



REDEScobrimo experiências estéticas na  
escola do campo por uma formação  
sensível e integradora



*heads. Linhas e mos*



A rede de pesca é um objeto que está presente na cultura dos moradores do Bairro Porto e dos moradores da Vila Anselmi em Santa Vitória do Palmar, RS.

Descobrir as trajetórias e as formas como o ser humano a manuseia é REDEScobrir processos e relações culturais, refletindo como cada indivíduo atribui sentido a um mesmo objeto.















A partir das técnicas da artesã Mara Aleci Rodrigues que com suas Mãos utiliza as linhas na produção das redes, é possível traçar o “caminho da rede” conhecendo assim os gestos, as práticas, os ritmos, as percepções, as relações sociais e os aspectos ambientais que tal rede envolve e está envolvida.











Daius Jonsas Ferenc



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
CENTRO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES  
MESTRADO EM ARTES

REDEScobrimdo experiencias estéticas na escola do campo  
por uma formação sensível e integradora

DAIANE JARDIM FERREIRA

Pelotas, 2024

DAIANE JARDIM FERREIRA

REDEScobrimo experiencias estéticas na escola do campo  
por uma formação sensível e integradora

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Artes do Centro de Artes da  
Universidade Federal de Pelotas, como requisito  
parcial à obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientadora: Profa. Dra. Angela Raffin  
Pohlmann

Co-orientador: Dr. Marco Aurelio da Cruz  
Souza

Pelotas, 2024

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação da Publicação

F384r Ferreira, Daiane Jardim

REDESCobrinho experiências estéticas na escola do campo por uma formação sensível e integradora (recurso eletrônico) / Daiane Jardim Ferreira ; Angela Raffin Pohlmann, orientadora ; Marco Aurelio da Cruz Souza, coorientador. — Pelotas, 2024.  
170 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Artes, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, 2024.

1. Educação do campo. 2. Experiência estética. 3. Formação em artes. 4. Autoetnografia. 5. Criação coletiva. I. Pohlmann, Angela Raffin, orient. II. Souza, Marco Aurelio da Cruz, coorient. III. Título.

CDD 707

Elaborada por Leda Cristina Peres Lopes CRB: 10/2064

DAIANE JARDIM FERREIRA

**PESQUISA AUTOETNOGRÁFICA:**  
REDEScobrimo experiências estéticas na escola do campo

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Angela Raffin Pohlmann - Orientadora  
Universidade Federal de Pelotas

---

Prof. Dr. Marco Aurelio da Cruz Souza - Co-orientador  
Universidade Federal de Pelotas

---

Prof. Dr. Crisna Daniela Krause Bierhalz  
Universidade Federal do Pampa

---

Prof. Dra. Nádia da Cruz Senna  
Universidade Federal de Pelotas

Agradeço primeiramente à Universidade Federal de Pelotas, por ser o barco que me levou a águas mais profundas desse caminho.

Aos meus pais, Eliete e Pedro, que me forneceram as primeiras linhas de apoio e incentivo, essenciais para a trama da minha vida.

Ao meu companheiro Tom e ao meu filho Fernando, que foram os nós firmes nesta rede, sempre presentes durante esses 24 meses de jornada, nas idas e vindas pela estrada, ao Seu Zeca e a Dona Maria que sempre me incentivaram.

Ao meu irmão Vinícius, por estar sempre presente.

A todos vocês, que seguraram as extremidades desta rede, meu sincero agradecimento. Que nossas histórias continuem a se entrelaçar e fortalecer esta grande rede que é a vida.

A Bere, diretora da escola onde esta pesquisa se deu, que permitiu que lançássemos nossas redes em águas novas e desconhecidas. Aos colegas da escola, representados pela "quadrilha pedagógica mais Punita da cidade" – Oscar, José Corrêa, Elis, Josilena e Nilzirene – que abraçaram comigo a ideia de desenvolver esta dissertação, fazendo parte desta teia de conhecimento e colaboração

À minha amiga e irmã de coração, Gabriela, que sempre acreditou em mim, fornecendo-me apoio constante.

Às mãos orientadoras de Angela e Marco, que junto comigo teceram cada ponto desta dissertação, garantindo que a rede ficasse forte e coesa.

Finalmente, ao meu amigo Chico Maximila e sua companheira Roberta, que me abrigaram em sua casa no Laranjal, oferecendo um porto seguro durante esta jornada.

É difícil citar todos que me acompanharam neste caminho, pois muitos foram os que contribuíram de alguma forma para a construção desta Rede de novas descobertas. No entanto, como é de praxe, vou nomear alguns que foram especialmente significativos nesta jornada.

## RESUMO

Este estudo concentrou-se no ensino das Artes nos anos iniciais, analisando como professores sem licenciatura em Artes abordam essa disciplina para o desenvolvimento criativo e cultural dos alunos. A pesquisa foi realizada no curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal de Pelotas e teve como objetivo investigar como o professor alfabetizador sem formação específica em arte aborda as Artes nos anos iniciais, especificamente na escola do campo Bernardo Arriada, e verificar se promovem uma Educação Estética em suas práticas. O estudo partiu da constatação de que as/os professoras/es licenciadas/os em pedagogia não possuem formação específica no campo da arte, apesar de serem responsáveis pelas atividades de arte-educação nos anos iniciais desta Escola do Campo. A escolha do tema de pesquisa foi motivada pela falta de professores de artes e pela ausência de cursos de formação na área, o que torna o ensino de artes praticamente inexistente nessa região, e traz questionamentos acerca do modo como acontece o ensino de artes nesta Escola do Campo no sul do Rio Grande do Sul por professores alfabetizadores. As perguntas sueladoras foram: como acontecem as atividades de artes nas rotinas desta escola do campo? E, como os professores alfabetizadores percebem a importância da experiência estética para a aprendizagem e transformação pessoal dos seus alunos? A pesquisa utilizou métodos qualitativos, a partir de uma perspectiva autoetnográfica, e também encontros, oficinas e atividades de criação coletiva. Para o embasamento teórico da pesquisa foram utilizados autores como Edith Derdyk (2020), Marly Ribeiro Meira (2002), Ana Mae Barbosa (2018) e Paulo Freire (2003), além de referências sobre escola do campo, tais como Helana Célia Freitas (2011), Mônica Castagna Molina e Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus (2004), Milena da Silva Fernandes (2019) e Roseli Salete Caldart (2009). Partiu-se de uma revisão bibliográfica de cunho documental e descritivo. Defendeu-se a ideia de que as experimentações estéticas podem promover meios significativos de autoconhecimento e abrir caminhos para novas perspectivas para o ensino-aprendizagem. Concluiu-se que as vivências, conhecimentos e conexões obtidos durante a pesquisa tiveram um impacto positivo na sala de aula desta escola do campo em Santa Vitória do Palmar, favorecendo as atividades de educação artística e a formação mais abrangente dos alunos e professores.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Experiência Estética; Formação em Artes; Criação Coletiva; Autoetnografia.

## ABSTRACT

This study focused on the teaching of Arts in the early years, analyzing how teachers without a degree in Arts approach this subject for the creative and cultural development of students. The research was carried out as part of the Master's course in the Postgraduate Program in Arts at the Federal University of Pelotas and aimed to investigate how literacy teachers without specific training in art approach the arts in the early years, specifically at the Bernardo Arriada rural school, and to see if they promote aesthetic education in their practices. The study started from the realization that teachers with a degree in pedagogy do not have specific training in the field of art, despite being responsible for art education activities in the early years of this rural school. The choice of research topic was motivated by the lack of art teachers and the absence of training courses in the area, which makes art teaching practically non-existent in this region, and raises questions about how art teaching takes place in this rural school in the south of Rio Grande do Sul by literacy teachers. The guiding questions were: how do arts activities take place in the routines of this rural school? And how do literacy teachers perceive the importance of the aesthetic experience for their students' learning and personal transformation? The research used qualitative methods, from an autoethnographic perspective, as well as meetings, workshops and collective creation activities. For the theoretical basis of the research, authors such as Edith Derdyk (2020), Marly Ribeiro Meira (2002), Ana Mae Barbosa (2018) and Paulo Freire (2003) were used, as well as references on rural schools, such as Helana Célia Freitas (2011), Mônica Castagna Molina and Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus (2004), Milena da Silva Fernandes (2019) and Roseli Salete Caldart (2009). The starting point was a bibliographical review of a documentary and descriptive nature. It was argued that aesthetic experimentation can promote significant means of self-knowledge and open up new perspectives for teaching and learning. It was concluded that the experiences, knowledge and connections obtained during the research had a positive impact on the classroom of this rural school in Santa Vitória do Palmar, favoring art education activities and the more comprehensive training of students and teachers.

**Keywords:** Field Education; Aesthetic Experience; Training in Arts; Collective Creation; Autoethnography.

## LISTA DE SIGLAS

PPP	Projeto Político-Pedagógico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
SMED	Secretaria Municipal de Educação
MEB	Movimento de Educação de Base
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
DOEBEC	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

## LISTA DE IMAGENS

1	“Corpo/rede”, fotografia, dimensões variáveis, Santa Vitória do Palmar, 06/02/2023	p. 16
2	“Redes,mãos e linhas”, fotografia, dimensões variáveis, Santa Vitória do Palmar, 06/02/2023	p. 17
3	Mapa de Relevo do Município de Santa Vitória do Palmar. Fonte: Plano Municipal de Saneamento Básico Participativo de Santa Vitória do Palmar	p. 18
4	Foto da granja Bela Vista (2000)	p. 20
5	Montagem de fotos do arquivo pessoal da autora, representativas do território onde se dá a pesquisa	p. 33
6	Escola Bernardo Arriada entre lagoas	p. 34
7	Município	
8	Escola Bernardo Arriada. Fonte: Google Maps	p. 34
9	Escola Bernardo Arriada em relação à Pelotas e Porto Alegre, RS	p. 35
10	Distância da Escola Bernardo Arriada da cidade de Santa Vitória do Palmar, entre as Lagoas Mirim e Lagoa Mangueira, RS. Fonte: Google Maps	p. 35
11	Foto da frente da escola	p. 36
12	Foto da frente da escola com o transporte escolar	p. 37
13	Fotos de atividades desenvolvidas pela professora Daiane Jardim	p. 68
14	Fotos de atividades desenvolvidas pela professora Daiane Jardim	p. 69
15	Fotos de atividades desenvolvidas pela professora Daiane Jardim	p. 70
	Fotos de atividades desenvolvidas pela professora Daiane Jardim	p. 71

