

Práticas artísticas no campo: A luta como categoria pedagógica para a transformação social

 Cristiene Adriana da Silva Carvalho¹,  Maria Isabel Antunes-Rocha²

^{1,2} Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Faculdade de Educação- Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo- NEPCampo e Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais - GERES. Avenida Antônio Carlos, 6627, Campus Pampulha. Belo Horizonte - MG. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: cristienecarvalho@gmail.com

RESUMO. Este texto analisa as práticas artísticas na escola do campo, considerando a presença da luta e transformação social como categoria na prática pedagógica. Tomou-se como base uma pesquisa que analisou os movimentos de reelaboração das Representações Sociais dos professores do campo, egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Para tal, consideramos que as práticas artísticas podem ser entendidas como formas de criação, fruição e reflexão da Arte, elementos que agregam os processos educativos, a historicidade e a resistência presentes no movimento de luta pela Educação do Campo. Tivemos como abordagens metodológicas entrevistas narrativas e observação de práticas pedagógicas, fatores que nos permitiram compreender a presença de elementos pedagógicos de luta em práticas docentes que carregavam a intencionalidade da educação transformadora.

Palavras-chave: práticas artísticas, Educação do Campo, práticas pedagógicas.

Artistic Practices in the countryside: Struggle as Pedagogical Category for Social Transformation

ABSTRACT. This text analyzes the artistic practices in the rural school, considering the presence of struggle and social transformation as a category in the pedagogical approach. We took as a basis a work that analyzed the movements of re-elaboration of the Social Representations of rural teachers, graduated of the Degree course in Rural Education of the Faculty of Education of the Federal University of Minas Gerais. To this end, we consider that artistic practices can be understood as forms of creation, fruition, and reflection of Art, elements that add the educational processes to the historicity and resistance present of the Movement of the struggle for Rural Education. We had a methodological approach to narrative interviews and observation of pedagogical practices. These elements allowed us to understand the pedagogical aspects of the struggle in teaching practices that carried the intentionality of transformative education.

Keywords: artistic practices, rural education, pedagogical practices.

Práticas artísticas en el campo: la lucha como categoría pedagógica para la transformación social

RESUMEN. Este texto analiza las prácticas artísticas en la escuela del campo considerando la presencia de la lucha y la transformación social como una categoría en la práctica pedagógica. Tomamos como base una investigación que analizó los movimientos de reelaboración de las Representaciones Sociales de los profesores en el campo, graduados del Curso de Grado en Educación de Campo de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais. Consideramos que las prácticas artísticas pueden ser entendidas como formas de creación, fructificación y reflexión del Arte, elementos que suman los procesos educativos a la historicidad y resistencia presentes del Movimiento de lucha por la Educación de Campo. El enfoque metodológico utilizó entrevistas narrativas y observación de prácticas pedagógicas, elementos que nos permitieron comprender la presencia de elementos pedagógicos de lucha en las prácticas de enseñanza que llevaron la intencionalidad de la educación transformadora.

Palabras clave: prácticas artísticas, educación de campo, prácticas pedagógicas.

Introdução

O entendimento das práticas artísticas na sociedade nos desafia a ampliarmos o olhar para as formas de concepção, compreensão e fruição da arte, a fim de que seja representada a complexidade cultural e social de cada tempo. Essa concepção, definida por Barbosa (2008), é um convite para pensarmos nas manifestações artísticas a partir dos valores, crenças e tensionamentos presentes em seu significado social. Para a autora, os estudos que propõem compreender as práticas artísticas nesta dimensão mais ampla abarcam as mudanças na concepção e fruição da arte, podendo construir sustentações epistemológicas para a compreensão histórica, cultural e social da arte.

Ao realizarmos uma contextualização histórica a respeito da presença da arte nas práticas sociais, Bosi (1986) nos auxilia a perceber as mudanças presentes nas obras de arte e as relações destas com as produções sociais de cada época. Pode-se perceber, assim, a emergência de tensionamentos, entendidos como elementos-chave da análise dos diversos sentidos presentes nas manifestações artísticas. Ao notarmos a complementaridade presente em

representações que articulavam técnica, estilização, conhecimento e expressão da identidade do artista, colocamo-nos diante do tensionamento das manifestações engajadas politicamente com aquelas que buscavam a neutralidade, entendendo que tais características caminhavam em uma dimensão dicotômica oposta à complementaridade técnica/conhecimento e expressão.

