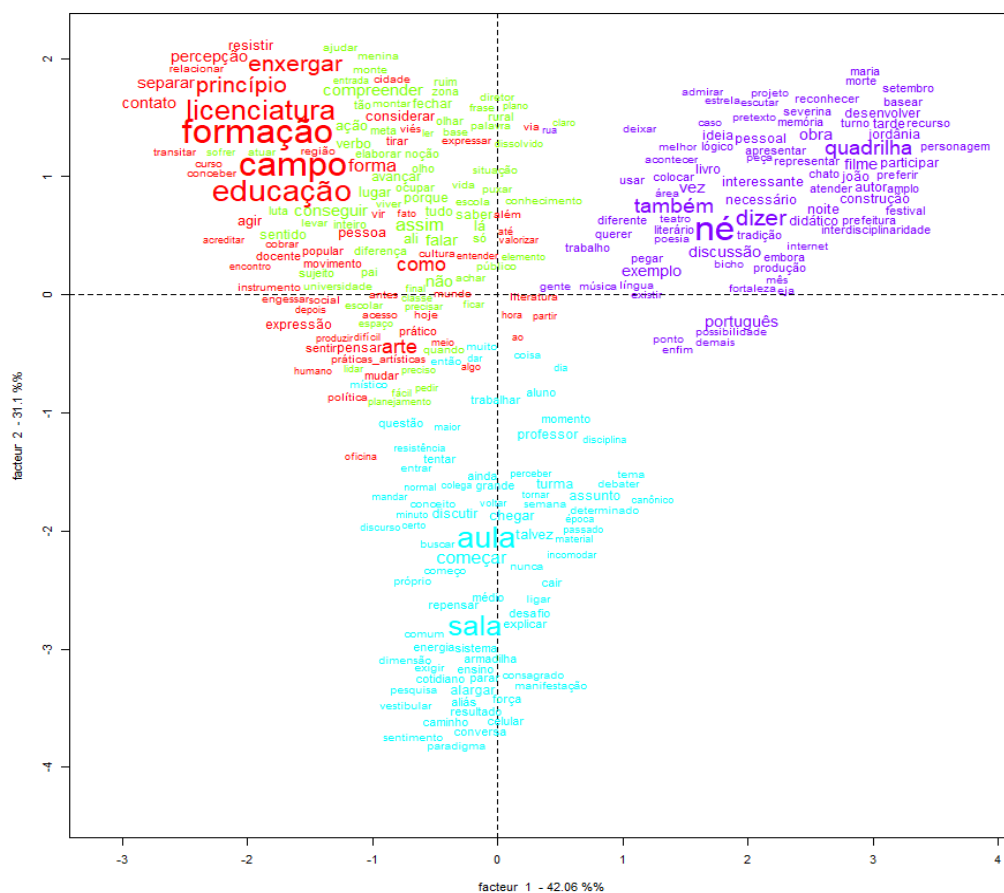
Já as classes 3 e 4, que tiveram maior recorrência de conteúdo de Lucas, mostram a apreensão da mística como conteúdo da Educação do Campo na prática docente. É ela que abre portas para superar obstáculos na fala de Lucas e o estimula a repensar e redescobrir seu caminho docente. A quarta categoria mostra a forte dimensão das práticas artísticas no discurso de Lucas, o que é perceptível pelos elementos de arte popular presentes em grande parte dos termos.

Destacamos que Camargo e Justo (2013) sugerem como possibilidade de aprofundamento analítico a análise das palavras com maior recorrência, a partir da interpretação do conteúdo dos segmentos de texto. O software permite identificar o corpus colorido das unidades de texto (em correspondência com as cores do dendograma). Esta análise permite ao pesquisador identificar o contexto e o conteúdo destas palavras nas falas dos sujeitos. Em nosso processo analítico consultamos estes segmentos de texto, mas optamos em não os incluir na tese, uma vez que os trechos onde as palavras de maior recorrência apareciam já haviam sido citados no processo analítico das categorias das práticas pedagógicas de Camila e Lucas, configurando-se em citações

repetitivas. Destacamos que pretendemos usar tal análise em trabalhos futuros, a fim de demonstrar o processo analítico através deste recorte.

A figura 33 permite apreender de forma imagética a relação existente entre as palavras das classes e nos dá pistas para pensarmos na distribuição das unidades de Contexto nas falas dos sujeitos.

Figura 33: Representação das Práticas Artísticas e Pedagógicas a partir da projeção das formas e variáveis no plano vetorial.



Fonte: Análise de Dados, Software Iramuteq, dados da pesquisa (2017)

A projeção visual das formas e variáveis no plano vetorial é uma forma de organização das classes que nos permite compreender visualmente o agrupamento e a proximidade das palavras. Para entendimento deste quadro é importante percebermos que as cores têm um sentido pois referem-se às palavras presentes em cada uma das classes. Assim como as cores a posição destas palavras no plano vetorial nos permite perceber as aproximações e distanciamentos dos conteúdos léxicos presentes em cada

classe. Podemos perceber a articulação entre as palavras e também perceber os distanciamentos existentes.

No primeiro quadrante, notamos a articulação classes 1 e 2, de onde se destaca com maior ênfase as falas da educadora Camila. Tal integração das palavras nos dá pistas para a complementaridade de um discurso que perpassa pelas unidades de contexto inicial vinculadas à: formação, prática docente, educação transformadora e Educação do Campo. Notamos que as palavras que representam o conteúdo da formação integram-se em sua prática, orientam e dão respaldo para ações transformadoras em educação. Essa complementaridade de termos mostra a presença de unidade entre o que foi apreendido na licenciatura e o que é realizado por ela enquanto docente. Destacamos a presença das palavras “enxergar” junto ao “princípio” e “licenciatura” como indícios dos elementos de construção das Representações Sociais de Camila a partir e sua formação. Estes se aproximam das palavras: “luta”, “conseguir e “sentido” que mostram os elementos que conduzem as práticas artísticas da educadora e dialogam com sua formação

Já o segundo quadrante, destacado na cor lilás, representa a classe 4 e mostra as palavras presentes na unidade de contexto inicial “práticas artísticas” do educador Lucas. Mais uma vez, destaca-se a presença de palavras que reafirmam a representação social das práticas artísticas que propõem o diálogo entre as manifestações populares e as linguagens: literatura, português, peça, teatro, festival que nos mostram que sua prática artística e pedagógica gira em torno da preocupação entre o erudito e o popular.

No entanto, quando analisamos os termos referentes à terceira classe, que apresenta as unidades de contexto inicial: prática docente e mística, referentes ao educador Lucas, notamos que os termos se distribuem entre o terceiro e quarto quadrante, chegando em algum ponto a se aproximarem das classes 1 e 2 da educadora Camila. É possível ver o distanciamento de agrupamento das palavras das classes 3 e 4. Percebemos também a recorrência de termos que se relacionam às práticas metodológicas de sala de aula a elementos reflexivos sobre repensar a docência. Notamos que esta perspectiva de constante reinvenção do conteúdo das Representações Sociais de Lucas pode ser vista como um elemento que desarticula a possibilidade de diálogo com a perspectiva das práticas artísticas, já fundamentada na prática e teoria de Lucas.

Essa projeção das formas e variáveis nos auxilia a pensar na distribuição, possibilidade de diálogo e distanciamento entre as classes. Após essa análise, nossa

preocupação deu-se no sentido de não achar coincidência em todas as classes e, com isso, não encontrar elementos para a construção das Representações Sociais de Camila e Lucas. No entanto, Camargo e Justo (2013), ao analisarem um exemplo de classes muito próximo a este no tutorial do Iramuteq, destacam que o que define as Representações Sociais é o conteúdo presente nestas palavras e sua relação com o plano geral de significados.

Na maior parte das vezes não há coincidência entre o número de classes e o número de representações sociais envolvidas, como ocorreu no estudo relativo que se acabou de citar. O que vai definir se elas indicam representações sociais ou apenas uma representação social é o seu conteúdo, e sua relação com fatores ligados ao plano geral de cada pesquisa, geralmente expresso na seleção diferenciada dos participantes segundo sua afiliação grupal, suas práticas sociais anteriores, etc. (CAMARGO, JUSTO, 2017, p. 11)