16	Fotos de atividades desenvolvidas pela professora Daiane Jardim	p. 72
17	Fotos registradas pela colega Daianna DelaBarba	p. 73
18	Foto da Oficina Corpo e Movimento	p. 74
19	Foto da Oficina de Musicoterapia	p. 75
20	Fotos das Oficinas de Fotografia	p. 77
21	Fotos das Oficinas de Fotografia	p. 78
22	Fotos das Oficinas de Cinema	p. 80
23	Fotos da Última Reunião	p. 83

#### LISTA DE TABELAS

	Apresentação dos Professores	p. 30
	Apresentação das Oficinas	p. 32
Rural	Diferenças entre Educação do Campo e Educação	p. 42

sumário

52

73

87

110

## SUMÁRIO

<b><u>INTRODUÇÃO</u></b> .....	13
<b><u>1 REDEScobrimdo caminhos</u></b> .....	16
<u>1.1 Redes(cobrimdo) Caminhos da Infância até Hoje</u> .....	19
<u>1.2 A Chegada na Universidade</u> .....	21
<u>1.3 A Chegada no Concurso do Município</u> .....	23
<u>1.4 Uma Nova Rede foi Reconstruída</u> .....	27
<b><u>2 CAMINHO METODOLÓGICO</u></b> .....	29
<b><u>3 EDUCAÇÃO DO CAMPO</u></b> .....	38
<u>3.1 Educação do Campo: Princípios Orientadores</u> .....	40
<u>3.2 Histórico e Metodologias</u> .....	47
<b><u>4 ANÁLISE DAS OFICINAS: VIVÊNCIAS, EXPERIMENTAÇÕES E</u></b> <b><u>DESCOBERTA</u></b> .....	57
<u>4.1 Identidade, Memória e Experiência Estética nas Atividades da Escola do</u> <u>Campo</u> .....	58
<u>4.2 Corpo e Movimento: Desenvolvimento e Afetividade</u> .....	72
<u>4.3. A Arte do Cuidado no Cotidiano</u> .....	74
<u>4.4. Explorando o Olhar Fotográfico: Vivências e Reflexões</u> .....	75
<u>4.5 Inovação na Educação: Desafios e Oportunidades</u> .....	79
<u>4.6 Reunião e Dinâmica Troco Sonho por um Sonho</u> .....	81
<u>4.7 Percepções dos Participantes: Impacto das Oficinas no Desenvolvimento</u> <u>Pessoal</u> .....	84
<b><u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u></b> .....	86
<b><u>REFERÊNCIAS</u></b> .....	87

## INTRODUÇÃO

A escolha do tema, “REDEScobrimdo experiências estéticas na escola do campo por uma formação sensível e integradora”, nasceu da percepção da dificuldade enfrentada no ensino das artes nos anos iniciais, na realidade de Santa Vitória do Palmar, que abriga um total de 3.445 alunos, dos quais 450 estão matriculados na Escola Bernardo Arriada e sendo um fato alarmante de que apenas um dos 20 professores da rede municipal de ensino possui formação em artes. Isso se traduz em uma falta significativa de especialização e conhecimento específico para o ensino das artes. Além disso, a ausência completa de professores ministrando a disciplina de artes nos alerta uma preocupação em relação às carências no desenvolvimento artístico e criativo na educação dos jovens e das crianças desta escola. Essa realidade expõe uma lacuna evidente na promoção da educação artística, levantando questionamentos sobre as prioridades educacionais do município.

Assim, o objetivo geral da pesquisa consistiu em investigar como o professor sem formação específica em arte está abordando as Artes nos anos iniciais, especificamente na escola do campo Bernardo Arriada, e se estão promovendo uma Educação Estética em suas práticas. Para isso, foram oferecidas oficinas para proporcionar experiências práticas no campo da arte como oportunidade de uma formação em Educação Estética. Nesse município, os professores pedagogos são polivalentes e precisam ministrar tudo.

Em relação aos objetivos específicos, estimou-se: analisar os desdobramento das oficinas propostas em formação continuada através de experiências estéticas para os docentes; refletir como a formação estética com os professores reverberam e afetam sua interação com os educandos, abrangendo as reverberações tanto na abordagem pedagógica quanto pessoal; organizar um referencial teórico em relação à escola de campo.

Com isso, a intenção não é apenas documentar as limitações e obstáculos que surgem nesse cenário, mas também identificar estratégias e práticas alternativas que podem ser empregadas para proporcionar aos educandos uma experiência artística enriquecedora, mesmo diante das restrições existentes.

Após alguns anos como professora alfabetizadora, esta pesquisa surge também

como uma oportunidade de autorreflexão sobre minhas práticas pedagógicas. A pesquisa parte das seguintes questões: como um professor alfabetizador pode ensinar arte na escola? Como isso acontece no dia a dia da sala de aula? E de que modo os professores percebem a importância da experiência estética para a aprendizagem e transformação pessoal dos seus educandos?

Para tanto, tencionou-se despertar nos professores das séries iniciais da escola do campo uma reflexão sobre o modo como a formação estética pode transformar as práticas desses professores, promovendo o autoconhecimento em primeiro lugar, e abrindo novas perspectivas para suas práticas de ensino-aprendizagem.

Um dos desafios desta pesquisa consistiu em promover uma formação docente continuada e organizada em forma de oficinas que valorize tanto a lógica e a sensibilidade quanto a razão e o sentimento, integrando harmoniosamente corpo e mente. O que consiste em criar um processo de ensino e aprendizagem que estimule a produção de novas conexões e olhares sobre o mundo e a vida, buscando estabelecer conexões mais estreitas entre a arte, a educação, a cultura e a prática docente. (Caldart, 2002, p. 42).

A dissertação foi organizada em quatro seções principais. Na primeira seção, “REDEScobrimos caminhos”, apresentei uma visão geral do tema da pesquisa, destacando as principais perspectivas que fundamentaram a escolha deste eixo de estudo. Deste modo, explorei minha trajetória desde a infância até o presente, destacando as influências e experiências que moldaram meu caminho. Descrevi minha jornada até a universidade, incluindo os desafios e as conquistas que marcaram essa etapa. Também detalhei o processo e as experiências vividas ao ingressar no concurso do município, enfatizando os obstáculos superados e as lições aprendidas. Além disso, explorei como novas conexões e redes foram formadas ao longo dessa jornada, refletindo sobre a evolução pessoal e profissional resultante dessas interações.

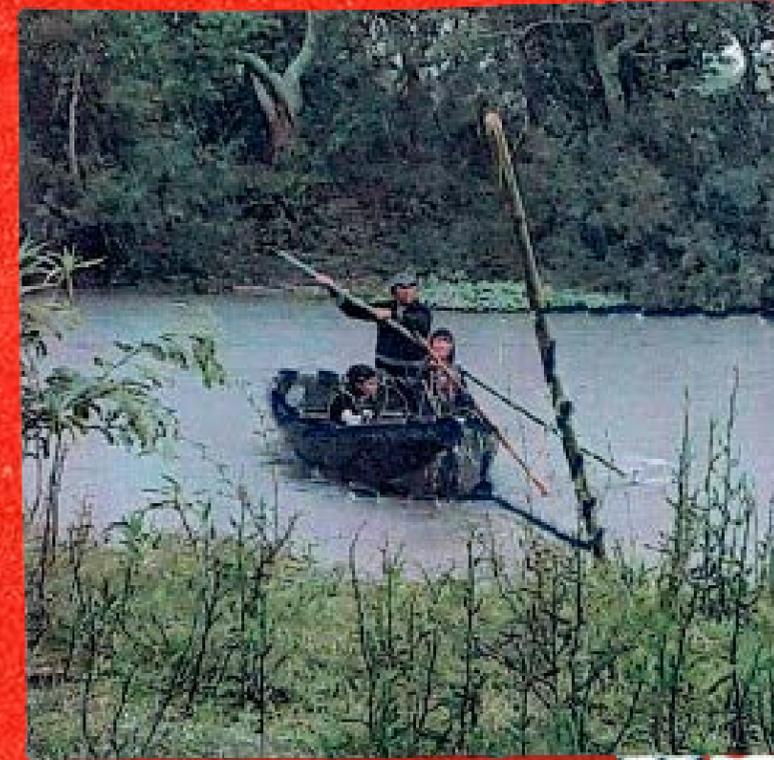
Na segunda seção, “Caminho Metodológico”, apresentei a metodologia adotada para a pesquisa, baseada em uma abordagem autoetnográfica. Essa metodologia permitiu uma reflexão profunda e crítica sobre minhas experiências como professora na Escola do Campo E.M.E.B. Bernardo Arriada e no processo de alfabetização. Elucidei, ainda, a importância dessa abordagem para que outras pedagogas também pudessem refletir

sobre seus processos.

A terceira seção, “Educação do Campo: Princípios Orientadores”, foi dividida em duas partes. Na primeira parte, discuti os princípios orientadores da educação do campo, fundamentando minhas reflexões nos conceitos de Roseli Salete Caldart (2009), Mônica Castagna Molina (2011) e Miguel González Arroyo (2011). Já na segunda etapa, apresentei o histórico e as metodologias utilizadas na Escola do Campo, abordando as características específicas e os desafios enfrentados no contexto educacional rural.

Na quarta seção, “Análise das Oficinas: Vivências, Experimentações e Descoberta”, descrevi as atividades práticas desenvolvidas e aprofundei a análise dos processos formativos coletivos na escola do campo, focando nas percepções e crenças sobre as artes na educação. Explorei a importância do corpo e do movimento no desenvolvimento afetivo e educacional dos alunos, destacando as atividades realizadas e suas implicações. Evidenciei como a arte do cuidado foi incorporada no cotidiano escolar, ressaltando práticas e experiências que contribuíram para o bem-estar e o aprendizado dos alunos.

Analisei os desafios e as oportunidades para a inovação educacional no contexto da escola do campo, destacando iniciativas e experiências inovadoras. Em complementação, ressaltei a dinâmica “Troco Sonho por um Sonho”, suas aplicações e impactos na comunidade escolar, promovendo um espaço de troca e crescimento coletivo. Por fim, apresentei as percepções dos participantes sobre o impacto das oficinas no desenvolvimento pessoal, analisando os relatos e as experiências compartilhadas.



REDESCOBRINDO  
CAMINHOS



## 1 REDESCOBRINDO CAMINHOS

Em meio às redes, linhas e mãos da minha história, tecida como professora alfabetizadora numa escola do campo, procuro desvendar os caminhos de transformação que se revelam por meio de novas experiências estéticas.

Recentemente, tive a oportunidade de participar de um ensaio fotográfico com a artesã Mara Aleci Rodrigues, utilizando as “redes de pesca”, um objeto presente na minha cultura desde a infância, assim como na cultura dos moradores da Vila Anselmi, em Santa Vitória do Palmar/RS.