As reflexões elaboradas neste artigo fazem parte de um leque analítico construído por Carvalho (2017,2018), em uma pesquisa que buscou analisar as Representações Sociais das práticas artísticas de professores do Campo egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Nesta referida pesquisa, pudemos perceber que os egressos da LECampo se viam diante do desafio de se apropriar de práticas artísticas e convertê-las em mecanismos de luta pela transformação da escola do campo. Nesse contexto de tensões, analisamos o processo de construção das Representações Sociais dos professores do campo sobre as práticas artísticas e pedagógicas desenvolvidas por eles enquanto docentes, verificando a presença de elementos identitários e de Luta pela transformação do Campo em diálogo com

os conteúdos apreendidos durante a formação na LECampo.

Para o desenvolvimento de nosso estudo, interessou-nos analisar as práticas artísticas em uso, tendo como recorte aprofundado uma professora do campo – apresentada aqui sob o pseudônimo de Camila –, a fim de percebermos as principais manifestações de transformação social e sentido de luta em suas práticas.

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

Partimos 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 campesina, incorporando ainda os elementos de reflexão, fruição e construção artística. Dessa forma, a arte construída junto aos alunos nas salas de aulas (e parte das suas interações sociais) eram o texto e o subtexto em meio às suas intencionalidades de luta pelos direitos à escola do campo e a terra. Tal luta

revelava-se como um conteúdo esperançoso de transformação da sociedade.

Referencial metodológico

Para operacionalizar a pesquisa descrita neste artigo, coletamos nossos dados a partir dos seguintes procedimentos: entrevista narrativa e observação da prática pedagógica. É válido destacar aqui o nosso entendimento de que tais procedimentos são complementares, uma vez que o ato de narrar a experiência docente com as práticas artísticas permitiu-nos a percepção das dimensões do pensar e sentir. Já a observação de uma prática docente entendida como instrumento de pesquisa permite a construção de dados que contemplem saberes, atitudes e sentimentos referentes à dimensão do agir.

Ademais, ressaltamos nossa opção por utilizar a entrevista narrativa enquanto procedimento de coleta de dados tomando como referência teórica Jovchelovitch e Bauer (2013), que a consideram um método de pesquisa qualitativa que permite a compreensão aprofundada das informações: “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 & Bauer, 2013, p. 95). Essa compreensão torna-se possível, pois a narração permite a compreensão das ações, a partir dos contextos temporais, espaciais e motivacionais do ponto de vista dos sujeitos que a vivenciaram.

Vê-se, desse modo, 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. Na referida pesquisa, a narrativa central foi construída em torno do seguinte 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, fruidor ou professor, enfatizando também a trajetória após sua formação no curso de Licenciatura em Educação do Campo”. 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.

No que se refere ao formato metodológico da observação da realidade, recorreremos a Lakatos e Marconi (2010) para desenharmos o contorno de nossa

coleta de dados. Para os autores, a profundidade das informações coletadas define a validade da observação enquanto procedimento científico. Sendo assim, foi preciso reunir fontes de informação de característica múltipla, para nos desvelarmos de preconceitos e organizarmos os registros em diários e fotografias, a fim de resgatar e sistematizar a realidade observada. Tal organização exigiu o acompanhamento das atividades docentes, bem como as atividades sociais, culturais e familiares, elementos que nos ajudaram a contextualizar a realidade da Educação do Campo.

Também nos apoiamos em Lakatos e Marconi (2010) para construirmos o formato da observação a ser realizada. Sendo assim, 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.

Além disso, o processo de tratamento de dados referenciou-se na análise de trajetória, buscando um diálogo com os 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 em sua formação e seu trabalho, permitindo-nos compreender o perfil dos sujeitos, bem como a contextualização de seu lugar social, econômico, político e cultural.

Durante a análise de trajetória, buscamos considerar fatores como histórico familiar e relação com o campo, experiências e informações sobre práticas artísticas na infância e juventude, ingresso no curso de Licenciatura em Educação do Campo e inserção na docência, a partir da caracterização das experiências artísticas e pedagógicas.

Tal análise de trajetória fez emergir sete categorias de conteúdo presentes nas Representações Sociais em Movimento: (I) práticas pedagógicas; (II) práticas artísticas; (III) formação; (IV) Educação do Campo; (V) mística; (VI) Educação transformadora; (VII) Materialismo histórico dialético. Para fins de recorte, neste artigo trouxemos como ênfase as categorias *práticas pedagógicas*, *práticas artísticas*, *educação do Campo* e *educação transformadora*.