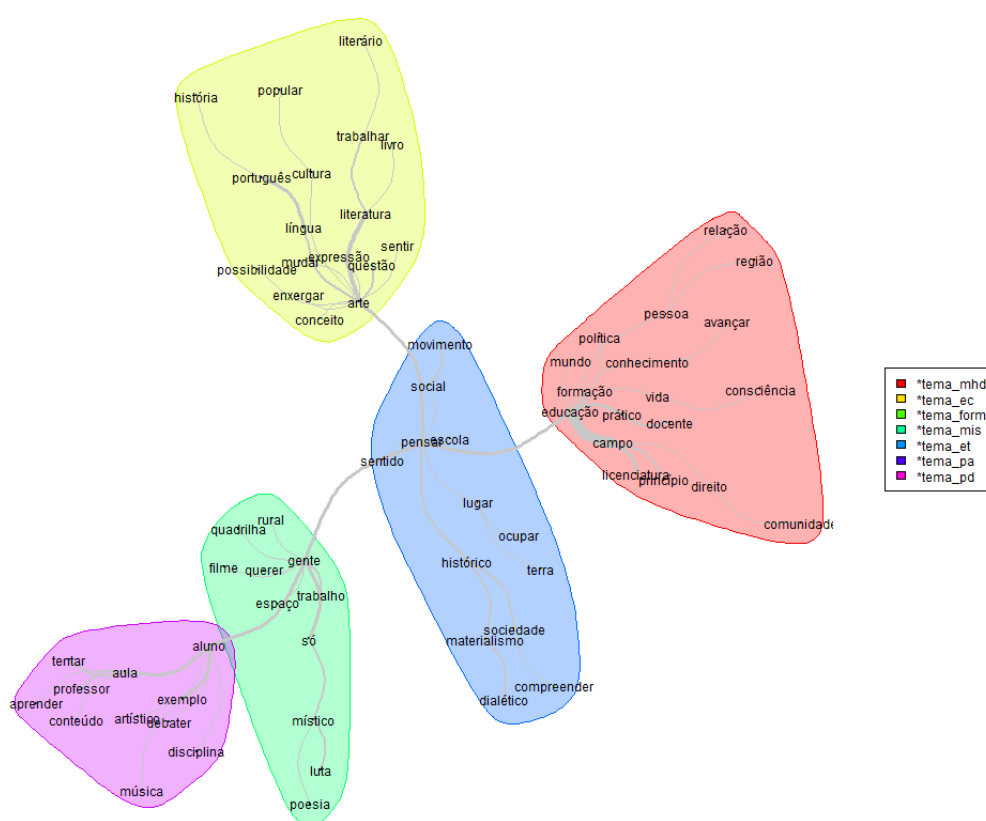
A partir de Camargo e Justo (2013), conseguimos compreender que o conteúdo das práticas artísticas e pedagógicas de Camila e Lucas relaciona-se à formação em uma dimensão de luta pela transformação da educação e também da sociedade. Ao interpretarmos os conteúdos presentes nas classes 1, 2, 3 e 4, notamos que ambos os educadores trazem nas palavras com maior recorrência elementos que nos mostram a construção de Representações Sociais vinculadas aos princípios da Educação do Campo e, a partir destes, notamos a perspectiva da Arte enquanto direito e como forma de transformação social.

A compreensão dos elementos presentes nas Representações Sociais das práticas artísticas de Lucas e Camila pode ser realizada através da Análise de Similitude, outro método possível de ser realizado a partir do tratamento dos dados do Iramuteq. Camargo e Justo (2013) ajudam a compreendê-la como forma de percebermos a estruturação entre o conteúdo das palavras.

Análise de similitude – Esse tipo de análise baseia-se na teoria dos grafos e é utilizada frequentemente por pesquisadores das representações sociais. Possibilita identificar as co-ocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura do conteúdo de um corpus textual. Permite também identificar as partes comuns e as especificidades em função das variáveis descritivas identificadas na análise. (CAMARGO, JUSTO, 2017, p. 11)

A figura 34 demonstra um diagrama desenvolvido a partir de uma interface de resultados pela análise de similitude. A imagem mostra a articulação entre os termos presentes em todo o corpus, que correspondem assim à integração dos dados de Camila e Lucas em uma só imagem gráfica, convidando-nos a pensar no processo de construção das Representações Sociais. A divisão do diagrama por cores mostra que cada bloco de palavras refere-se a uma unidade de contexto inicial.

Figura 34: Análise de Similitude- Práticas Artísticas e Pedagógicas



Fonte: Análise de Dados, Software Iramuteq, dados da pesquisa (2017)

A interpretação da imagem 34 anuncia que o primeiro bloco destacado em amarelo, agrupa palavras referentes à unidade de contexto inicial “Educação do Campo”. Notamos que este bloco aparece logo acima da imagem como o embrião que liga e nutre as demais unidades. Tal organização visual faz todo o sentido, uma vez que

os princípios da Educação do Campo são, para Camila e Lucas, elementos fundantes de suas práticas pedagógicas, artísticas e dialogam com as concepções de educação transformadora e do materialismo histórico dialético. Entre os termos presentes no agrupamento “Educação do Campo”, destacamos a palavra “popular” que se liga à valorização da cultura popular ao projeto popular de educação voltado para a compreensão da escola enquanto direito. Percebemos também os termos: “enxergar”, “história” e “mudar” que se relacionam com as perspectivas de mudança vivenciadas por Lucas e Camila após conhecerem a Educação do Campo. Ali foi possível enxergar e realizar mudanças em sua história.

O segundo agrupamento mais próximo da “Educação do Campo” representa a unidade de contexto inicial “Educação Transformadora, representada em azul. Tal unidade liga-se a “Educação do Campo” às demais unidades e mostra a perspectiva epistemológica de um projeto de escola articulado ao projeto de sociedade. Os termos presentes neste termo relacionam as palavras: “pensar”, “escola”, “terra”, “compreender”, “dialético” mostrando a construção de uma concepção de educação articulada à mudança da sociedade.

O agrupamento da “Educação Transformadora” liga-se à direita ao agrupamento “materialismo histórico dialético”, destacado na cor vermelha³⁴. Entre os termos presentes neste agrupamento, percebemos o significado de perspectiva de compreensão da sociedade, da consciência, do conhecimento e política. Tais bases ligam-se à Educação vista como possibilidade de avançar na construção dos direitos dos trabalhadores.

À esquerda do agrupamento “Educação Transformadora” está o agrupamento verde que se refere às unidades de contexto inicial mística e formação. Destacamos neste o elemento místico como articulação da poesia ao “querer” de mudança proposto na formação. A graduação também é vista como oportunidade de trabalho e de reconhecimento de elementos artísticos populares, como a quadrilha, como manifestações artísticas.

Por último, o agrupamento rosa refere-se à unidade de contexto inicial “prática pedagógica”. Os termos presentes nessa imagem relacionam a prática de professor com a prática de aluno, onde a tentativa de aprender demarca o inacabamento e o constante movimento de aprimoramento dos educadores Camila e Lucas. A relação entre

³⁴ Destacamos que as cores são geradas automaticamente pelo Iramuteq. Embora a escolha da cor vermelha seja historicamente a mais apropriada com a perspectiva estética do MHD.

disciplina e conteúdo nos mostra a tentativa de oferecer da melhor forma os conteúdos formais da educação em busca de oferecer aos alunos exemplos concretos de transformação do mundo a partir das discussões de sala de aula.

Destacamos que, embora a unidade de contexto inicial “Práticas artísticas”, que deveria estar representada em um agrupamento na cor lilás, não tenha sido destacada na imagem em um bloco único, percebemos a presença de conteúdos que se relacionam às práticas artísticas em todos os demais blocos, o que nos dá pistas para o entendimento das Representações Sociais de as práticas artísticas e pedagógicas de Camila e Lucas estarem construídas na epistemologia da educação do campo, da educação transformadora, do materialismo histórico dialético, fazendo-se percebidas em místicas e na materialização de práxis transformadoras.

Destacamos a presença dos termos: “literário”, “popular”, “literatura”, “arte”, “conceito”, “língua”, “expressão”, “sentido”, “consciência”, “comunidade”, “mística”, “luta”, “quadrilha”, “filme”, “artístico” e “música”. Nos segmentos de textos que contém estes termos, percebemos reflexões sobre formas de pensar, sentir e agir relacionadas às práticas artísticas e seu ensino e, assim, aproximamo-nos da compreensão destas Representações Sociais como formas de luta e fortalecimento da prática docente de Lucas e Camila.

Por fim, destacamos nossa busca pela integração de um processo analítico que articulou seis etapas: (I) transcrição detalhada de toda a amostra de material da entrevista e observação, (II) análise de trajetórias, (III) análise das sete categorias de conteúdo das práticas artísticas e pedagógicas, (IV) análise do movimento de construção das Representações Sociais, (V) análise dos movimentos de objetivação e ancoragem e (VI) análise léxica a partir do software Iramuteq a partir da Classificação Hierárquica Descendente e Análise de Similitude, deu-se no sentido de tentar apreender o conteúdo representacional de Camila e Lucas e os elementos significativos para o entendimento do movimento de mudança das Representações Sociais dos sujeitos.

Moscovici (2010), ao falar sobre a articulação dos métodos para compreensão das Representações Sociais, destaca a importância de retomarmos os métodos de observação em diálogo com outros métodos, a fim de ampliarmos as formas de compreender o fenômeno das Representações Sociais em diferentes contextos.

O estudo das representações sociais requer que nós retornemos aos métodos de observação. Não tenho a intenção de criticar os métodos experimentais como tais. [...] E o que nós exigimos da observação é que ela preserve algumas das qualidades do experimento ao mesmo tempo em que nos liberte de suas limitações (MOSCOVICI, 2010, p. 106-107).