Descobrir as trajetórias e as formas como o ser humano a manuseia é REDEScobrir processos e relações culturais, refletindo como cada pessoa atribui sentido a um mesmo objeto.

Partindo deste ensaio fotográfico surgiu a metáfora do meu trabalho, pois, com as



Imagem 1. Daiane Jardim, “corpo/ rede”, fotografia, dimensões variáveis, Santa Vitória do Palmar, 06/02/2023

mãos utilizamos as linhas na produção das redes, é possível traçar o “caminho da rede” conhecendo assim os gestos, as práticas, os ritmos, as percepções, as relações sociais e os aspectos ambientais que tal rede envolve e está envolvida.



Sendo assim em cada aula fomos desvendando caminhos, conhecendo e despertando talentos e assim, nesse projeto que se entrelaça entre a arte, a educação e a superação chego no curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal de Pelotas. Proponho problematizar a desconsideração que permeia o universo dos profissionais das artes nesta escola de campo, ressaltando o momento em que, em 2014, fui inesperadamente incumbida de ministrar essa disciplina de Artes na Escola de Educação Básica Bernardo Arriada, (E.M.E.B.B.A) situada na BR 471, km 567, município de Santa Vitória do Palmar, RS.

Dessa forma, pretende-se “contaminar” os professores com outras formas de ver,

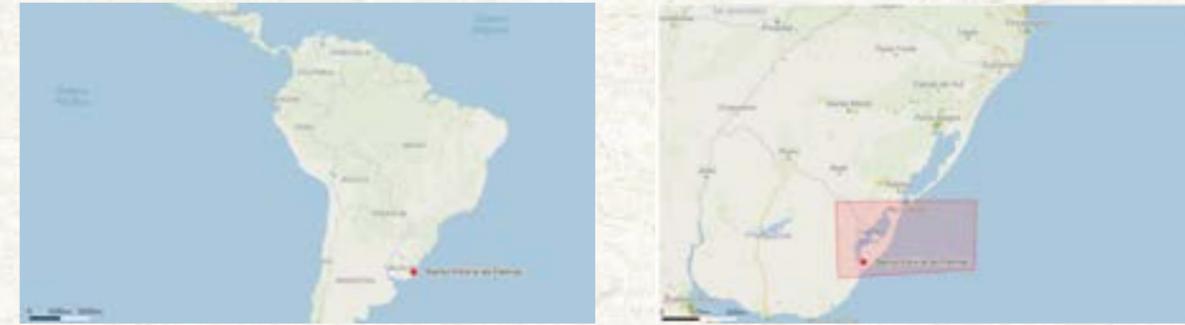


Imagem 3: Mapa de Relevo do Município de Santa Vitória do Palmar. Fonte: Plano Municipal de Saneamento Básico Participativo de Santa Vitória do Palmar

sentir e interpretar a realidade, como propõe Arroyo (2008, p.127). Isso implica em ir além dos padrões inspirados nas metodologias tradicionais de ensino, pois faz-se necessário encorajar a criatividade, a expressão individual e coletiva, e promover experiências estéticas artísticas que ampliem os horizontes dos docentes e dos educandos.

### 1.1 Redes(cobrindo) Caminhos da Infância até Hoje

Quando a vida bater forte e a sua alma sangrar  
Quando esse mundo pesado lhe ferir, lhe esmagar.  
É hora do recomeço. Recomece a lutar.  
Quando tudo for escuro e nada iluminar  
Quando tudo for incerto e você só duvidar.  
É hora do recomeço. Recomece a acreditar. [...]  
Quando o mal for evidente e o amor se ocultar.  
Quando o peito for vazio e o abraço faltar.  
É hora do recomeço. Recomece a amar.  
Quando você cair e ninguém lhe aparar.  
Quando a força do que é ruim conseguir lhe derrubar.  
É hora do recomeço. Recomece a levantar.

(Bráulio Bessa)

Venho construindo uma rede através dos movimentos e das águas que tenho percorrido. A rede de pesca é esse objeto que está presente na minha vida desde a infância fazendo parte dela até os dias de hoje. Descobrir as trajetórias e as formas de manuseá-la é redescobrir processos de relações que atravessam meu caminho para que hoje eu esteja aqui neste lugar que supostamente será por muito tempo o meu espaço de criação.

Algumas costuras, alguns alinhavos, alguns fechamentos e lances fazem parte dessa história, dos meus desejos e inquietações e do amor por estar hoje em uma escola do campo pesquisando sobre o ensino das artes. Esses alinhavos e movimentos refletem a construção das redes que costuro até hoje.

Desde muito criança, cresci em um ambiente muito agradável sempre em meio à natureza, com minha família sempre muito perto de mim. Nosso *hobby* em família sempre foi uma boa pescaria. Desde sempre aprendi com meus pais técnicas de costura e alinhavos com *nylon* para que pudéssemos sempre ter nossas redes e pescar nossos peixes, na lagoa Mirim e nos canais que cercam nossa casa na Granja Bela Vista, terceiro distrito de Santa Vitória do Palmar. Vivemos por muitos anos na Granja Bela Vista, onde meus pais chegaram muito jovens e ali construíram tudo que temos hoje, inclusive as redes de afeto.

Este foi o lugar onde dei início aos meus estudos. A escola recém construída



Imagem 4: Foto da granja Bela Vista (2000) Fonte: Arquivo da empresa

chamada Rui Barbosa abrigava a turma de primeira a quarta série, ainda multisseriada, pois éramos poucos alunos. Não havia muitos professores com interesse de dar aulas lá, visto que ficava a trinta quilômetros da cidade, e as estradas de chão batido eram de difícil acesso. Com o tempo, a escola assim como a granja foi se desenvolvendo, as salas foram aumentando pois muitas pessoas começaram a chegar na “VILA” e ali foram se estabelecendo. Não demorou muito para as salas de aulas ficarem cheias e eu junto com meus colegas nos mantivemos ali estudando até a oitava série.

Naquele tempo, a gente não pensava de forma crítica sobre a formação das professoras que chegavam até a nossa escola. Apenas idolatramos a todas, pois sabíamos que sempre era muito difícil ter quem quisesse ir até a escola Rui Barbosa. Ou melhor, não bastava apenas ir até a nossa escola, as professoras tinham que abandonar as suas vidas na cidade e morar ali na nossa comunidade, pois ônibus era algo bem difícil. Então não pensávamos e tampouco perguntávamos: “Qual sua formação?” Só ficávamos felizes em ter quem estivesse ali nos dando aulas.

Depois, já crescidos, fomos tendo um maior entendimento e vimos que muitas das nossas professoras não tinham curso superior, estavam ali ora por indicação, ora por necessidade, ora por vontade de “ensinar”. Hoje a maioria possui formação continuada na área, exceto as que compõem o componente curricular Artes. A dificuldade de encontrar profissionais que queiram lecionar nas escolas do campo ainda é algo difícil.

Na época em que comecei meus estudos, vamos dizer que uma grande rede foi lançada, o que esperar? Eu diria que foram longos oito anos, eu passei por inúmeros professores, cada um ajudando a tecer essa enorme rede que me levou ao ensino médio, onde eu saí de uma micro escola rural, para uma escola de educação básica no centro da cidade de Santa Vitória do Palmar.

Inicialmente a única coisa que me recordo era do medo que sentia: foram muitas mudanças, saí do campo para cidade, não tinha mais minha rede de afeto presente fisicamente. Logo fui me recriando e, de forma rápida, se deu a chegada da escolha para faculdade, que já se aproximava. Meu objetivo era sim, ser professora, tinha esse sonho só pela esperança de sempre ter acreditado que professores mudavam o mundo e recriavam vidas.

Bom, mas e o ensino das artes quando? Em que momento começou a me cativar?

Quando eu comecei a pensar em arte, em artes?

Quando cheguei na escola do centro da cidade, quando as aulas de artes começaram eu tinha uma boa bagagem de conteúdo, pois na minha escola o ensino das artes era totalmente técnico, estudávamos autores, olhávamos os livros carregados de informações técnicas, os recursos pedagógicos eram precários. Formação continuada simplesmente não chegava nas escolas do campo. Historicamente a educação era e, por alguns momentos, ainda é marcada pela valorização do conhecimento objetivo, cujos currículos enrijecidos deixam a aprendizagem ainda menos crítica (Oliveira, 2017).

## 1.2 A Chegada na Universidade

Em seus braços, carinho e acolhimento, Em seus olhos, brilho de descobertas, Ela tece, paciente, os fios do saber, Entre risos, abraços e histórias certas. Na rede que se forma em torno dela, Há laços que se entrelaçam com vigor, As mãos unidas em busca do saber, E o coração aberto para o amor. E assim, juntos, exploram o universo, No laboratório vasto do campo e da mente, Descobrimo nas folhas, nas flores, no vento, A sabedoria que a natureza nos apresenta.

(Daiane Jardim)

Nasci e me criei no interior do município de Santa Vitória do Palmar; reafirmo aqui que a rede que me abrigou até o momento da chegada da universidade foi de muito afeto, incentivo de meus pais, hoje formada em pedagogia, com especialização em educação especial. Desde 2008, sou professora de anos iniciais, e cheia de inquietações a respeito do ensino das Artes para esta etapa.

O que com o tempo me fez repensar o por que no ensino das artes, a oferta por desenhos prontos, nas datas comemorativas não contribui em nada para o desenvolvimento da potencialidade do educando, da memória, do sentido estético, e raciocínio; ao contrário, o privou-o da oportunidade de experimentar suas formas e seus processos em desenho ou nos trabalhos com outros materiais.

Para embasar o quanto isso se torna prejudicial trazemos Ana Mae Barbosa, reconhecida por seu trabalho no campo da educação artística. Ela é uma defensora da importância da criação e da expressão pessoal dos alunos. Que fala sobre a oferta

de desenhos prontos, Ana Mae tem uma crítica. Acredito assim como ela, que oferecer desenhos prontos para as crianças colorirem ou copiarem pode limitar sua criatividade e autonomia artística.

Segundo Barbosa (2015), a criação artística é um processo individual e único, onde cada criança deve ser encorajada a desenvolver sua própria expressão e imaginação. Ao oferecer desenhos prontos, as crianças tendem a focar na reprodução de um modelo externo, deixando de lado a oportunidade de explorar suas próprias ideias e sentimentos. Isso pode restringir o desenvolvimento de sua capacidade de observação, percepção e expressão artística.

Barbosa defende a importância de fornecer um ambiente artístico rico, com materiais variados e oportunidades para experimentação e criação livre. Ela acredita que as crianças devem ser incentivadas a explorar diferentes técnicas, materiais e formas de expressão artística, de modo a desenvolver sua criatividade, imaginação e habilidades artísticas.