Por uma educação transformadora

Para ancorarmos nossas reflexões sobre a concepção de transformação na educação, utilizamos a obra de Freire (1992, 1996, 2000), destacando a

possibilidade de construir um projeto socioeducativo e crítico em prol da superação das condições de opressão. Para isso, a utilização dos conceitos *indignação* e *esperança* nos possibilitou sensibilizar para a presença de um diálogo entre a epistemologia teórica e a humanização do sujeito.

A indignação é um sentimento recorrente em diversos escritos de Freire, que propõe a não acomodação diante de situações de opressão. Sua presença é trazida nas obras 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.

Percebemos que a indignação, nos estudos 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 para pensarmos no professor do Campo como 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).

A indignação nos apresenta a possibilidade de mudança diante das situações em que o *Inédito Viável* se apresenta, conceito que 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 estas circunstâncias. 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 a 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.

Em complementaridade, 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. É válido ressaltar aqui que 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.

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. Nessa perspectiva, 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.

Notamos, assim, que a esperança deve se fundamentar na prática, pois só assim ela deixará de ser uma esperança ingênua e possibilitará 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).

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*.

Práticas pedagógicas na Educação do Campo

Nosso olhar sobre as práticas artísticas advém da observação da prática pedagógica construída nas escolas do Campo. Ao pensarmos na prática pedagógica do professor, devemos considerar que esta supera a simples adaptação de conteúdo ao território camponês 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).

Dessa forma, compreendendo que a prática pedagógica na Escola do Campo deve dialogar e acumular os saberes da vida camponesa, partimos do entendimento que o trabalho com as práticas artísticas também incorpora conteúdos e metodologias que se relacionam com a

vida cultural, social e política rural. 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 artísticas 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 & 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 campesina 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 em meio à 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 & Machado, 2009, pp. 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 (2008), 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 formação de práticas que tenham como referência epistemológica a pedagogia dos Movimentos Sociais. É justamente com essa compreensão que surge o termo *Pedagogia do Movimento*, apresentado

também na obra de Caldart (2003), 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 é 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, pp. 63-64).

Com isso, percebemos que a construção de práticas pedagógicas na perspectiva do Movimento é um convite para pensarmos no processo educativo e nas possibilidades de sua transformação, 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.

Uma trajetória de luta e transformação

Para nosso estudo, tomamos como análise as práticas da Educadora Camila. Mulher, trabalhadora, 35 anos, mãe de 2 filhos, Camila é residente no município de Rubim em Minas Gerais, sendo a caçula do total de três filhos de um casal de trabalhadores rurais. A análise de sua trajetória de vida nos dá base para entender o contexto de escolarização e socialização no território campesino. Sua mãe trabalhava como dona de casa, tomando conta dos filhos, da casa dos patrões e 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.

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

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 sujasse e, em sua chegada à escola, ela estivesse com asseio apresentável.

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

Em visitas aos pais, nas férias escolares, havia a mistura de sentimentos em estar no lugar de sua infância. A mudança de Camila para a cidade foi uma opção feita por ela e pela família – o que é distante da realidade de diversas outras famílias do Campo, que, diante da falta de escolas próximas de casa, veem a 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 sua 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 proporcionado o contato com brincadeiras com os colegas e o acesso a elementos da cultura popular, faltaram-lhe práticas relacionadas à música, dança, teatro e artes visuais que a permitissem ter acesso a um conhecimento artístico.

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 ela, nessa época a cidade vizinha, Almenara, já contava com instituições de Ensino Superior, mas estas tinham mensalidades caras, tornando o acesso quase impossível. Neste momento, Camila concentrou-se em seus conhecimentos de informática, que a

abriram portas para trabalhar como auxiliar administrativo/secretária escolar, na Secretaria Municipal de Educação do Município de Rubim.

O contato com o curso do LECampo veio no ano de 2009, através de uma amiga que trabalhava na Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais (EMATER), que havia recebido um *e-mail* da Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado de Minas Gerais (FETAEMG), divulgando o edital do LECampo. O interesse no curso veio, principalmente, pelo fato de ele ser desenvolvido em uma instituição pública e ser, portanto, gratuito, além de 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.

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, posto que, em sua escolarização, os conhecimentos relacionados principalmente à área de arte não faziam parte de sua experiência escolar e social.