Nossa escolha metodológica de articular a observação e as entrevistas narrativas aos dados da minha pesquisa de mestrado, possibilitou a aproximação com as variáveis e contextos e a compreensão da diversidade de elementos que fazem parte da tessitura das práticas artísticas e pedagógicas dos professores do Campo. Destacamos, no entanto, que nosso exercício de apreender a análise a partir de seis etapas, vem no sentido de cumprir com o que Moscovici (2010) sugere, de preservação das qualidades do experimento, a fim de libertar o método de observação das limitações de interpretação do pesquisador.

Essa busca vem se articular com o debate feito no GERES - Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais - em investigar metodologias que nos permitam apreender as Representações Sociais em movimento. Um exercício que tem nos provocado a repensar, combinar e buscar novas metodologias, a fim de avançar na compreensão das formas de pensar, sentir e agir de sujeitos que se encontram em contextos de mudança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Sou feita de retalhos.
Pedacinhos coloridos de cada vida que
passa pela minha e que vou costurando na alma.
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes,
mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.
Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...
Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma
saudade...
Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.
E penso que é assim mesmo que a vida se faz:
De pedaços de outras gentes que vão se tornando
parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos
prontos, finalizados...
Cora Coralina³⁵*

A análise construída mostra-nos possibilidades reflexivas que não se findam com este trabalho, no entanto, reconhecemos que é preciso caminhar rumo às considerações finais, a fim de avaliarmos o percurso analítico desenvolvido até aqui.

Nossa proposta neste trabalho foi de analisar as práticas artísticas e pedagógicas dos professores que atuam no Campo, egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Partimos da hipótese de que as práticas artísticas dos professores do campo tinham como característica a tentativa de estabelecer diálogo entre o conteúdo acadêmico de sua formação e a afirmação de sua identidade do campo, incorporando elementos de reflexão, fruição e construção artística. Pudemos perceber que nossa hipótese foi comprovada. Além disso, avançamos na perspectiva analítica ao perceber que a reelaboração das Representações Sociais dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo é feita a partir do movimento de mudança diante das novas exigências e pressões das instituições escolares em diálogo com os conteúdos, métodos e epistemologias apreendidas, durante a formação na Licenciatura em Educação do Campo.

Durante o percurso analítico, percebemos que as práticas artísticas e pedagógicas dos sujeitos de pesquisa, os professores do Campo Camila e Lucas, são marcadas pelas ações de concepção, fruição e reflexão artísticas, avançando na construção de sentidos de Luta pela Educação do Campo enquanto direito. Percebemos que essa Luta ocorre como tentativa de fortalecimento da identidade dos sujeitos do Campo, resistência

³⁵ Trecho de poema de Cora Coralina. Disponível no endereço: <https://www.dosesdeempoderamento.com.br/sou-feita-de-retalhos-cora-coralina/> Acesso em outubro de 2017.

diante das opressões sofridas por esses sujeitos e esperança de transformação deste quadro. Para enxergar esse panorama em sua complexidade, nossa análise incorporou a totalidade das práticas pedagógicas dos sujeitos do Campo, percebendo que estes têm sido precursores da construção das práticas de Educação do Campo nos seus municípios, atuando como agentes de mudanças.

O primeiro movimento realizado na tese deu-se no sentido de compreender como os referenciais que compõem a temática dialogavam com a produção acadêmica contemporânea das áreas de práticas pedagógicas, Educação do Campo e Representações Sociais. Desse modo, buscamos construir levantamentos do tipo de Estado da Arte sobre as pesquisas realizadas sobre estes temas. Tais levantamentos mostram-nos que tais áreas têm tido crescimento, nas últimas décadas, nas pesquisas realizadas no Brasil, nos permitindo identificar as principais temáticas, conceitos e subáreas conceituais, elemento que foi fundamental para que percebêssemos qual diálogo teórico fundamentava nossas reflexões, possibilitando também o registro destas áreas, enquanto campos científicos, a fim de fomentar pesquisas futuras nestes temas.

Em seguida, construímos reflexões sobre as práticas artísticas, superando a perspectiva dos tensionamentos dicotômicos adotada em meu trabalho de mestrado. Logo, o caminho sobre os elementos conceituais, históricos, estéticos e pedagógicos das práticas artísticas teve como referência a obra de Bosi (1986), que nos trouxe a inter-relação entre o entendimento da Arte como prática humana, conhecimento e expressão dialética. Pensar nestas três vias como complementares auxiliou-nos a analisar os posicionamentos de Lucas e Camila em uma dimensão totalizante, articulando as técnicas e conhecimentos artísticos, enquanto formas de expressão e também como resistências históricas de fortalecimento da identidade cultural dos sujeitos.

A construção das análises, articulada ao referencial teórico epistemológico do Materialismo Histórico dialético, de Marx (1846) possibilitou que percebêssemos o trabalho docente de Lucas e Camila, a partir das bases concretas de organização da sociedade. A busca destes educadores pela reflexão histórica da luta pela Educação do Campo e pela superação da exploração dos trabalhadores do Campo encontrou, neste referencial, do MHD, possibilidade para aprofundar. Entender Lucas e Camila como sujeitos históricos que vivenciaram situações de negação de direitos, a partir da falta de acesso à terra como meio de produção, o que obrigava seus pais a venderem sua mão de obra a grandes latifundiários, inscreve neles a materialidade da luta dos sujeitos do

Campo, trazendo para suas práticas pedagógicas e artísticas o movimento de resistência diante dessas vivências.

O referencial teórico epistemológico da educação transformadora de Freire (2000) possibilitou-nos olhar para as práticas pedagógicas de Camila e Lucas como ações políticas de sujeitos protagonistas da transformação em suas salas de aula, escolas e municípios. Vemos Lucas e Camila como educadores, movidos pela indignação diante das injustiças com os sujeitos do Campo e fazendo das suas práticas ações esperançosas.

Ao olharmos para a Educação do Campo, como uma matriz conceitual, pudemos avançar na análise do trabalho docente no Campo, para além da simples contextualização de um trabalho realizado em um território “não urbano” com características específicas. Percebemos a matriz dos princípios da Educação do Campo, organizados por Caldart (2003), a partir dos eixos: Mística, memória e valores, fazendo parte do conteúdo, forma e elaboração das práticas docentes ali realizadas. Tais princípios constituem-se como os elementos de luta presentes nas ações e elaborações dos professores analisados.

O olhar para as práticas artísticas e pedagógicas da Educação do Campo, construída pelos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, também nos provocou a pensar no curso realizado pela FaE/UFMG, como fomentador de mudanças na vida dos sujeitos e na realidade prática dos sujeitos. Ao analisarmos suas práticas, pudemos perceber que Lucas e Camila remetiam-se, a todo o momento, à formação obtida, sendo esta o divisor de águas na vida de ambos, visto, para Camila, como oportunidade de acesso às linguagens artísticas e à consciência de transformação do mundo, e, para Lucas, como oportunidade de formação para a docência, a fim de avançar no trabalho realizado, enquanto mobilizador do SENAR e membro do Sindicato dos Trabalhadores Rurais. Portanto, confirmamos o que Beltrame e Zancanella (2008) nos falam sobre a relação intrínseca entre a formação e prática de egressos. Diante dessa perspectiva, conseguimos olhar para a formação do LeCampo, compreendendo o delineamento dessa formação, na dimensão prática do sujeito. A todo o tempo, a dimensão da *práxis*, enquanto ação concreta em que o conhecimento é construído de forma dialética com a realidade, esteve presente em nosso olhar, uma vez que as práticas pedagógicas dos egressos constituem como uma *práxis* da formação na graduação, trazendo à tona os desafios e as potencialidades deste processo.

A análise da *práxis* de Lucas e Camila mostrou também a integração do conhecimento de Língua, Arte e Literatura em suas ações docentes. Embora as escolas

se organizem a partir da separação disciplinar desta área, Lucas e Camila destacaram que a construção do sentido no aprendizado dos alunos ocorre a partir da junção destas disciplinas como uma área de conhecimento. Tal característica nos dá pistas para a formação em área do conhecimento, como elemento de superação da hierarquização das disciplinas escolares e da construção de processos de aprendizagem que possibilitem aos alunos construir elaborações complexas, superando a fragmentação do conhecimento.

Pensarmos nas práticas dos sujeitos, a partir do referencial teórico epistemológico e metodológico das Representações Sociais possibilitou-nos perceber a inter-relação entre as formas de pensar, sentir e agir de Lucas e Camila. Retomamos Moscovici (1978, 2010, 2012), para compreender as Representações Sociais como uma forma de saber prático construídas pelos sujeitos. Tal forma de saber expressa, nas práticas pedagógicas e artísticas dos professores do Campo, permitiu-nos ver a informação como elemento fundamental para condução das mudanças dos sujeitos.

Analisarmos as Representações Sociais em uma perspectiva processual nos permitiu dialogar com Jodelet (2001) e elaborar um olhar para o processo de elaboração das Representações Sociais dos sujeitos. Neste processo, foi fundamental nos atermos às características territoriais, sociais, políticas e culturais do contexto de pesquisa, visto que é neste em que são elaborados os conteúdos das Representações Sociais. Analisar as Representações Sociais, a partir da abordagem processual ajudou-nos a compreender Camila e Lucas desde seu processo de inserção na graduação do LeCampo para apreendermos como o percurso formativo foi resignificando na inserção na docência.