E vale ainda ressaltar a importância de proteger a criação artística individual das crianças, em vez de oferecer desenhos prontos. Ela defende que o ensino da arte deve promover a expressão pessoal, a experimentação e a liberdade criativa, permitindo que as crianças desenvolvam suas próprias habilidades e se apropriem do processo artístico de forma autônoma.

### 1.3 A Chegada no Concurso do Município

Entre rimas e versos, poesia se faz, Aula se transforma em encanto e magia, E a professora, inspirada, Guiando seus alunos. Nessa escola do campo, onde a vida pulsa, A professora, valente, escreve seu poema, Com palavras que voam como borboletas, E no coração de cada aluno, semeia seu lema.

(Daiane Jardim)

No mesmo ano que me formei prestei concurso público e fui nomeada. Comecei

dando aula em uma escola de anos iniciais no interior do município, minha primeira turma foi no primeiro ano. Cheia de incertezas, inexperiente, vivenciando a experiência de estar dentro da sala de aula, tentando desenvolver o que havia aprendido na faculdade que diga se de passagem na prática é totalmente diferente.

Não estou afirmando que toda a formação para a Arte se dê no Curso de Licenciatura em Pedagogia, mas que como professora da educação básica vamos nos deparar com essa área do conhecimento, assim precisamos ter conhecimento sobre os fundamentos de Arte. Freire (2003) defende que o pedagogo em formação inicial constrói conhecimentos importantes à carreira docente, afirma que ensinar é mais que transferir conhecimento, é criar possibilidades, condições para a constituição dos mesmos.

No entanto, durante a graduação do curso de Pedagogia afirmamos a fragilidade dos currículos até hoje, o ensino das artes desempenha um papel vital no desenvolvimento integral das crianças e jovens, estimulando a criatividade, a expressão pessoal, a arquitetura estética e o pensamento crítico, e a falta de tempo dedicado ao estudo e prática das artes durante o curso de Pedagogia resultando em uma formação superficial e insuficiente para que os pedagogos atuem como mediadores do ensino artístico nas escolas.

E quando paramos para olhar os currículos das graduações em pedagogia percebemos que durante a formação, o pedagogo não aprende integralmente a dar aulas, necessita entender a relevância da reflexão, da pesquisa, de ser questionador, crítico e inquieto frente às situações da área de atuação (PINHEIRO, 2009). Assim sendo, poderá refletir, dialogar e construir o conhecimento<sup>1</sup> e sua identidade profissional. O professor constrói ao longo da formação, na carreira, ao longo da vida, em diversos espaços, inúmeros conhecimentos que estão em constante transformação. Cada situação em sala de aula requer do professor saberes e conhecimentos que ultrapassam os conteúdos e a experiência. Segundo (Garcia; Moreira, 2006) o professor:

Precisa de conhecimentos didáticos, de conhecimentos amplos sobre o processo educativo e o papel da escola no mundo de hoje, precisa entender as relações entre o processo educativo, a escola e a cultura. Precisa pensar em como se deve responder à situação de desigualdade e à diversidade cultural que encontramos em nossa sociedade. Precisa compreender como se processa a

aprendizagem, principalmente no caso do aluno concreto, real, com que lida todo dia e que difere do modelo que gostaria de encontrar em sala de aula (Garcia; Moreira, 2006, p.11).

Concordo plenamente com a afirmação de que cada situação em sala de aula requer do professor de artes saberes e conhecimentos que vão além dos conteúdos e da experiência. Ser professor envolve muito mais do que simplesmente transmitir informações aos alunos.

Um professor de artes precisa ter conhecimentos didáticos, ou seja, saber como ensinar de forma eficaz, utilizando estratégias pedagógicas adaptadas para promover a aprendizagem dos alunos. Isso envolve conhecer diferentes metodologias, técnicas de ensino, recursos educacionais e formas de avaliação.

Além disso, é essencial que o professor desta disciplina tenha um conhecimento mais amplo sobre o processo educativo e o papel da escola no mundo atual. Ele deve compreender as transformações sociais, culturais e tecnológicas que impactam a educação, buscando se atualizar constantemente e refletindo sobre seu papel como mediador do conhecimento.

A compreensão das relações entre o processo educativo, a escola e a cultura é fundamental para o professor de artes. A cultura influencia diretamente a forma como os alunos aprendem e se relacionam com o conhecimento. Portanto, é necessário considerar a diversidade cultural presente na sala de aula e promover um ambiente inclusivo e respeitoso, valorizando as diferenças e evitando reproduzir estereótipos ou preconceitos.

Portanto, ser professor de artes vai muito além do domínio dos conteúdos desta disciplina. Requer um conjunto de conhecimentos e habilidades que envolvem a didática, a compreensão do processo educativo, a sensibilidade às questões culturais e sociais, e a capacidade de adaptar-se às necessidades individuais dos alunos. É um desafio constante mas é a relação que se faz da teoria com a prática social que permite a práxis. Para Freire, a práxis representa a ação transformadora sobre a realidade, na qual teoria e prática se interligam de forma dinâmica e reflexiva.

Quando a teoria é dissociada da prática, torna-se apenas um discurso vazio, um “verbalismo”, pois falta a conexão com a realidade concreta. Nesse caso, as ideias e

conceitos não são aplicados nem testados na prática, perdendo seu transformador de potencial.

A teoria sem a prática vira “verbalismo”, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade. (Freire, 1996, p.25).

A práxis é uma abordagem pedagógica que considera o contexto sociocultural dos educandos, suas experiências e necessidades, buscando promover a transformação social e o desenvolvimento humano. É uma prática que valoriza a participação ativa dos estudantes, estimula o pensamento crítico e a autonomia, e busca a superação das desigualdades e injustiças sociais.

Portanto, para Freire, a práxis é a união indissociável da teoria e da prática, em uma ação educativa que tem o potencial de transformar a realidade e construir uma sociedade mais justa e igualitária. É a partir da práxis que se possibilita a conscientização, a emancipação e a humanização dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Estas indagações nos fazem pensar sobre o Curso de Licenciatura em Pedagogia e sua formação para a Arte, ela que por vezes desequilibra o instituído e o estabelecido, descreve formas e palavras, instituinte ou criadora, é pensamento, sentimento materializado que nos inspira, sensibiliza e auxilia a criar (Fusari; Ferraz, 1992).

Aqui eu diria que minha rede pedagógica começou a ser tecida uma nova etapa, a secretaria municipal de educação começou a nos proporcionar cursos de formação, vieram vários como o “Pacto”, o “alfaletrar” todos eles focando na escrita e na leitura, e com o tempo começou a ficar mais fácil fazer um planejamento através de uma sequência didática, porém com o tempo percebemos que não conseguimos contemplar a área das artes, desenvolvemos a arte apenas de forma simplificada, alguns professores ainda vêem a arte não como área do conhecimento com conteúdo específico, acabamos utilizando como exercícios motores, obras de arte descontextualizadas, arte como artesanato, e assim, desconsiderando seus objetivos, negando os conteúdos, fragmentando e simplificando chegando a transformar a ferramenta em outra área do conhecimento.

As reuniões, os cursos, as trocas de experiências entre as colegas sempre eram rasas quando falávamos sobre o ensino das artes.

Tudo que envolve minha formação inicial e minha formação continuada influenciou na minha docência e na minha postura como profissional em especial quando tive a oportunidade de em 2012, de estar à frente da escola, como coordenadora pedagógica no turno da tarde, nesse momento tendo sob minha responsabilidade algumas demandas da coordenação pedagógica da escola.

Dessa forma, trago Tardif (2014, p.54) quando fala sobre os saberes docentes e trata:

[...] saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos, e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencial heterogêneo.

É a prática cotidiana, com o desenvolvimento dos saberes experienciais, segundo esse autor, a parte maior do caminho de formação dos professores. Esta afirmação é de meu interesse se tratando não somente da minha ação como professora, mas neste momento em estabelecer um vínculo com o aprendizado e a minha prática que me levaram até a coordenação pedagógica da escola, e faz com que os professores que dividiram e ainda dividem o espaço de trabalho.

Mais para frente além da coordenação pedagógica eu fui surpreendida pela secretaria de educação com o convite de dar as aulas de Artes para o turno da manhã. Logo, queria compreender como uma professora com pedagogia poderia ter sido “convocada” a dar aulas de artes para uma escola inteira, sendo que eu não tinha nenhuma formação, nenhum curso, nada além do interesse pela música, dança e aulas mais dinâmicas. Isso me fez estar ocupando aquele espaço? Havia mais lacunas que se formavam, estaria evidenciado a desvalorização da disciplina, quando sempre um professor sem formação e curso de formação tomava a frente de uma disciplina.

Aqui pontuarei alguns dos principais motivos que hoje ocupando o lugar que ocupo reflito sobre essa desvalorização, há uma ênfase excessiva nas disciplinas tradicionais, como matemática, ciências e língua portuguesa. Isso pode levar a uma redução no tempo, nos recursos e na importância atribuída ao ensino da arte. Falta de conhecimento sobre os benefícios da educação artística: Algumas pessoas, tais como administradores

escolares, professores e até mesmo pais, podem não estar cientes dos benefícios da educação artística no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. A falta de conscientização pode levar à subvalorização da arte no currículo escolar. Ausência de políticas educacionais consistentes: A falta de diretrizes claras e políticas educacionais consistentes em relação ao ensino da arte nos anos iniciais também pode contribuir para a sua desvalorização. Sem uma orientação clara, as escolas podem optar por não dar ênfase adequada à arte em seus currículos.

É importante ressaltar que a valorização da educação artística requer um esforço coletivo de diferentes partes interessadas, incluindo governos, instituições educacionais, professores, pais e comunidade em geral. Reconhecer os benefícios da arte e promover sua inclusão no currículo escolar é fundamental para garantir uma educação mais completa e abrangente para as crianças nos anos iniciais.

#### 1.4 Uma Nova Rede foi Reconstruída

Que essa rede de afeto e carinho,  
Perdure no tempo, como um tesouro, E que  
as descobertas da vida no campo, Sejam  
eternas, levando a um futuro promissor.

(Daiane Jardim)

Ao recostar a rede que com tanto esmero chorou, senti o peso dos anos acumulados ali, frutos colhidos, histórias compartilhadas, mas também nós mal amarrados, que deixaram.

Por doze anos fui cativada por sua beleza, fui envolvido pela magia dos afetos entrelaçados, mas talvez, distraída em minhas colheitas, descuidei-me dos nós, dos laços mal ajustados.

Sozinha, tentei puxar a rede com força, mas seu peso era imenso, sobrecarregada, a saudade e o vazio me invadiam o peito, por não ter dado a atenção ao passado.