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

Tal reconhecimento a inspirou a construir um projeto de estágio de artes a partir da temática relacionada à 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, como 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 onde estagiava, ao tentar promover o reconhecimento e a 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 os 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.

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 com base em seu aprendizado na universidade e também em sua experiência própria em seu percurso escolar, que a mostrou que o acesso à literatura na escola do Campo precisava ser estudado e debatido.

No momento de realização da coleta de dados, Camila era aluna regular do programa de Mestrado em Educação do Campo na Universidade Federal da Bahia (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”. Cursar um mestrado oferecido em alternância era, para ela, uma forma de conciliar o trabalho como professora de Artes, Literatura e Língua Portuguesa em uma escola da rede estadual de Minas Gerais. Além disso, a formação continuada era uma oportunidade de ela transformar sua práxis.

Luta como categoria pedagógica

A análise das práticas artísticas e pedagógicas de Camila nos coloca diante de intencionalidades educativas dotadas de resistência e historicidade. Percebemos, em suas mediações junto aos alunos do nono

ano do ensino fundamental, 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.

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-o como uma possibilidade de transformação a partir de uma perspectiva dialética e de resistência, a fim de superar as dificuldades estruturais.

A historicidade aparece na prática pedagógica de Camila como uma forma de revisitar sua própria 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 pessoas mais qualificadas que os trabalhadores do Campo, ela 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, ó. 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, ó? Que faz nós acharmos que normal que um homem seja dono de tudo aqui na região! Você anda quilômetros para dentro das terras dele. (Camila – sobre historicidade e concentração de terras)

Ao falar sobre a temática da reforma agrária em uma aula de Literatura e Língua Portuguesa, Camila se posiciona, trazendo para sua ação docente a reflexão do processo de construção de conhecimento como prática social. A busca por práticas pedagógicas dotadas de historicidade se faz presente nos conteúdos trabalhados por ela, com narrativas culturais e artísticas que fazem parte do contexto do município, criando, dessa forma, um diálogo entre textos escritos em jornais da região, poemas de autores do município e também de autores consagrados, o que 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 – sobre o 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)

A chamada valorização da cultura local como forma de fortalecimento da historicidade do município é presente na prática pedagógica e artística 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!”. Reconhecemos, no entanto, que, para ela, essa ação não visa apenas à conservação de um passado, mas o reconhecimento deste na dinâmica das transformações presentes.

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 trazê-los 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”.

Ao realizar uma atividade de interpretação de texto, Camila verificou a importância de contextualizar o latifúndio, realidade presente no território de Rubim. Assim, com o objetivo de despertar a emancipação crítica dos seus alunos, ela compartilha sua experiência pessoal, propondo aos alunos que eles pensem nos donos das grandes fazendas para além da imagem de grandes heróis em oposição aos trabalhadores, vistos como preguiçosos e/ou com pouco potencial.

Em análise do 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, que 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 atrelada à linguagem, por onde que eu ia conseguir essa entrada. (Camila – falando sobre trabalho com arte e cultura)

A ação interdisciplinar de Camila também nos propicia 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, já 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 observadas em várias aulas, nas quais se pode notar que a temática das festas populares da região foi abordada com base na 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 tem para nós em Rubim, porque ela está em nós. As comidas típicas, a tradição da fogueira, os padres que têm 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 – contando sobre as 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 quiser, 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, baseando-se nos eventos artísticos da região.

Ao observarmos 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 a História. Isso nos permite compreender a prática artística de Camila em uma dimensão da totalidade do conhecimento. Notamos que ela incorpora em sua prática pedagógica ações de construção artística fazendo uso 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 sarau, 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 ligados à época, 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)

As práticas artísticas e pedagógicas de Camila são fortemente marcadas pela resistência como elemento fundamental para a compreensão da arte e das transformações que esse campo do conhecimento pode trazer à formação dos alunos. Percebemos que é essa resistência que permite que ela construa um pensamento artístico em sua prática docente baseada na expressão de sua indignação diante das injustiças sociais:

Eu confesso com 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)

Observamos, assim, que a expressão artística é, para Camila, uma relação subjetiva de se livrar de amarras simbólicas de seu cotidiano e também de externalizar intencionalidades docentes 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).