A busca das Representações Sociais em Movimento, conceito definido por Antunes-Rocha *et al* (2015), permitiu perceber os diferentes momentos de elaboração e reelaboração das Representações Sociais pelos sujeitos. Para isso, buscamos trabalhar com o conceito de trajetórias, assim como colocado por Amorim-Silva (2016), a fim de perceber como estas trajetórias são marcadas por momentos que desafiam o sujeito a lidar com elementos novos e a se posicionar diante destes elementos. Analisando a fundo as trajetórias dos sujeitos, conseguimos compreender seus posicionamentos e também suas elaborações, construindo uma tessitura destas vivências através das narrativas.

A escolha metodológica do uso da entrevista narrativa, associada à observação da prática do sujeito, possibilitou-nos um olhar para a relação entre as ações práticas e as reflexões do sujeito. A entrevista narrativa, por sua vez, possibilitou-nos elementos sobre a vida dos sujeitos, suas escolhas para a construção de práticas pedagógicas e

reflexões a respeito das práticas artísticas, na inserção docente. Já a análise da prática pedagógica, colocou-nos diante da atuação do professor dentro e fora da escola. Por conseguinte, pudemos ver a integração entre as ações educativas, sociais, políticas e familiares do professor, elementos que nos deram pano de fundo, para compreender suas escolhas e o subtexto de suas ações.

Neste processo de análise, foi fundamental estabelecer um diálogo com os resultados da minha pesquisa de mestrado, que analisou a formação de 22 alunos no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Tais dados permitiram perceber a estrutura da trajetória de formação de Lucas e Camila no curso de Licenciatura em Educação do Campo, para que aprofundássemos nossa análise, buscando elementos para dialogar, complementar e aprofundar estes dados, em diálogo com os elementos pertencentes às práticas artísticas e pedagógicas destes. Sendo assim, pudemos perceber duas trajetórias distintas, mas que conservam elementos familiares.

Destacamos ainda a importância da articulação dos métodos de tratamento de dados: Análise de trajetória, Análise das sete categorias de conteúdo das práticas artísticas e pedagógicas, Análise dos fenômenos de Objetivação e Ancoragem e Análise léxica a partir do software Iramuteq realizando-se Classificação Hierárquica Descendente e Análise de Similitude. Percebemos que o uso combinado destes métodos permitiu-nos perceber o conteúdo presente nas Representações Sociais de Camila e Lucas a partir de diferentes ferramentas analíticas.

A trajetória de Lucas mostra a inserção no LeCampo, com referências artísticas populares, experiências nos Movimentos Sindicais e participação em festivais de folclore e festas populares. Ao chegar ao curso, Lucas busca formação para atuação docente, ampliando sua perspectiva artística com referências eruditas e também aprofundando o debate sobre educação do Campo. Ao realizar o estágio, ele busca dialogar com referências eruditas e populares, como forma de promover o debate sobre a possibilidade deste diálogo no festival de folclore. A inserção docente desafia-o a modificar sua prática, para se adequar aos moldes e formatos escolares. O ensino das práticas artísticas ocorre, em diálogo com a Língua Portuguesa e a Literatura, sendo esta junção uma forma de promover reflexões concretas, junto aos seus alunos, sobre a identidade dos sujeitos do Campo e o fortalecimento desta, através do reconhecimento das manifestações culturais.

Podemos perceber que o movimento de construção das Representações Sociais de Lucas sobre as práticas artísticas é marcado por quatro provocações de mudanças:

(1) após chegar ao curso, (2) ao enfatizar um percurso formativo voltado para a docência, (3) ao realizar o estágio de arte e (4) ao se inserir na docência. Em todos estes 4 momentos Lucas realizou mudanças aceitando o novo, sem desprezar os conhecimentos anteriores.

Já a trajetória de Camila, mostra a inserção no curso de Licenciatura em Educação do Campo sem conhecimentos elaborados sobre as práticas artísticas. O acesso à informação³⁶ foi um elemento fundamental para que ela conhecesse novas linguagens artísticas e também sobre a formação de consciência de classe, elemento que, para ela, descortinou sua visão e possibilitou a leitura de mundo. Com essa leitura, ela realizou o estágio de artes, buscando referências populares das festas Boi de Janeiro. Esta escolha revela o desejo de trazer aos alunos um aprendizado de reconhecimento da cultura de seu município, enquanto uma forma de expressão artística. Ao se inserir na docência, Camila continua a trabalhar, a partir das referências de festas populares, e acrescenta em sua prática a dimensão da luta pela Educação, enquanto direito, e pela construção de uma sociedade mais justa. A prática docente aliada à inserção de Camila recebe mudanças, provenientes do curso de mestrado em Educação do Campo, que tem lhe provocado, com elementos conceituais, a realizar análises sobre os latifúndios e o sistema de exploração dos sujeitos do Campo.

A análise do movimento das construções das Representações Sociais de Lucas e Camila dá-nos pistas para pensarmos na importância da formação, como elemento fomentador de mudanças. Notamos que Camila e Lucas chegam ao curso com perspectivas de conscientização política e experiências artísticas diferentes. O curso consegue possibilitar tanto o acesso às práticas artísticas e ao engajamento político de Camila, quanto traz elementos de aprimoramento das reflexões sobre a arte popular de Lucas, inserindo o erudito e a formação docente em suas reflexões. Ao pensarmos nas práticas docentes destes, percebemos que ambos partem da perspectiva de formação do conhecimento, integrando língua, arte e literatura, associando em suas práticas a perspectiva de transformação da educação.

A constatação dessa mudança nos mostra que, embora o perfil de Camila, ao chegar ao curso, não seja de participação em Movimentos Sociais e Sindicais, o curso consegue possibilitar a sua mudança e o engajamento na luta pela Educação do campo.

³⁶ Partimos aqui do acesso à informação tal como colocado por Moscovici (2011) como elemento constituinte das Representações Sociais. Consideramos que o LECampo possibilitou mais que simples informação, mas uma formação crítica e interdisciplinar.

Ao olharmos para o curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG, percebemos que o perfil dos alunos vem sendo alterado. Nas primeiras turmas, a maioria dos alunos tinha contato com Movimentos Sociais e Sindicais e chegavam ao curso com o envolvimento na luta pela Educação do Campo. Ao se tornar regular, o LeCampo permite a inserção de alunos que morem ou trabalhem em regiões do Campo. Tal mudança gerou debates sobre a inserção de sujeitos que não faziam parte da luta e o comprometimento com a formação destes. No entanto, a análise do movimento de Camila nos mostra que o curso foi fundamental para o seu engajamento e conscientização no processo de luta pela Educação do Campo.

Outro elemento percebido, na análise dos movimentos das Representações Sociais, é a experiência do sujeito como elemento crucial para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a Educação do Campo. Camila e Lucas, ao falarem com seus alunos sobre a importância de valorizarem a memória artística e cultural, falam da importância de os alunos darem prosseguimento ao trabalho que agora eles fazem. Notamos que a experiência do sujeito, a partir da moradia, trabalho ou relação de luta com o Campo, possibilita a construção de análises que são apropriadas pelos alunos, uma vez que se fala do olhar de dentro, de alguém que conhece os desafios do transporte escolar, das injustiças na exploração de trabalho do Campo e, assim, constrói uma prática que dialogue com estes sujeitos.

Ao pensarmos no avanço das práticas pedagógicas e artísticas de Camila e Lucas, em relação ao período em que realizaram o estágio, podemos perceber que as práticas incorporaram novos elementos reflexivos, inclusive princípios da Educação do Campo como: protagonismo, identidade e sustentabilidade. Notamos também que ambos lidam com os desafios de articularem suas aulas às exigências curriculares da instituição, conseguindo desenvolver práticas transformadoras, a partir das contradições presentes nas instituições escolares. Camila prossegue estudando no programa de mestrado em Educação do Campo. Lucas prestou um novo concurso e agora trabalha em dois cargos de professor, vinculados à Secretaria do Estado de Minas Gerais, ministrando aulas de Língua Portuguesa e Artes. Notamos, pois, que tanto Camila quanto Lucas estão em movimento de reelaboração das suas Representações Sociais.

A análise das Representações Sociais a partir da perspectiva das Representações Sociais em Movimento, a partir do olhar de Antunes-Rocha *et al* (2013, 2015) e das discussões do GERS, possibilitou-nos analisar as trajetórias dos sujeitos e compreender

as reelaborações presentes nas formas de pensar, sentir e agir, inseridas nos processos de objetivação e ancoragem.