A rede, que um dia foi suporte e abrigo, agora parecia um emaranhado confuso,

meus erros, como nós apertados e mal feitos, tornaram a tarefa de desfazê-los um desafio profuso. Mas a vida é feita de aprendizados e superação, e mesmo quando a rede se desfaz, ainda há esperança de consertar o que foi rompido, refazendo os nós com amor e paz. Recolher uma rede tão linda e preciosa, pode ser um ato de coragem e autoconhecimento, pois ao reconhecer os nós mal amarrados, abre-se espaço para um novo momento.

Reconstruir a rede, renovar os laços, é a lição que aprendi agora. Que essa experiência me sirva de guia, para elevar cada encontro e conexão, e nunca deixar que descuidos ou distrações, causem nós espontâneos na trama da relação. Pois mesmo ao recostar uma rede pesada, é possível tecer uma nova e mais forte, com fios de afeto, cuidado e respeito, criando laços que jamais se desgastam ou se soltem.

E assim como professora alfabetizadora, buscarei, nesta pesquisa, fazer uma autorreflexão sobre minhas práticas pedagógicas. Pretendo olhar/observar os caminhos que percorri, tentando compreender as consequências da falta de um professor especializado no ensino das artes para as crianças do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental em uma Escola do Campo.



CAMINHO  
METODOLÓGICO

## 2 CAMINHO METODOLÓGICO

A metodologia da pesquisa envolveu a autoetnografia, enquanto gênero da etnografia, em que os processos narrativos da autora tiveram papel preponderante. Tratou-se de pesquisa e métodos de natureza qualitativa em harmonia com uma revisão bibliográfica documental e descritiva.

Neste sentido, Santos (2017, p.223) aponta uma característica central da pesquisa autoetnográfica, na qual o pesquisador “é um ator social altamente visível dentro do texto escrito. Os próprios sentimentos e experiências da pesquisadora são incorporados à história e considerados como dados importantes para a compreensão do mundo social que está sendo observado”.

Por um lado, a etnografia é um tipo de pesquisa qualitativa que estuda grupos de pessoas enfatizando “os sujeitos pesquisados independente das teorias que sustentam a descoberta” (Marconi; Lakatos, 2017); e que visa compreender os processos do dia a dia,

os modos de vida da pessoa ou dos grupos (Severino, 2016).

Essas metodologias foram utilizadas para organizar meus pensamentos em torno do modo como se dá minha docência na alfabetização e sobre meu processo de subjetivação na prática das artes na Escola do Campo E.M.E.B. Bernardo Arriada, na medida em que não tinha formação em artes. Busquei problematizar as resistências entre o “eu” (auto) e o coletivo (etno) no ato de escrever (grafia) (Raimondi *et al.*, 2020).

Assim, utilizei a construção teórico-prática do método da autoetnografia como método de pesquisa e análise qualitativa, que aqui também foi abordada no campo da pesquisa em artes.

Visei, ainda, coletar dados por meio de conversas e dinâmicas de grupo e diários de bordo. Segue abaixo uma tabela apresentando o perfil dos professores/as que me acompanharam nessa rede de novos aprendizados.

Nome	Formação	Tempo de magistério	Tempo na Escola do Campo	Experiência em Ensino de Artes	Visão sobre Ensino de Arte
Elis Ângela Dias (Terceiro ano)	Pedagogia Pós em Neuroaprendizagem e Práticas Pedagógicas	20 anos	5 anos	Sem apropriação/Experiência	Acredita que o ensino da arte se dá na construção de murais
Oscar Tomaz Fernández (Segundo ano)	Pedagogia (FURG)	25 anos	18 anos	Com experiência em teatro, participou de grupos de teatro	Tem experiência com Teatro, e desenvolve minimamente com os alunos/as
José Corrêa Dias (Primeiro ano)	Magistério Licenciatura em Ciências Biológicas Pós em Alfabetização e Letramento	21 anos	19 anos	Sem apropriação/Experiência com artesanato	Entende a arte como artesanato

**Tabela 1 – Apresentação dos Professores**  
Tabela desenvolvida pela Autora com base nas informações cedidas pelos participantes

Durante a escrita desta pesquisa, utilizei minha voz em primeira pessoa junto com todo o processo de criação envolvido nesta pesquisa e o estudo realizado tanto na parte das leituras bibliográficas como na parte prática. Fiz do meu posicionamento uma narrativa subjetiva. Neste modelo de investigação, a reflexividade assumiu um lugar central e o destaque foi dado ao conteúdo político de quem fala, ou seja, (eu) narradora.

A autoetnografia, por sua vez, traz a oportunidade de tecer conexões entre a subjetividade do pesquisador e o contexto social, cultural e educacional. Com isso, minha vivência pessoal e

reflexiva, permitiu uma análise sensível e crítica das experiências estéticas, dos processos de alfabetização e dos efeitos da falta de um currículo adaptado para a realidade da escola do campo estudada. Enfatizamos, assim, a proposta de uma pedagogia mais justa e igualitária na formação de cidadãos conscientes e críticos, oferecendo uma alternativa viável para as comunidades que vivem e dependem do campo.

A seguir, foram apresentados os elementos da sequência de etapas para a realização da pesquisa e os principais encaminhamentos metodológicos adotados. Isso incluiu a descrição da seleção dos participantes, dos instrumentos utilizados para coletar os dados e a organização das entrevistas.

Para a revisão bibliográfica, foram selecionadas obras nacionais e estrangeiras dos últimos dez anos (2013 até 2023), obtidas em bases de dados como Scielo e Google Acadêmico, partindo das palavras norteadoras desta pesquisa: “educação do campo”, “experiência estética”, “ensino das artes”, para embasar o estudo.

Para o programa de formação de professores dos anos iniciais, pensei em um momento para apresentação do trabalho e, na sequência, quatro oficinas visando enriquecer as práticas educativas:

**Primeiro Momento: Abertura e Reflexão** - Neste estágio inaugural, eu, Daiane Jardim, tive o privilégio de apresentar o projeto e seu funcionamento aos professores. Expliquei como cada etapa seria conduzida e ressaltai a importância de discutir o papel do professor em uma escola do campo, os planos educativos atendidos para o ensino das artes e como experiências estéticas poderiam ser um caminho para desenvolver esse planejamento, visando enriquecer a prática pedagógica e promover um ensino mais envolvente e significativo para os educandos. Tabela 2 apresenta o delineamento das oficinas realizadas:

Título da Oficina	Ministrante/ Formação	Objetivo		
	Daiane Jardim	Apresentar o projeto ao colegas e equipe		4h

Oficina de Dança, Corpo e Movimento	Professora Nany Rosales	Explorar a expressão corporal como ferramenta de ensino, incentivando a incorporação do movimento ao processo de aprendizado.	17/04	8h
Oficina de Música e Estímulo Sensorial	Psicóloga e Musicista Luana Soares	Enfatizar a importância de estimular os sentidos dos educandos através da música, explorando a conexão entre música e desenvolvimento cognitivo.	16/05	8h
Oficina de Fotografia e Integração Artística	Rebecca Francoff Giuliana Bruno	Incentivar a observação e valorização do ambiente dos educandos por meio da fotografia, integrando-a ao cotidiano para enriquecer a experiência de aprendizado.	25/11/2023	8h
Oficina de Áudio Visual e Elementos Tecnológicos	Chico Maximilla	Capacitar os professores para incorporar elementos visuais e tecnológicos em suas aulas, introduzindo inovação e mantendo os educandos engajados.	01/12/2023	8h
Entrevista Narrativa	Daiane Jardim Ferreira	Análise e conversa informal sobre o quanto as oficinas ajudaram e ou não ajudaram na nossa prática pedagógica	04/12/2024	4h

Reunião pedagógica	Daiane Jardim Ferreira	Oficina “Troco um sonho por um sonho” dinâmica entre todos os professores e funcionários da escola	07/12/2014	4h
--------------------	------------------------	--	------------	----

**Tabela 2** – Apresentação das Oficinas  
Tabela desenvolvida pela Autora partindo das informações das oficinas

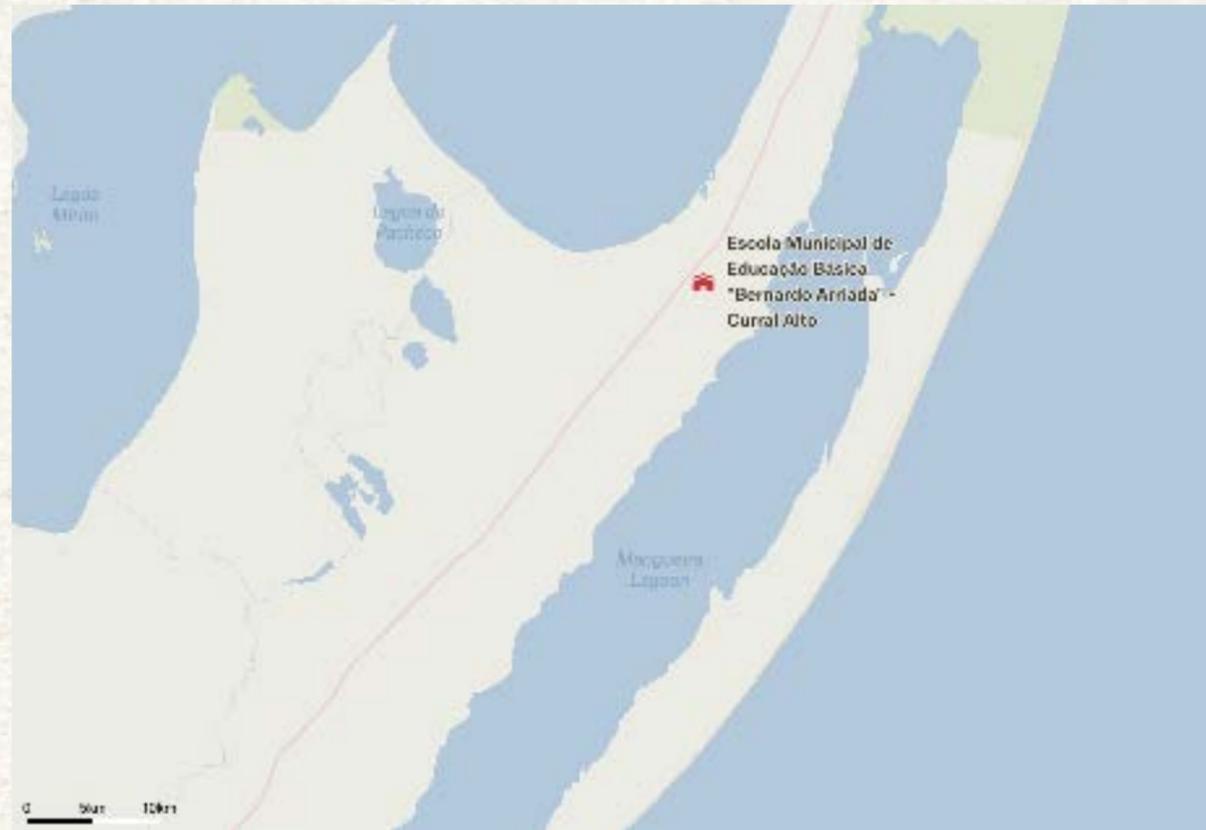
Na primeira oficina, entreguei diários de bordo a três professores que me acompanharam nesta caminhada. Ali por meio de conversa informal, pensamos juntos algumas perguntas que foram respondidas de forma criativa em seus diários. Através disso, professores/as foram entrelaçados para gerar novas informações sobre o tema desta pesquisa, visando analisar os desdobramentos necessários para que nossos educandos possam ter a oportunidade de ter contato com o especialista em arte, ou então para que nós possamos, de alguma forma, desenvolver aulas poéticas e criativas envolvendo as práticas artísticas com estas crianças.