Nesse sentido, podemos perceber que, para Camila, a expressão artística adquire o caráter de resistência como força de energia e veicula em sua ação docente e também como fruidora. Dada à construção deste significado, analisamos que a formulação 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 vejo a 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, à 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 formação me permitiu ir além porque eu passei a ver a arte. (Camila – sobre a arte enquanto direito)

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

Ao abordar as relações entre campo, trabalho, latifúndio e agronegócio, Camila busca refletir com os alunos sobre o paradigma da Educação do Campo, tal como definido por Fernandes e Molina (2004): 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. Isto posto, observamos que as práticas pedagógicas construídas por Camila tendem a construir reflexões que objetivam 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 por eles como pobre e preguiçoso, e sobre o dono das grandes fazendas, tidos pelos estudantes como um homem poderoso e inteligente. Camila busca, então, mostrar aos alunos a perspectiva de exploração do trabalho pertencente à acumulação de terras latifundiárias:

Isso aqui que eu estou fazendo é provocação. Eu quero que vocês pensem, porque eu sempre morei aqui, nesse 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 os 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 docentes, elaborar o conhecimento 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”, em meio à análise de uma reportagem jornalística. Ela construiu no quadro uma tempestade de ideias com sugestões dos alunos. Depois fez uma retomada dos significados possíveis, destacando para eles que, além do latifúndio, existem outras formas de se pensar o Campo, para além da grande propriedade e do vaqueiro que trabalha para o dono da fazenda. Ao falar do vaqueiro, Camila ainda questionou os alunos sobre os adjetivos atribuídos a ele e ao fazendeiro – o primeiro visto pelos alunos como alguém que não quis estudar e não é inteligente; e o segundo tido como um grande empreendedor, inteligente e digno de sua riqueza. Tal elemento foi questionado por Camila, que fez uma longa análise sobre a concentração de terras e o capital.

A análise das práticas pedagógicas de Camila nos permite 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 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 nessa prática. (Camila – sobre sua prática crítica e transformadora)

Ao relatar 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 ela, só a inserção do sujeito em seu contexto dentro do processo educativo permitirá que a construção de um conhecimento propicie a 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. Para ela, o ensino da Arte e Linguagens também é uma forma de instrumentalizar os alunos para que desenvolvam uma formação crítica: “Aquele conhecimento acadêmico e cientificamente produzido ao longo da humanidade que ele pode ser usado como ferramenta para libertar”. Percebemos, assim, que os argumentos utilizados por Camila se referem à sua postura de educadora comprometida, o 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). Dentro disso, Camila assume em sua prática a importância de repassar os conhecimentos acadêmicos aos seus alunos, busca, com isso, construir em conjunto com 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. Ela reconhece e analisa, a todo tempo, as condições concretas da escola e mantém viva a esperança de modificar tal cenário em sua prática, alicerçada na mobilização de alunos e professores e contra as situações de exploração presente no contexto campesino do município.

Considerações finais

Ao pensarmos no contexto da área do conhecimento da Educação do Campo, observamos que a análise das práticas

artísticas de Camila nos permitiu a compreensão de uma experiência docente na área de conhecimento Língua, Arte e Literatura. A relevância de tal análise, discutida neste artigo, deve-se ao fato de que esta evidenciou o processo de comprometimento e consciência e o protagonismo de professores camponeses durante o processo de construção do conhecimento junto aos seus alunos. Ao refletirmos o ensino das Artes, percebemos que o registro dessa pesquisa nos auxilia a pensar nas interseções entre a transformação social e as práticas de ensino de artes desenvolvidas nas escolas do campo, considerando ainda os aspectos de fortalecimento da identidade cultural e do engajamento crítico dos sujeitos.

Ainda, a prática da observação das aulas e interações sociais, aliada à entrevista narrativa, nos permitiu compreender a inter-relação entre as práticas pedagógicas e artísticas e o contexto social, cultural e político. Observar as categorias que emergiam da prática e se articulavam ao discurso nos possibilitou perceber o processo de construção da Educação do Campo a partir da prática cotidiana dos professores, para além dos muros da escola.

A análise da trajetória de Camila nos permitiu perceber, entre outras coisas, o lugar e o significado das práticas artísticas

na escolarização e atuação docente. Em tal perspectiva, foi possível compreender o impacto da formação no curso de Graduação em Educação do Campo como uma forma de acesso ao conhecimento acadêmico/artístico/científico, bem como a articulação desta formação com o processo de construção de consciência de classe e engajamento na luta pela terra. Essa transformação de ideias e posicionamentos passa a ser parte das práticas pedagógicas, mostrando-nos o potencial transformador e multiplicador de tais práticas e a sua articulação com o compromisso pela coletividade e com os princípios da Educação do Campo.