Sobre esses processos, notamos que, embora a imagem da objetivação tenha levantado o significado de “desvelamento” para Camila, “inacabamento” para Lucas, o processo de ancoragem de ambos permitiu a construção de um significado de “luta” para as práticas artísticas e pedagógicas, estando esse em consonância com a matriz conceitual de luta da Educação do Campo. Com isso, destacamos a importância de realizarmos a análise das Representações Sociais, considerando estes processos, a fim de percebermos como o objeto social das práticas artísticas e pedagógicas tem se inserido no quadro de significações e relações sociais dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Finalizamos esta tese com um trecho de Moscovici (2010) que nos moveu na busca incessante de compreensão da transformação das Representações Sociais de Camila e Lucas sobre suas práticas artísticas. Sabemos que esta é uma tarefa corajosa, mas nos dispomos, com o auxílio do legado teórico-metodológico-epistemológico que ele nos deixou, a tentar a cada trabalho avançar para a compreensão do que tem movido as Representações Sociais dos sujeitos que se encontram pressionados para a mudança.

Nós não sabemos quase nada dessa alquimia que transforma a base metálica de nossas ideias em ouro de realidade. Como transformar conceitos em objetos ou em pessoas é o enigma que nos pré-ocupou por séculos e que é o verdadeiro objetivo da nossa ciência, como distinto de outras ciências que, na realidade, investiga o processo inverso. Eu estou bastante consciente que uma distância quase insuperável separa o problema de sua solução, uma distância que bem aos poucos estão preparados para transpor. Mas eu não deixarei de repetir que se a psicologia social não tentar transpor esse valor, ela fracassará em sua tarefa e com isso não somente não conseguirá progredir, mas cessará mesmo de existir (MOSCOVICI, 2010, p. 49).

Por fim, destacamos que a construção deste trabalho nos aponta reflexões sobre o processo de formação desenvolvido no LeCampo/FaE/UFMG, ao trazer elementos concretos a respeito da dimensão política e transformadora da formação da Educação do Campo no Brasil.

Destacamos a importância do desenvolvimento de estudos futuros, que abordem as práticas pedagógicas de egressos de outras habilitações do LeCampo, a fim de se pensar como tem se dado a efetivação das demais áreas do conhecimento, em diálogo com a Educação do Campo.

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.

ALMEIDA, A. M. O., SANTOS, M. F. S., & TRINDADE, Z. A. Apresentação. In A. M. O. Almeida, M. F. S. Santos & Z. A. Trindade. **Teoria das representações sociais: 50 anos** (pp. 17-20). (2011). Brasília: Technopolitik.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS Thaís Campos; FREITAS Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. In **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, p. 60-79, 1994.

AMORIM-SILVA, Karol. **Educar em prisões: um estudo na perspectiva das Representações sociais**. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) Belo Horizonte, 2016.

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; DINIZ, Luciane; OLIVEIRA, Ariane Martins. Percurso 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. CARVALHO, Cristiene.; RIBEIRO, Luiz Paulo. AMORIM, Karol Oliveira, BENFICA, Welessandra Aparecida. O REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM MOVIMENTO: desafios para tornar o estranho em familiar. In: XII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 2015, São Paulo. **LIVRO DE TRABALHOS COMPLETOS XII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional**, Conpe. São Paulo: ABRAPEE, 2015.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel ; 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.

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. MARTINS, Aracy Alves. Formar docentes para a Educação do Campo: desafios para os movimentos sociais e para a Universidade. 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. MARTINS, Maria de Fátima Almeida. Diálogo entre teoria e prática na Educação do Campo: Tempo Escola/Tempo Comunidade e alternância como princípio metodológico para organização dos tempos e espaços no curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: MOLINA, Monica Castagna; SÀ, Laís Mourão. **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências piloto.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. DINIZ; Luciane de Souza; OLIVEIRA, Ariane Martins. Percorso formativo da Turma Dom José Mauro: segunda turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE-UFMG. In: MOLINA, Monica Castagna; SÀ, Laís Mourão. **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências piloto.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Licenciaturas em Educação do Campo: histórico e projeto político pedagógico. 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. **Da cor da terra: representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra.** Belo Horizonte. Editora UFMG, 2012.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Representações sociais de professores sobre alunos no contexto da luta pela terra.** Tese (Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social), Belo Horizonte, 2004.

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.

ARANTES, Antonio Augusto. **O que é cultura popular.** Coleção primeiros passos. São Paulo. Editora Brasiliense. 1981.

ARAÚJO, Gustavo Cunha de. Arte/Educação do Campo. In: SILVA, Cícero da. MIRANDA, Cássia Ferreira. AIRES, Helena Quirino PORTO, Oliveira Ubiratan Francisco de. (Orgs.) **Educação do campo, artes e formação docente**. Palmas/TO: EDUFT, 2016.

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 Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. (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 Gonzalez. A Educação básica e o movimento social do Campo. In Caderno 2 Arroyo e FERNANDES 1999. In: ARROYO, Miguel Gonzalez.; FERNANDES, Bernardo Mançano. (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. Prefácio. In CALDART, Roseli Nunes. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ARRUDA, Angela. **Mudança e Representação Social**. Temas em Psicologia, SBP 2000. Vol. 8 n° 3. 241-247. ISSN 1314- 389-x.

BARBOSA, Ana Amália. Interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana Mae. (org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. M. **Arte educação no Brasil: das origens ao Modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BARBOSA, Ana Mae. **ZIG/ZAG, Arte/Educação e mediação**. 2008. Disponível em; <<http://arteirinhos.blogspot.com.br/2008/09/metodologia-zig-zag-texto-de-ana-mae.html>>. Acessado em 10/01/2015.

BARBOSA, Ana Mae. (org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

BAUER, Martin W. GASKELL, George. ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. Evitando confusões. In GASKELL, George; BAUER, Martin W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BELTRAME Aparecida Branco. **MST, Professoras e Professores: Sujeitos em Movimento**. Disponível em http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt03_08.pdf 2008 . Acesso em fevereiro de 2017.

BELTRAME, Sonia Aparecida Branco. **MST, professores e professoras: sujeitos em movimento**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

BELTRAME, Sonia Aparecida Branco. ZANCANELLA, Yolanda Zancanella. Os desafios da formação dos educadores que atuam no campo. In: **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 141-156, jan./abr. 2008 Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista> Acesso em fevereiro de 2017.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salette. **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.

BENFICA, Welessandra Aparecida. **A escrita de educandos(as) no curso de formação de professores para as escolas do campo-LECAMPO:um estudo na perspectiva das representações sociais** (Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social.) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

BENNETT, Roy. **Uma breve história da Música**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

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.

BOGO, Ademar. A arte e a mística na educação camponesa. In CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva. MARTINS, Aracy Alves.(orgs). **Práticas Artísticas do Campo**. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 8) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

BOGO, Ademar. **O vigor da mística**. Caderno de Cultura, n2, 2002.

BOGO, Ademar. **Identidade e luta de classes**. São Paulo, **Expressão Popular**, 2010.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre arte**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

BRASIL. CNE. **Resolução n.º 23, de 23 de outubro de 1973. Fixa normas de estruturação ao curso de Licenciatura em Educação Artística**. In: Livro de Resoluções e Portarias do Conselho Federal de Educação nos anos de 1962 a 1978. Brasília: MEC /CFE, 1979, p. 90-93

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. **Portaria nº 10 de 16 de abril de 1998. Cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera**, vinculando ao Gabinete do Ministro e aprova o seu Manual de Operações. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 abr. 1998.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica.** In: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 de jun. 2009. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm> Acesso em: 20 mai. 2016.

BRASIL, **Medida Provisória nº 746. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio.** 22 de setembro de 2016. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.html Acesso em 10 de outubro de 2016.

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. 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. 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 Acesso em junho de 2014.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte.** Vol. 6. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei Nº 12.695**, que dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas, de 25 de julho de 2012.

BRASIL. **Decreto Nº 7.352**, que dispõe sobre a política de Educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, de 4 de Novembro de 2010.

BRASIL. **Decreto Nº 6.755**, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, de 29 de janeiro de 2009.

BRASIL. **Lei Nº 11.947** que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola, de 16 de Junho de 2009.

BRASIL. **Resolução CEB nº 2** que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. De 28 de abril de 2008.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 3** que apresenta reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. De 18 de Fevereiro de 2008.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 1** que trata dos Dias letivos para a aplicação da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA, de 02 de Fevereiro de 2006)retrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo. De 02 de Fevereiro de 2006.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo.** Resolução CNE/CEB. Nº 1 de 3 de abril de 2002.

BRASIL.**Parecer nº 36, de 04 de Dezembro de 2001,** que trata das Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo, 2001.

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 Acesso em: 02 de ago. 2014.

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 Acesso em: 02 de ago. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. **Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacaooriginal-150222-pl.html> Acesso em: 02 de ago. 2017.

BRITO, Márcia Mariana Bittencourt e MOLINA, Castagna. **Estudo com egressos da Licenciatura Em Educação Do Campo da UNB no contexto da expansão da educação superior .** In Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR ISSN 2446-6123 Universidade Estadual de Maringá – 18 a 20 de Maio de 2016 (1723 páginas).

CALAZANS, Marcos Moraes. **As perguntas do Professor de Física e a dialética da produção de sentidos na formação de educadores do campo** (Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social.) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

CALDART, Roseli Salete. **A Escola do Campo em Movimento**. In Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003. ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org

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, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S. – Sobre Educação do Campo In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (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.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **IRAMUTEQ**: Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ. Florianópolis: Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição- LACCOS, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, 2013. Disponível em: http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/Tutorial%20IRaMuTeQ%20em%20portugues_17.03.2016.pdf Acesso em setembro de 2017.