O desenvolvimento dessas oficinas foi analisado detalhadamente na seção 4 da dissertação, intitulada “Análise das Oficinas Vivências, Experimentações e Descoberta”.

Isto posto, a pesquisa acontece na Escola Municipal de Educação Básica Bernardo Arriada, localizada na zona rural, BR-471, na comunidade de Vila Anselmi, distrito de Curral Alto, município de Santa Vitória do Palmar-RS. O espaço escolar é rodeado pelas lagoas Mirim e Mangueira, sendo a sua comunidade formada em sua maioria por pescadores e trabalhadores rurais.



Imagem 5: Montagem de fotos do arquivo pessoal da autora, representativas do território onde se dá a pesquisa.



A comunidade escolar, devido à sua localização e contexto sociocultural dos estudantes, é identificada como uma escola do campo pela secretaria de educação municipal. Essa caracterização é evidenciada no projeto político-pedagógico (PPP, 2023, p.4). No entanto, mesmo com essa classificação, o currículo adotado na escola não se diferencia daquele utilizado nas escolas urbanas do município de Santa Vitória do Palmar.

Imagem 6: Escola Bernardo Arriada entre lagoas  
Fonte: Mapa do Município. Elaboração da Autora, 2024

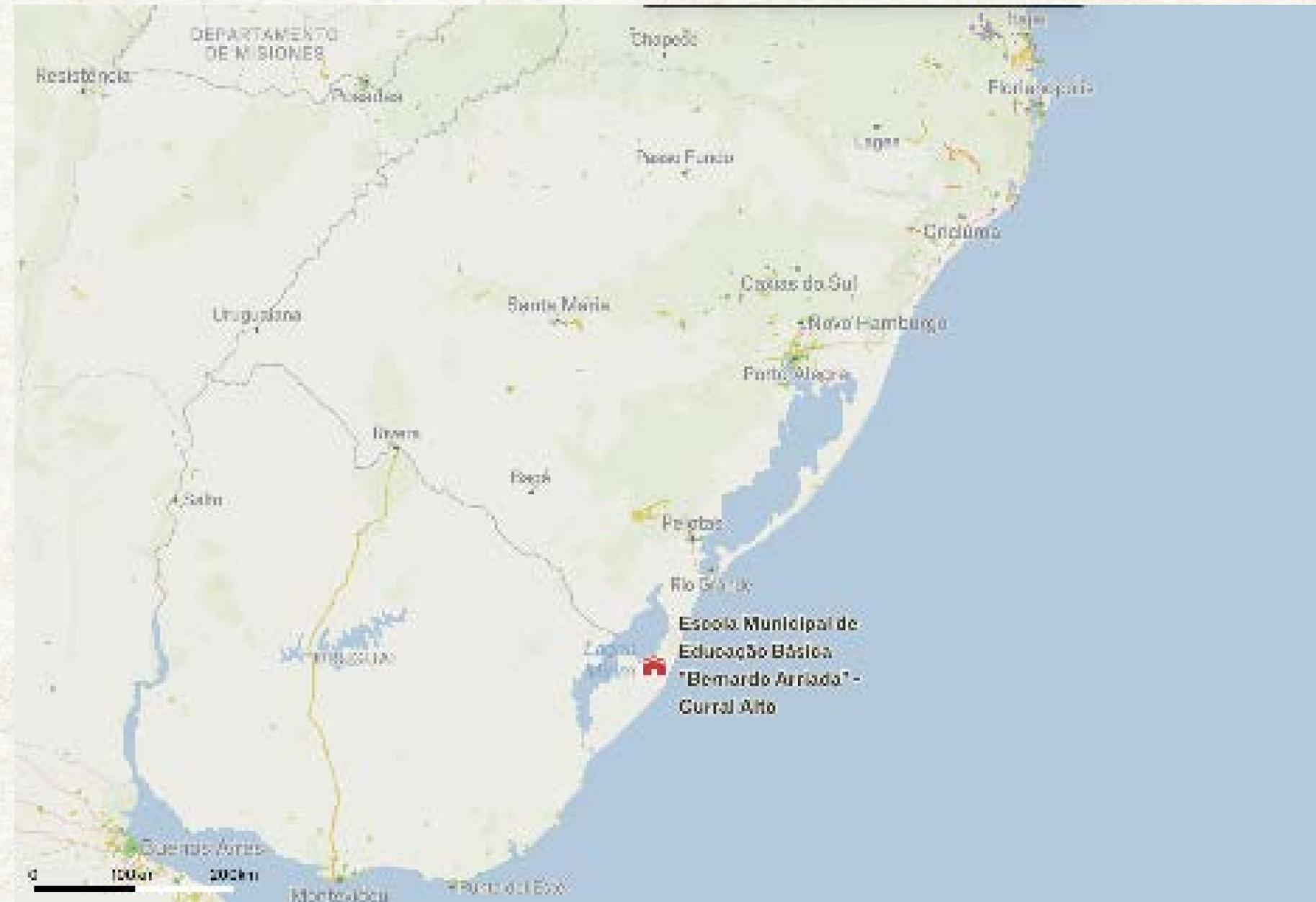


Imagem 7: Escola Bernardo Arriada,  
no sul do RS. Elaboração da autora, 2024

Imagem 8: Escola Bernardo Arriada em relação à Pelotas e Porto Alegre, RS. Elaboração da Autora, 2024

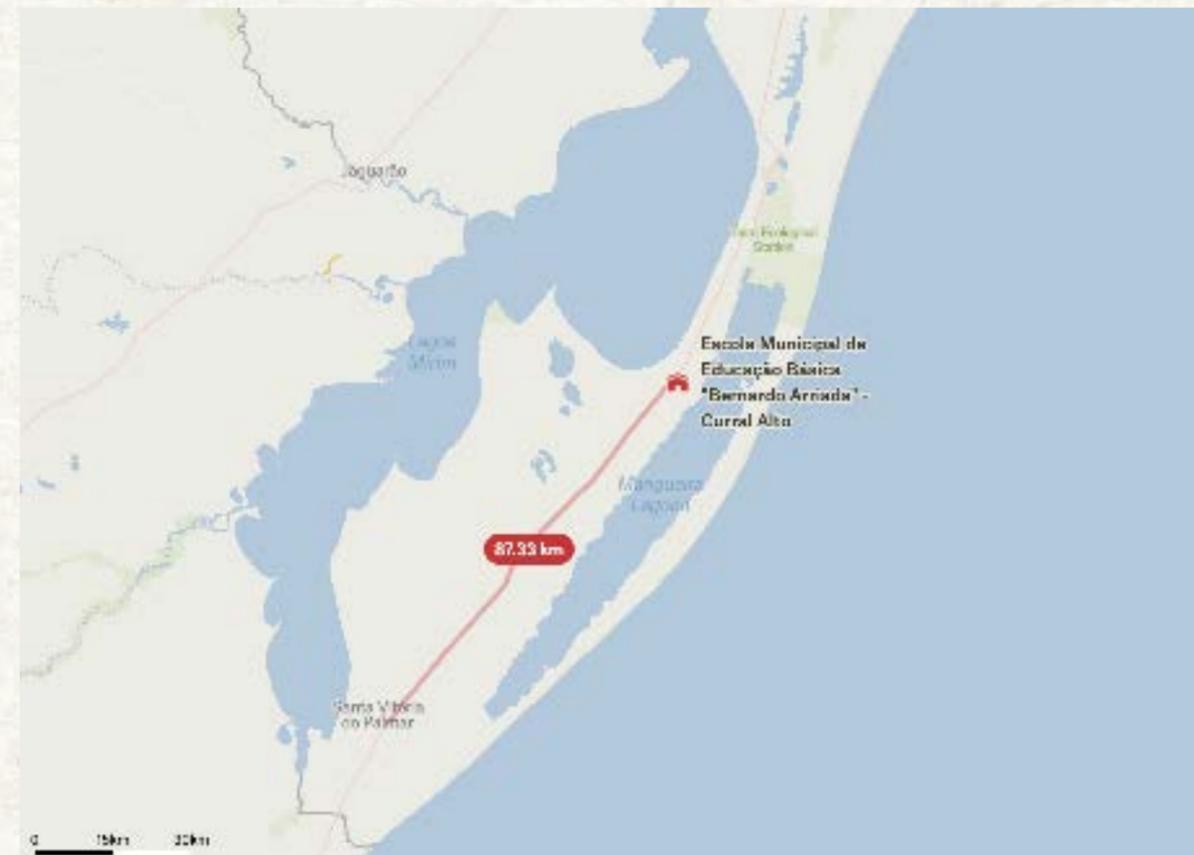
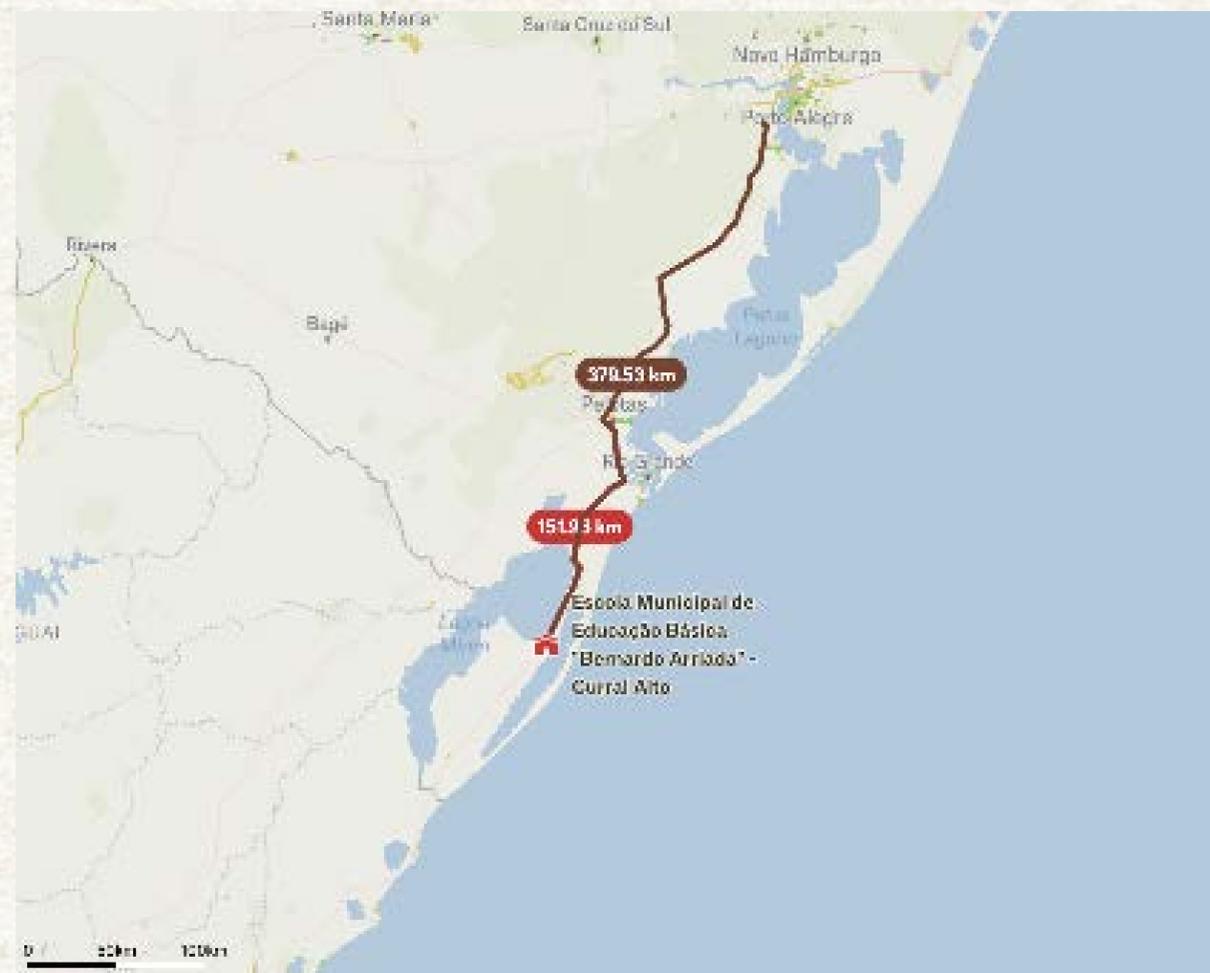