Nesse sentido, foi possível observar que as práticas artísticas de Camila são marcadas pela busca por: leitura de mundo, formação crítica, desconstrução da perspectiva bancária, esperança e indignação no processo de construção do conhecimento na realidade do sujeito. Com isso em mente, buscamos em Freire (1992, 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, trazendo reflexões sobre o fazer docente em uma perspectiva humanizante e crítica.

Com base na análise das práticas artísticas de Camila, podemos ampliar o

nosso olhar para compreender a ação docente realizada por tantos educadores do Campo, reconhecendo, no entanto, a diversidade de sujeitos e territórios. Tal olhar é também um convite para considerarmos a experiência educativa dos Movimentos Sociais como uma ferramenta pedagógica de luta a partir de uma experiência histórica e transformadora.

Desse modo, a busca pelo entendimento das práticas artísticas como uma categoria de luta foi vista por nós como um caminho possível para pensarmos no papel das práticas pedagógicas no movimento de transformação da sociedade. Com esse entendimento, a luta por uma escola no Campo se articula à luta por um projeto de sociedade construído por e para estes sujeitos. Assim, olhar para a arte com esta perspectiva esperançosa e comprometida com a luta nos coloca diante de uma escola e dos sujeitos que nela estão atuando enquanto agentes de transformação do Campo.

Referências

Amorim-Silva, K. (2016). *Educar em prisões: um estudo na perspectiva das Representações sociais* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Recuperado em março de 2017 de: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-A9WHRQ>

Barbosa, A. M. (Org). (2008). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo, SP: Cortez.

Beltrame A. B. (2017). MST, Professoras e Professores: Sujeitos em Movimento. In *Associação Nacional de Pós Graduação em Educação*, Grupo de Trabalho 03, Anais do Encontro de 2008. Recuperado em fevereiro de 2017 de: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt03_08.pdf

Benfica, W. A. (2017). *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). Universidade Federal de Minas Gerais. Recuperado em março de 2018 de: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-AP9NQF>

Bogo, A. (2010). *Identidade e luta de classes*. São Paulo, SP: Editora Expressão Popular.

Bosi, A. (1986). *Reflexões sobre arte*. São Paulo, SP: Editora Ática.

Caldart, R. S. (2003). A Escola do Campo em Movimento. *Currículo sem Fronteiras*, 3(1), 60-81. Recuperado em julho de 2017 de: www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli2.htm

Carvalho, C. A. S. (2017). *Representações Sociais das práticas artísticas na atuação de professores do campo* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais. Recuperado em 20 de abril de 2018 de: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-AW7MEQ/1/tese_cristiene_adriana_da_silva_carvalho.pdf

Carvalho, C. A. S. (2018). *Representações Sociais das práticas artísticas na atuação e formação de professores do campo*. Curitiba, PR: Editora APPRIS.

Cunha, M., & Machado, C. (2009). 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*, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Fernandes, B. M., & Molina, M. C. (2004). O Campo da educação do Campo. In Molina, M. C., & Jesus, S. M. S. A. (Orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo* (pp. 32-53). Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo, 5.

Freire, A. M. A. (2010). Indignação. In Streck, D. R., Redin, E., & Zitzosk, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire* (2ª ed. rev. e ampl.) (pp. 229-230). Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.

Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Editora Paz e Terra.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo, SP: Editora UNESP.

Jovchelovitch, S., & Bauer M. (2013). A Entrevista Narrativa. In Gaskell, G., & Bauer, M. W. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (11ª ed.) (s./p.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2010). *Fundamentos de metodologia científica* (7ª ed.). São Paulo, SP: Editora Atlas.

Ribeiro, L. P. (2016). *Representações Sociais de educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre violência* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais. Recuperado em março de 2017 de: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-AEXPX4>

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em : 03/06/2021

Aprovado em: 25/08/2021

Publicado em: 30/09/2021

Received on June 03th, 2021

Accepted on August 25th, 2021

Published on September, 30th, 2021

Contribuições no Artigo: As autoras foram as responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: As autoras declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Carvalho, C. A. S., & Antunes-Rocha, M. I. (2021). Práticas artísticas no campo: A luta como categoria pedagógica para a transformação social. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 6, e12368. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e12368>

ABNT

CARVALHO, C. A. S.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Práticas artísticas no campo: A luta como categoria pedagógica para a transformação social. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 6, e12368, 2021. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e12368>