CARNEIRO, Carlanne Santos. **Para ler com prazer?: a recepção do projeto Contribuições para a leitura literária de educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental** (Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social.) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

CARON, Marcos Macedo. Marx/Marxismo. In STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSK, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª edição revisada e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

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.

CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva. **Práticas artísticas dos estudantes do curso de licenciatura em Educação do Campo: um estudo na perspectiva das representações sociais**. Dissertação (Mestrado em Educação; FAE/UFMG) Belo Horizonte, 2015.

CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva. ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. MARTINS, Aracy Alves. **Quando a Educação do Campo interroga as práticas artísticas: tecendo reflexões**. In CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva. MARTINS, Aracy Alves.(orgs). **Práticas Artísticas do Campo**. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 8) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva.; GOMES-BARROSO, Elizabeth Moreira ; RIBEIRO, Luiz Paulo. ; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **O estudo das representações sociais em contextos em movimento: experiências teórico-metodológicas do Grupo de Estudos em Representações Sociais da FaE-UFMG**. In: I Simpósio Internacional de Educação, Representações Sociais e Subjetividade, 2016, Salvador. Anais do I Simpósio Internacional de Educação, Representações Sociais e Subjetividade. Salvador: Editora UNEB, 2016. v. 1. p. 53-65.

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.

CORAGEM, Amarílis Coelho; MACHADO, Maria Zélia Versiani; MARINHO, Marildes; JORGE, Míriam Lúcia dos Santos. Ler e escrever memórias: práticas de letramento no campo. 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.

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.

COUTINHO, Rejane G. A formação de professores de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae. (org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

CREPALDE, Rodrigo dos Santos. **O discurso do outro na linguagem do outro: o híbrido no desenvolvimento do conceito energia** (Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social.) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

CREPALDE, Rodrigo dos Santos. **Da energia pensada à energia vivida: um diálogo intercultural com as ciências** (Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social.) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

CUNHA, Mariangela MACHADO, Carmem –**Prática Pedagógica as escolas localizadas no Campo: Desafios na construção do paradigma da Educação Do Campo.** In: Anais do IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE- III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUC PR, 2009.

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.

DUTRA, Alba Valéria Freitas. **Folias da Cultura: Memória de Percurso,** Rubim, MG: ONG Vokuim, 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações** - Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FERREIRA, Adriana Angélica; LEAL, Álida Angelica; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. Artes Manuais O tecido das narrativas da/na Educação do Campo em Minas gerais: bordando os territórios no e a partir do LECampo/ FaE/UFMG. In: CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva. MARTINS, Aracy Alves.(orgs). **Práticas Artísticas do Campo.** (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 8) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

FERNANDES, Bernardo Mançano, SANTOS, Clarice Aparecida dos. Educação do Campo: **Campo-políticas públicas- educação.** Coleção Por uma Educação do Campo nº 7 Brasília: Inkra; MDA, 2008.

FERNANDES, Cleoni. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.** Campinas: Papirus, 2008. p.145-165.

FERNANDES, Bernardo Mançano. MOLINA, Monica Castagna. O Campo da educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Orgs) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte” . In: **Educação & Sociedade,** ano XXIII, nº 79, Agosto/2002.

FOERSTE, Erineu, SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit, SCHNEIDER, Maria Laura D. (Orgs.). **Por uma educação do campo; projeto político e pedagógico da educação do campo**. Vitória/Brasília: PPGE/PRONERA/INCRA, 2008.

FONSECA, Aidil Brites Guimarães. CRUZ, Adriano Charles da Silva. **Arte e cultura popular no Movimento de Educação de Base: as escolas radiofônicas no Rio Grande do Norte**. In CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva. MARTINS, Aracy Alves.(orgs). **Práticas Artísticas do Campo**. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 8) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Indignação. In STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSK, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª edição revisada e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992, 245 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Prefácio de Balduino A. Andreola. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo. Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não- cartas a quem ousa ensinar**. 2ª edição. São Paulo. Olho Água, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 21ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAIA, Marília Carla de Mello. **O ensino de permacultura na educação do campo: circulação de sentidos entre ciência e experiência** (Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social.) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

GONÇALVES, Felipe Gonçalves. VILLAS BÔAS, Rafael. BRENNAND, Evelaine. WITCEL, Rosmeri. Linguagens artísticas e formação política: uma proposta metodológica em construção pela Escola Nacional Florestan Fernandes – Centro-Oeste. In **Revista Nupeart / Universidade do Estado de Santa Catarina. Núcleo Pedagógico de Educação e Arte**. v. 15, n. 15, 2016. – Dossiê Arte no Campo-Florianópolis: UDESC/CEART, 2016.

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.

HADDAD, Sérgio. Direito à Educação. In: CALDART, R. *et al.* Org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. (p 215- 222).

HORÁCIO, Amarildo de Souza. **Licenciatura em Educação do Campo e movimentos sociais: análise do curso de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais** (Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação.) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Viçosa, 2015.

IRINEU, Lucineudo Machado. Abordagem linguístico-discursiva das representações sociais: princípios de um construto teórico. In: DIEB, Messias; BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis; **Discursos, ideologias e representações sociais**. Curitiba: Editora CRV, 2014.

JANSON, H.W. **Iniciação à história da arte**/ trad. Jeferson Luiz Camargo. – 2ª edição- São Paulo: Martins Fontes, 1996.

JESUÍNO, Jorge Correia. Introdução. A Teoria das Representações Sociais. In: JESUÍNO, J. C.; MENDES, F. R. P.; LOPES, M. J. **As representações sociais das sociedades em mudança**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015. p. 9-19.

JODELET, Denise. **Loucura e representações sociais**. Prefácio de Serge Moscovici. Tradução de Lucy Magalhães. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In. JODELET, D.(Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra, BAUER Martin; A Entrevista Narrativa. In: GASKELL, George; BAUER, Martin W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**.11.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

KOLLING, Edgar Jorge, CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Saete (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.

LACERDA, André Sales. Festival de Cultura Educação do Campo e cultura: possíveis influências do mundo camponês no Festival de Folclore de Jordânia. In: CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva. MARTINS, Aracy Alves.(orgs). **Práticas Artísticas do Campo**. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 8) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LÁSZLÓ, J. Psicologia social narrativa e a análise de conteúdo de categorias narrativas. In: JESUÍNO, J. C.; MENDES, F. R. P.; LOPES, M. J. **As representações sociais das sociedades em mudança**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015. p. 235-252.

LAUAND, Luiz Jean. **Cultura e Educação na Idade Média**. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

LIMA, Manolita Correia. **Monografia: a engenharia da produção acadêmica**. 2 ed. rev. atual. São Paulo: Saraiva, 2008

LUKÁCS, György. **Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels**. In: MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. Cultura, arte e literatura: textos escolhidos. Tradução de José Paulo Netto e Miguel Makoto Cavalcanti Yoshida. 1º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MACHADO, Marina Marcondes. Fazer surgir antiestruturas: abordagem espiral para um currículo em artes. **Revista e-curriculum**, São Paulo, vol.8, abril, 2012.

MAIA, Lucíola Andrade. **Mística, educação e resistência no Movimento dos Sem-Terra- MST**. Fortaleza: Edições UFC, Fortaleza: Banco do Nordeste (distribuidor), 2008.

MARCONDES, Maria Inês. LEITE Miriam Soares. LEITE Vania Finholdt . **A pesquisa contemporânea em didática: Contribuições para a Prática Pedagógica In: Educação em Revista | Belo Horizonte | v.27 | n.03 | p.305-334 | dez. 2011.**

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.

MARTINS, Aracy Alves. TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. MOLINA, Mônica Castagna. VILLAS-BÔAS, Rafael Litvin. **Apresentação**. In: MARTINS, Aracy Alves. TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. MOLINA, Mônica Castagna. VILLAS-BÔAS, Rafael Litvin.(Orgs.) **Outras terras à vista: Cinema e Educação do Campo**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2010. 2010.

MARTINS, José de Souza. **Caminhada no chão da noite**. São Paulo: Editora Hucitec, 1989.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Edição Ridendo Castigat Mores, 1846/1999.

MARX, Karl. **Teorias da Mais Valia. História crítica do pensamento econômico**. Rio de Janeiro/; civilização Brasileira, vol I, 1980.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. 3ª edição- São Paulo: Nova Cultural, 1988.

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.

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 2820, que institui as Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo de Minas Gerais**. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Diretrizes%20da%20Educa%C3>

[%A7%C3%A3o%20do%20Campo%20do%20Estado%20de%20Minas%20Gerais.pdf](#)
Acesso em: 02 de ago. 2016.

MIRANDA, Cássia Ferreira; FRANZONI, Tereza Mara. **Diálogo de saberes: a linguagem teatral e a formação estética e poética dos povos do campo** In CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva. MARTINS, Aracy Alves.(orgs). **Práticas Artísticas do Campo**. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 8) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

MOLINA, Monica Castagna, JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo. **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.