Imagem 9: Distância da Escola Bernardo Arriada da cidade de Santa Vitória do Palmar, entre as Lagoas Mirim e Lagoa Mangueira, RS. Fonte: Elaboração da Autora.2024

Nossa escola conta hoje com aproximadamente 480 alunos, 62 funcionários, três turmas de educação infantil, nove turmas de anos iniciais, oito turmas de anos finais, seis turmas de ensino médio e três turmas de educação de jovens e adultos. A escola possui salas de aulas arejadas, banheiros e corredores adaptados, ginásio de esportes próprio, dois pátios internos, uma sala de atendimento especializado onde os alunos são atendidos de forma individual por 45 min no turno inverso da sua aula, totalizando 35 alunos com necessidades especiais, cozinha e refeitório amplo, secretaria própria, sala de direção, coordenação, laboratório de ciências e de informática equipados e uma sala de leitura.



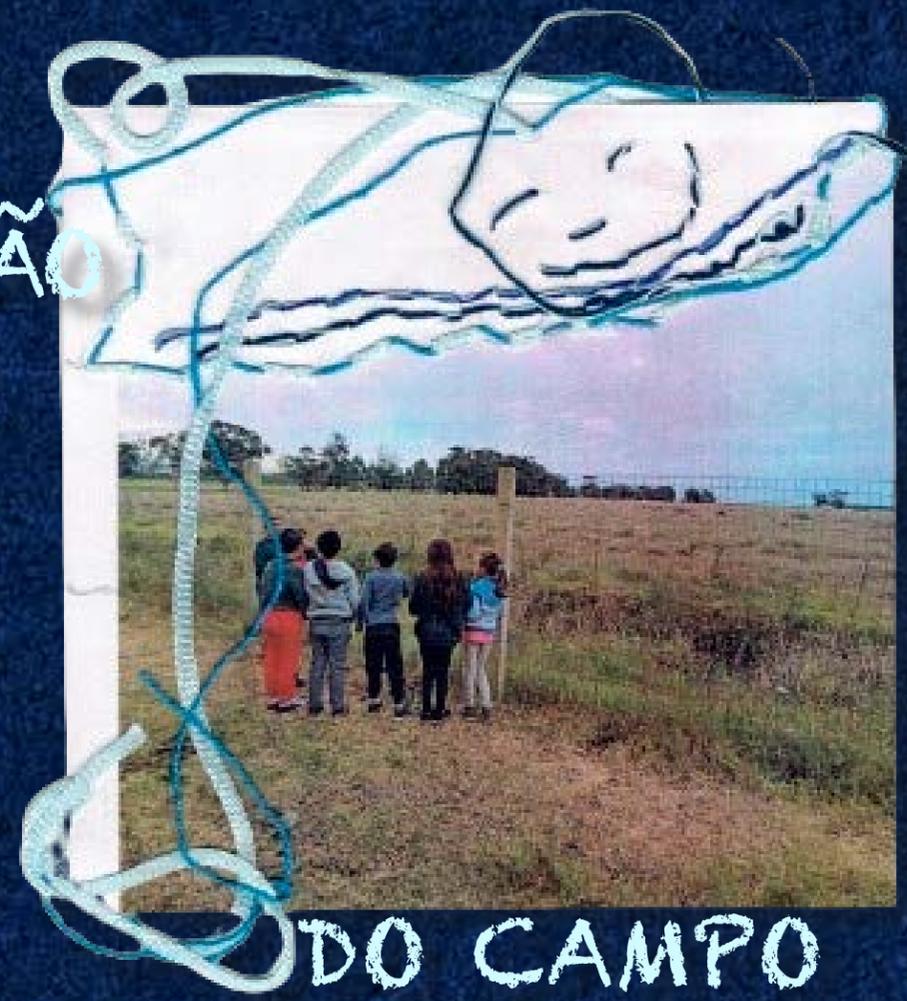
Imagem 10: Foto da frente da escola. (Arquivo pessoal da autora)



Imagem 11: Foto da frente da escola com o transporte escolar. (Arquivo pessoal da autora)

A reflexão desse contexto destaca a necessidade crucial de atribuir às instituições locais o nome e o reconhecimento específicos de “escolas do campo”, abandonando termos genéricos como “escolas rurais” ou “escolas do interior”. A ausência dessa designação particular enfraquece nossa capacidade de defender e garantir os direitos e requisitos únicos da Educação do Campo. Essa omissão, por sua vez, conduz ao silenciamento das vozes e identidades das zonas rurais, menosprezando a importância profunda da cultura, história e saberes que caracterizam esse ambiente singular.

EDUCAÇÃO



DO CAMPO

### 3 EDUCAÇÃO DO CAMPO

[...] A Liberdade da Terra não é assunto de lavradores.  
A Liberdade da Terra é assunto de todos.  
Quantos não se alimentam do fruto da terra.  
Do que vive, sobrevive do salário.  
Do que é impedido de ir à escola.  
Dos meninos e meninas de rua.  
Das prostitutas. Dos ameaçados pelo Cólera.  
Dos que amargam o desemprego.  
Dos que recusam a morte do sonho.  
A liberdade da Terra e a Paz do campo tem um nome.  
Hoje viemos cantar no coração da cidade para que ela ouça nossas canções [...]

Pedro Tierra

A epígrafe escolhida, de autoria de Pedro Tierra, é uma introdução impactante e provocativa ao capítulo da educação. Colocamos em foco a relação entre a liberdade da terra, a igualdade de acesso à educação e a justiça social. Assim como com as redes entrelaçamos diferentes pontos e pessoas, lembramos que a educação também é uma rede complexa, interligando pessoas, comunidades e sociedades inteiras. Da mesma forma que a liberdade da terra não é restrita a um grupo específico, a educação não é apenas um assunto para acadêmicos ou para aqueles que residem nas zonas rurais. Ela é uma trama que abrange todos os setores da sociedade, conectando sonhos, aspirações e oportunidades.

Para quem vive a realidade diária dessa comunidade escolar encontra nas palavras de Molina e Freitas (2011) a sua representatividade.

A Educação do Campo compreende os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas para manterem essa identidade como elementos essenciais de seu processo formativo [...] o acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte dessas lutas (Molina; Freitas, 2011, p.19).

A escola desempenha um papel ativo e presente dentro da sua comunidade. Professores e funcionários direcionam seu foco para as realidades individuais dos alunos, reconhecendo as particularidades de suas jornadas. Percebo, a partir das palavras de Caldart (2003, p.74), que o ambiente educacional encontra sustentação na coesão da equipe educativa e essa união garante a formação de um ambiente propício ao aprendizado.

[...] a escola pode criar um ambiente educativo que recupere, forme, fortaleça os valores humanos, aqueles que permitem cada pessoa crescer em dignidade, humanidade [...] e que problematize, combata e destrua os valores anti-humanos, que degradam o ser humano e impedem a constituição de coletividades verdadeiras e fortes [...] mas a escola não fará isso apenas com palavras, e sim com ações, com vivências, com relações humanas, temperadas por um processo permanente de reflexão sobre a prática do coletivo, de cada pessoa (Caldart, 2003, p.71)

O trabalho coletivo começa já no percurso até a escola, onde professores, funcionários e estudantes utilizam os ônibus escolares providenciados pela Secretaria Municipal de Educação (SMED). Embora a maior parte dos professores e funcionários resida na zona urbana, eles dedicam cerca de 3 horas diárias durante a semana dentro dos ônibus escolares. Enquanto a paisagem rural é sua companheira de viagem, eles aproveitam esse tempo para descansar, preparar materiais pedagógicos e avaliar atividades.

Os estudantes também fazem parte desse trajeto. Alguns deles moram na própria comunidade escolar e têm fácil acesso. Porém, a maioria vive em comunidades distantes. Alguns compartilham o ônibus escolar com os professores, enquanto outros, que vivem em áreas de “difícil acesso”, contam com transporte também fornecido pela SMED.