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; 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. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo- UFMG. 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.

MOLINA, Monica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa II**. 1. ed. Brasília: Nead, 2010. v. 1. 211p .

MOLINA, Monica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: NEAD, 2006. v. 1000. 152p .

MOREIRA, Diego. **Trajetórias de formação e profissionalização de egressos do CEFAM de São Miguel Paulista**. Dissertação. (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). 2008. São Paulo: PUCSP.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOSCOVICI, Serge **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MUNHOZ, Pedro. Música e Educação do Campo: o relato de um caminhante. In CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva. MARTINS, Aracy Alves.(orgs). **Práticas Artísticas do Campo**. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 8) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

OLIVEIRA, Débora Fernandes De Miranda. **Rendimentos materiais e simbólicos do diploma de licenciatura em língua inglesa: Estudo sobre egressos do curso de letras da UFMG**. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

ORTIZ, Renato. **Românticos e Folcloristas: cultura popular**. Ed. Olho D'Água. SP,1992.

PAREYSON, Luigi. **Estética. Teoria dela formatività**. Turm, Ed. Filosofia, 1954.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PILLAR, Analice Dutra. A educação do olhar no ensino de Arte: In BARBOSA, Ana Mae. (org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Laura Nayara. Editorial. In: **Informativo Polo Jequitinhonha. Programa Polo de Integração da UFMG no Vale do Jequitinhonha**. 2015.54p.

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.

PIZZETTA, Adelar João. Apresentação. In BOGO, Ademar. **O vigor da mística**. Caderno de Cultura, nº 2, 2002.

PRADO, Adonia Antunes. **Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo**. **Revista: Estudos Sociedade e Agricultura**. 4 de julho 1995: p. 5-27.

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, Luiz Paulo; CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva; BARROSO, Elizabeth Moreira Gomes; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. O estudo das representações sociais em contextos em movimento: experiências teórico-metodológicas do Grupo de Estudos em Representações Sociais da FaE-UFMG In: **Anais do VI SERS - Simpósio Estadual de Representações Sociais e Educação e do I SIERS- Simpósio Internacional De Educação, Representações Sociais e Subjetividade**. Salvador, Bahia, 2016.

RIBEIRO, Luiz Paulo. **Representações Sociais de educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre violência**. (Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social.) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

RIBEIRO, Luiz Paulo; CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Representações sociais em movimento: uma análise de duas pesquisas no âmbito da Educação do Campo da FaE-UFMG. **Revista Educação e Cultura**. Vol. 14. Nº 37. Disponível em : <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/3627/1997> Acesso em: 19 dez.2017.

RIBEIRO, Darcy. Cultura. **Revista do Brasil**, ed. especial, 1986. Disponível em: http://www.fundar.org.br/darcy_cultura_full.htm Acesso em: 05 nov. 2013.

RIBEIRO, Tamara Braga. **Fragmentos da vida cotidiana: um estudo fílmico sobre a criança rural**. Dissertação. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. 213 p. 1989.

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. **A Práxis Educativa do Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): desafios e possibilidades no diálogo com instituições universitárias** (Tese de Doutorado Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social.) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

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.

RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos Metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae. (org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

SÁ, Josinalva Rodrigues de. **Licenciatura em Educação do Campo: propostas em disputa na perspectiva de estudantes do Curso de Matemática da UFMG** (Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social.) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

SACRISTÁN, J. Gimeno & PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª Ed. Porto Alegre: ArtMed, 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, Decanor Nunes dos. OLIVEIRA, Maria Aparecida Afonso. Registros do belo no Vale do Jequitinhonha: inspiração para a educação do campo pelo olhar fotográfico. In CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva. MARTINS, Aracy Alves.(orgs). **Práticas Artísticas do Campo**. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 8) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

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, Edileuza Fernandes da. A Prática Pedagógica de Professoras da Educação Básica: Entre A Criação e a Imitação. **Anais ANPED, 2007**. GT: Didática / n.04 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de. MEIRELES, Mariana Martins de. Fotobiografia e entrevista narrativa: modos de narrar a vida e a cultura escolar. In: MARTINS, Raimundo. TOURINHO, Irene. SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.). **Pesquisa narrativa: Interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Ed da UFSM, 2017.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica**. Revista Educação e Sociedade Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

STRECK, Danilo R. REDIN . Esperança. In STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSK, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª edição revisada e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TABORDA, Marcia Ermelindo. **Violão e Identidade Nacional**. Rio de Janeiro 1830/1930. Rio de Janeiro: UFRJ/ IFCS, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

TELAU, Roberto. **Ensinar - incentivar - mediar: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores dos CEFFAs sobre os processos de ensino/aprendizagem**. Dissertação - (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2015.

TOURINHO, Irene. Transformações no Ensino de arte: Algumas questões para uma reflexão conjunta.: In:BARBOSA, Ana Mae. (org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

VEIGA, Fernando Conde. **Os professores de Humanas de Jaboticatubas: territorialidade e trabalho docente no campo metropolitano**. (Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social.) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

VEIGA, Fernando Conde. **A dialética produção-consumo do trabalho docente na territorialidade camponesa**. (Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social.) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

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.

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

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.

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: “Representações sociais das práticas artísticas na atuação de professores do campo”, cujo objetivo é analisar as práticas artísticas dos egressos do Curso de Licenciatura 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 no processo de formação acadêmica.

Para isto, os instrumentos de coleta de dados compreenderão entrevistas narrativas, observação participante e anotações em diário de bordo a serem desenvolvidas junto aos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais formados na habilitação em Língua, Arte e Literatura no ano de 2014 que estejam atuando como professores no ensino fundamental ou médio.

Por este motivo, o(a) convidamos a preencher o questionário e/ou a realizar uma entrevista narrativa áudio-gravada e a autorizar o processo de observação de suas práticas docentes e registro destas em diário de bordo do pesquisador. 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 dispôr 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).

O estudo trará possíveis benefícios para todos os participantes, pois no momento do preenchimento do questionário e da entrevista forneceremos condições propícias para que você reflita sobre a relação da arte em sua atuação enquanto professor. Além disto, os dados e análises da pesquisa, ao serem publicizados, poderão propiciar uma reformulação de procedimentos de gestão institucional e fomentar debates para as políticas de formação para a docência na área de conhecimento de arte e mais especificamente para a Educação do Campo.

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
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG
Endereço: Rua Marcelino Ferreira nº 257 apto 302 bairro Santa Inês- Belo Horizonte- MG
Telefone: (31) 3658-0515 / (31) 8772-8149. E-mail: 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

Os pesquisadores me informaram que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética que funciona na Unidade Administrativa II, 2º andar- Sala 2005 , Campus Pampulha da Universidade Federal de Minas Gerais, localizada na Av. Antônio Carlos, 6627 – Brasil. Fone (31) 3409-4592.
Endereço eletrônico: coep@prpq.ufmg.br.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2015.

Assinatura: _____

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA

Roteiro de Entrevista Narrativa pesquisa: “Representações sociais das práticas artísticas na atuação de professores do campo”

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 as suas práticas artístico pedagógicas desde os primeiros contatos até os dias de hoje. Fique à vontade para detalhar e narrar os acontecimentos que detalham sua experiência, seja enquanto artista, enquanto fruidor e também enquanto professor enfatizando também sua trajetória após a sua formação no curso de Licenciatura em Educação do Campo”

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
- Os tipos de práticas artísticas trabalhadas em sala de aula
- A relação destas práticas desenvolvidas antes e depois do momento de formação
- Ressignificação destas práticas artísticas após a formação docente

APÊNDICE C: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Roteiro de Observação pesquisa: “Representações sociais das práticas artísticas na atuação de professores do campo”

Sobre o Município:

Caracterização:

Número de habitantes:

Fonte principal da economia:

Relação dos aspectos econômicos e a oferta e característica da Educação do município:

Principais organizações sociais (sindicatos, associações, grupos culturais):

Relação destas organizações com a escola:

Relação destas organizações com as práticas culturais e artísticas do município

Sobre a Escola:

Caracterização: perfil de alunos e estrutura física:

Relação da escola com as práticas artísticas:

Corpo docente e gestor e relação com as práticas artísticas:

Sobre os egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo:

Perfil: etário, econômico:

Atuação social: pertence à organizações sociais:

Atuação artístico-cultural: pertence a grupos artísticos ou frequenta shows e eventos artísticos:

Relação das aulas (Língua, arte e literatura) em uma perspectiva interdisciplinar:

Relação das práticas artísticas em sua ação docente:

Práticas pedagógicas após a formatura na licenciatura em Educação do Campo- Houve alguma mudança?

Como os sujeitos pesquisados estão construindo suas representações sociais sobre as práticas artísticas a partir de sua ação docente?

APÊNDICE D: TERMO DE COMPROMISSO DOS PESQUISADORES

Termo de Compromisso

Nós Maria Isabel Antunes-Rocha e Cristiene Adriana da Silva Carvalho abaixo assinados, pesquisadores envolvidos no projeto de título “Representações sociais das práticas artísticas na atuação de professores do campo”, que conhecemos e cumprimos os requisitos da resolução 466/12 e suas complementares. Comprometendo-nos a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceitamos as responsabilidades pela condução científica do projeto. Temos ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada e fará parte integrante da documentação da mesma.

Belo Horizonte, 27 de abril de 2016.



Maria Isabel Antunes-Rocha (Orientadora)
RG: 997668



Cristiene Adriana da Silva Carvalho (doutoranda)
RG:13.003-300

ANEXO A: PARECER COM A APROVAÇÃO DO PROJETO NA LINHA DE PESQUISA PSICOLOGIA, PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO E NO PPGE/ FAE/ UFMG



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social em Educação

PARECER SOBRE PROJETO DE PESQUISA

Título: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PRÁTICAS ARTÍSTICAS NA ATUAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO.

Aluno (a): CRISTIENE ADRIANA DA SILVA CARVALHO

Curso: Programa de Pós-Graduação – Linha Psicologia, Psicanálise e Educação

Orientador (a): Maria Isabel Antunes

Parecerista: Raquel Martins de Assis.

Histórico:

A aluna de doutorado Cristiene Adriana da Silva Carvalho apresenta projeto de doutorado para parecer a ser aprovado pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFMG. O projeto tem como objetivo analisar as representações sociais de professores que atuam em escolas do campo sobre as suas práticas artísticas. Tais práticas são compreendidas como linguagens em arte que podem ser fruídas e concebidas pelos sujeitos. A pesquisa será desenvolvida com alunos egressos de Licenciatura em Educação do Campo da FaE-UFMG, habilitação em Língua, Arte e Literatura, das turmas que concluíram o curso em 2009 e 2015. A escolha dessas turmas, segundo a doutoranda, permitirá avaliar dois diferentes momentos de atuação de professores em Escolas do Campo, expressando diferentes construções das representações sociais a respeito das práticas artísticas no cotidiano docente. Desse modo, o estudo pretende contribuir para aprofundar o debate sobre a formação

Faculdade de Educação da UFMG

Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação - Av.: Antônio Carlos, 6627 - Campus Pampulha - Sala 405
Caixa Postal 1703 - CEP: 31270-901 - Belo Horizonte - MG - Fone: (31) 3499-5309 - Fax: (31) 3499-5488 - E-mail: colgsec@fae.ufmg.br

Documento aprovado pelo
Colegiado de Programa em
reunião de 18/10/16



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:

Conhecimento e Inclusão Social em Educação

desenvolvida no curso de Licenciatura em Educação do Campo- LeCampo (FAE-UFMG) e sua relação com as realidades das Escolas do Campo do Brasil. O projeto propõe, como método, o uso da teoria das Representações Sociais para descrever, avaliar e explicar momentos de mudança a partir do quais as práticas artísticas são elaboradas e reelaboradas. Utilizando as contribuições de Serge Moscovici e Denise Jodelet, a discente discute a possibilidade de analisar as alterações das formas de pensar, sentir e agir dos professores do campo em termos dos significados conferidos às práticas artísticas. Como contribuição geral, o projeto prevê que, a partir da análise realizada, será possível criar um material acadêmico que dialogue com as práticas das escolas e sirva como elemento propositivo de transformações que visem avanços para a educação do campo. O cronograma apresentado é compatível com as exigências do Programa para o curso de Doutorado.

Ao apresentar os resultados oriundos de pesquisa de Mestrado, a aluna afirma: 1) os sujeitos do campo têm suas práticas culturais e artísticas relacionadas aos elementos de identidade, militância e resistência; 2) nesse universo de militância e resistência, a formação universitária coloca, aos professores do campo, o desafio de se apropriarem de práticas artísticas permeadas por dicotomias (eruditas e populares, entretenimento e conhecimento, belo e feio, neutra e engajada, escolar e didatizada); 3) é no bojo dessas tensões, permeadas pela necessidade de construir práticas artísticas em contexto de luta pela construção de uma identidade de sujeito do campo, que está centrado o problema de pesquisa do projeto. Estando o projeto centrado na urgência de construções de identidade vivenciadas pelos sujeitos do campo, é importante que a pesquisa avance no sentido de: 1) esclarecer as relações entre representações sociais e construção de

Faculdade de Educação da UFMG

Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação - Av.: Antônio Carlos, 6627 - Campus Pampulha - Sala 405
Caixa Postal 1703 - CEP: 31270-901 - Belo Horizonte - MG - Fone: (31) 3499-5309 - Fax: (31) 3499-5488 - E-mail: colgsec@fae.ufmg.br



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:

Conhecimento e Inclusão Social em Educação

identidade; 2) oferecer uma análise menos centrada nas dicotomias, capaz de evidenciar, por meio das elaborações e reelaborações de representações, as sínteses e as apropriações feitas pelos sujeitos da pesquisa.

Mérito:

O projeto tem o mérito de estudar o fazer docente relacionado às práticas artísticas, tema importante na formação de professores voltados para a educação integral. Além disso, a pesquisa pretende contribuir para a reflexão sobre os cursos de educação do campo oferecidos em instituições de ensino superior, setor que tem se expandido no país.

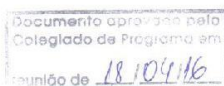
Voto:

Tendo em vista as considerações expostas acima, sou favorável à aprovação do projeto.

Belo Horizonte, 11 de abril de 2016.

Raquel M. de Assis

Assinatura do professor parecerista



Cláudio Marques Martins Nogueira
Aprovado Ad referendum
Em: 29/04/16
Departamento de Ciências Aplicadas à Educação

Cláudio Marques Martins Nogueira
Chefe do Departamento de
Ciências Aplicadas à Educação

Faculdade de Educação da UFMG

Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação - Av.: Antônio Carlos, 6627 - Campus Pampulha - Sala 405
Caixa Postal 1703 - CEP: 31270-901 - Belo Horizonte - MG - Fone: (31) 3499-5309 - Fax: (31) 3499-5488 - E-mail: colpsec@fae.ufmg.br

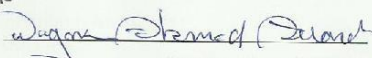
ANEXO B: AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA FAE-UFMG

AUTORIZAÇÃO

Eu Wagner Ahmad Auarek, abaixo assinado, Coordenador do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, autorizo a realização do estudo "Representações sociais das práticas artísticas na atuação de professores do campo", a ser conduzido pelas pesquisadoras Maria Isabel Antunes-Rocha e Cristiene Adriana da Silva Carvalho.

Fui informado 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.

Prof. Wagner Ahmad Auarek
Coordenador do Colegiado do Curso de
Licenciatura em Educação do Campo
FAE/UFMG



Wagner Ahmad Auarek

Coordenador do curso de Licenciatura em Educação do Campo

FAE-UFMG

**ANEXO C: PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA E
PESQUISA DA UFMG**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP**

Projeto: CAAE 55789416.9.0000.5149

**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 01 de junho de 2016, o projeto de pesquisa intitulado **"Representações sociais das práticas artísticas na atuação de professores do campo"** 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 através da Plataforma Brasil.

**Profa. Dra. Telma Campos Medeiros Lorentz
Coordenadora do COEP-UFMG**

ANEXO D: ATA DE QUALIFICAÇÃO 11 DE AGOSTO DE 2017



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social em Educação

PARECER DE EXAME DE QUALIFICAÇÃO

EQP LANÇAD?

Doutorando (a): CRISTIENE ADRIANA DA SILVA CARVALHO

Data: 11/08/2017

Título: "REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PRÁTICAS ARTÍSTICAS NA ATUAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO"

Parecer

A pesquisa traz contribuições relevantes para a Educação do Campo, é bem documentada, apresenta composições inovadoras, é consistente em termos teóricos e metodológicos, aguardando apenas o aprofundamento das análises.

A banca considerou o (a) aluno (a):

- Aprovado (a)
 Reprovado (a)

O andamento do trabalho de tese está:

- Adiantado em relação ao cronograma
 De acordo com o cronograma
 Atrasado em relação ao cronograma

Tendo em vista o trabalho até o presente momento, em sua opinião, o aluno (a):

- Defenderá no prazo
 Poderá defender no prazo
 Não defenderá no prazo

Belo Horizonte, 11 de agosto de 2017.

BANCA EXAMINADORA:

Rocha
Prof(a). Dr(a). Maria Isabel Antunes Rocha – Orientadora

AM
Prof(a). Dr(a). Aracy Alves Martins - UFMG

DJ
Prof(a). Dr(a). Denise Jodelet – Laboratoire Européen de Psychologie Sociale

Documento aprovado pelo
Colegiado de Programa em
reunião de 21/08/17

Faculdade de Educação da UFMG

Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação - Av: Antônio Carlos, 6627 - Campus Pampulha - Sala 405
Caixa Postal 1703 - CEP: 31270-901 - Belo Horizonte - MG - Fone: (31) 3499-5309 - Fax: (31) 3499-5488 - E-mail: colpgsec@fae.ufmg.br