É pertinente observar que a escola do campo Bernardo Arriada possui projetos voltados para a comunidade, como o envolvimento dos jovens camponeses (2018, 2019), curso preparatório pré-Enem (2017, 2018, 2019, 2022), horta escolar (2019), parcerias com o IFSUL (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense) (2022, 2023) e atividades artísticas registradas no Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Essas iniciativas demonstram o comprometimento da escola do campo em atender às demandas e necessidades locais, promovendo oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para os estudantes. O envolvimento dos jovens camponeses e o curso preparatório pré-Enem, por exemplo, visam preparar os alunos para o ingresso no ensino superior, permitindo a continuidade de estudos e o acesso a novas oportunidades.

A horta comunitária foi uma prática educativa que permite aos alunos aprender sobre agricultura sustentável, nutrição, cuidado com o meio ambiente e alimentação saudável. Além disso, a parceria com o IFSUL pode proporcionar o acesso a cursos técnicos e profissionalizantes, esperanças para a formação integral dos estudantes e para a valorização dos saberes e práticas do campo.

Essas práticas e projetos evidenciam um projeto político-pedagógico inclusivo e comprometido com a comunidade do campo, buscando integrar os saberes locais, as demandas socioeconômicas e as aspirações dos estudantes. É importante continuar

fortalecendo essas iniciativas e buscando oportunidades de formação e apoio para expandir ainda mais as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

### 3.1 Educação do Campo: Princípios Orientadores

Caldart (2009) tem contribuído de forma significativa para os estudos sobre a Educação do Campo, ao destacar a importância de uma educação contextualizada, que valoriza os saberes e culturas das comunidades do campo e que promova a participação ativa dos sujeitos do campo na construção de propostas educacionais. Ela é referência no assunto e tem se dedicado ao estudo e à prática pedagógica voltada para as populações do campo, proporcionando uma formação que esteja em consonância com suas realidades.

Para Caldart (2009), a educação do campo deve estar inserida em uma perspectiva de luta e resistência contra as desigualdades e injustiças presentes no contexto rural. Ela destaca a necessidade de se romper com a ideia de que a educação é apenas um instrumento de assimilação e adaptação ao modelo dominante, e propõe uma educação que fortaleça a identidade e a autonomia das comunidades do campo.

Se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital. (Caldart, 2009, p. 43)

Entendido como um “conceito em construção”, a educação do campo busca incluir no seu sentido e significado a valorização da identidade do povo camponês, possibilitando a pluralidade das ideias, e tem como princípio a inclusão e o reconhecimento dos sujeitos do campo como cidadãos do processo educacional e de sua própria identidade.

Para Molina (2010), o referencial que fundamenta a Educação do Campo emerge da luta pela terra, pelos direitos a uma vida digna, pela igualdade de gênero, pela distribuição justa da renda e dos recursos produzidos pela sociedade. Essa luta histórica é resgatada, ressignificada e atualizada pelos movimentos sociais contemporâneos, que reconhecem

que a desigualdade social, econômica e política se aprofunda ao longo do tempo.

A seguir a citação de Molina (2010) destaca a estreita relação entre a Educação do Campo e a luta pela terra, especificamente pela Reforma Agrária. Segundo ela, a Educação do Campo está intrinsecamente ligada à democratização da terra e ao acesso igualitário ao conhecimento, uma vez que a “Educação do Campo é indissociável da luta pela terra, da luta pela Reforma Agrária. Democratização da terra, com a democratização do acesso ao conhecimento” (Molina, 2010, p.189).

Miguel Arroyo (2011) destaca a importância de compreender a identidade da Educação do Campo como uma educação contextualizada, que reconhece as particularidades, os saberes e as culturas das comunidades do campo. Ele enfatiza que a Educação do Campo não deve ser simplesmente uma reprodução da educação urbana, mas sim uma educação que esteja em sintonia com as realidades do campo e que valorize as experiências e os conhecimentos dos estudantes e de suas comunidades aproximando-se da visão de Molina (2010).

A Tabela 3 apresenta algumas das principais diferenças entre a Educação do Campo e a Educação Rural, mostrando como o primeiro paradigma busca uma abordagem mais contextualizada, inclusiva e comprometida com a realidade e os saberes locais, enquanto o segundo paradigma ainda adota uma perspectiva mais tradicional, focada na transmissão de conhecimentos urbanos padrões sem levar em conta a diversidade cultural e socioambiental das comunidades do campo, frisamos que na prática o município de Santa Vitoria do Palmar, ainda desenvolve as práticas e os conceitos de uma educação ruralista, tendo nós professores ainda um longo caminho a ser percorrido, pois estamos em uma fase de retrocesso em relação aos projetos que tínhamos e que por falta de incentivo financeiro e apoio da SMED, fica inviável a escola manter.

	<b>Educação do Campo</b>	<b>Educação Rural</b>
Conceito	Novo paradigma de educação que valoriza o campo como espaço de vida e desenvolvimento sustentável	Modelo tradicional de educação voltado para áreas rurais
Foco	Reconhecimento das especificidades culturais e históricas das comunidades do campo	Ênfase na assimilação de conhecimentos urbanos padrões
Propósito	Promover o acesso à educação de qualidade no campo e garantir o respeito aos saberes locais	Atender à demanda educacional básica nas áreas rurais
	Incentiva a participação ativa das comunidades locais na gestão e projeto educativo das escolas	Enfoque na gestão centralizada e pouco envolvimento local
Integração Curricular	Busca integrar o conhecimento formal à vivência e cotidiano do campo	Ênfase na fragmentação curricular tradicional
Formação de Professores	Requer a continuidade da formação para atuar no campo, valorizando os saberes e práticas locais	Importância para o enfoque na formação continuada
Enfoque Socioambiental	Considera o meio ambiente e a sustentabilidade como parte essencial da educação	Pouca ou nenhuma atenção para questões socioambientais
Valorização da Cultura Local	Valoriza a cultura camponesa e a memória coletiva, reconhecendo suas contribuições	Pouca atenção para as culturas e saberes tradicionais do campo

Levando em consideração os sujeitos e suas particularidades é relevante para compreender a realidade vivenciada pelos docentes, compreender quais saberes são mobilizados nesse contexto, quais experiências foram relevantes para percebermos as peculiaridades da educação do campo. No que diz respeito às preferências curriculares na Educação do Campo, Arroyo (2011) defende que os currículos devem ser sensíveis

**Tabela 3** – Diferenças entre Educação do Campo e Educação Rural **Fonte:** Tabela elaborada pela Autora (2023).

e respeitosos às realidades locais e às necessidades dos estudantes do campo. Ele argumenta que os currículos devem ir além dos conteúdos acadêmicos tradicionais, incorporando temas relevantes para as comunidades, como agricultura sustentável, agroecologia, preservação ambiental, direitos humanos, questões de gênero e justiça social. Essa abordagem visa garantir a pertinência e a significância dos conteúdos para a vida dos estudantes, bem como o fortalecimento de suas identidades e protagonismo na construção do conhecimento.

Em suma, as perspectivas de Miguel Arroyo sobre a identidade e os princípios estruturantes da Educação do Campo enfatizam a necessidade de uma educação contextualizada, emancipatória, crítica e transformadora, que valorize a cultura camponesa, promova a justiça social e adapte os currículos às realidades e necessidades das comunidades do campo. Miguel Arroyo (2011) escreveu sobre sua experiência enquanto aluno de uma escola do campo:

Eu estudei numa escola rural. Sou filho de uma família rural, minha mãe continua lá, na cidadezinha onde nasci, cuidando de galinha, de coelhos, plantando a vinha, colhendo uva, fazendo um vinho maravilhoso. Meu pai viveu sua vida inteira muito apaixonado pela plantação de vinho, morreu colhendo a uva. Estudei numa escola rural. Lembro da minha escola, não como uma escolinha pobre do “cai não cai”, apenas das primeiras letras. Tenho uma lembrança muito boa da minha experiência na escola rural e é por isso que falo apaixonado que é possível uma nova escola. É possível recuperar a educação básica, recuperar o saber, a cultura, a ética, recuperar os valores próprios de uma educação básica no campo (Arroyo, 2011, p. 72).

O trecho citado descreve a percepção de Miguel Arroyo (2011) sobre a realidade das escolas do campo. Ele destaca que muitos alunos têm um sentimento de carinho pelo espaço e pelas pessoas com as quais conviviam nessas escolas.

Arroyo (2011) observa que a educação nas escolas do campo muitas vezes não foi intuitiva de forma específica para atender aos interesses da população rural. Ao invés disso, foi executada sem considerar as necessidades e peculiaridades dos estudantes do campo. Com o passar dos anos, observa-se as falhas político-pedagógicas desse modelo de ensino, o que levou a uma reflexão sobre as razões do insucesso dos alunos.

Os movimentos sociais do campo já defendiam a valorização do espaço rural, mas essa valorização ainda não havia sido construída pelas escolas do campo. Foi somente a partir de 2004, com a realização de Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo, que as coisas passaram a mudar. A Educação do Campo começou a ser vista com maior força pelos poderes públicos, pela sociedade e pelas próprias escolas do campo.

Esse reconhecimento tornou-se um estudo mais aprofundado e um compromisso maior com a Educação do Campo, que passou a assumir um protagonismo social. As escolas do campo deixaram de ser apenas cópias das escolas urbanas e passaram a se destacar como instituições que atendem às necessidades específicas da população rural.

Na perspectiva da Educação do Campo, o trabalho e a educação são inseparáveis da vida cotidiana, e a escola se torna um local de ação e formação, onde o sujeito não apenas adquire conhecimentos de forma sistemática, mas também vivencia a sociabilidade e a cultura política. Nas escolas do campo, as relações e lutas de classe se manifestam no dia a dia, influenciando a vida individual dos estudantes (Molina; Antunes-Rocha, 2014)

A educação do campo se baseia em um paradigma que engloba princípios filosóficos, sociológicos, políticos e pedagógicos. Esses princípios estão ancorados na Educação Popular, uma perspectiva inspirada em Paulo Freire, que busca promover a conscientização, a participação ativa dos sujeitos no processo educativo e a transformação social. Dessa forma, a educação do campo vai além de simplesmente transmitir conhecimentos acadêmicos. Ela busca capacitar as pessoas para compreenderem e atuarem em sua realidade, fortalecendo sua identidade, valorizando suas raízes culturais e promovendo a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Freitas, 2011).

Além disso, Caldart (2019) defende que vivenciar o fortalecimento da educação do campo é mantê-la conectada às suas origens de composição. Contudo, isso não significa que com o decorrer do tempo a educação do campo permanecerá da mesma forma que foi criada inicialmente, pois, “trata-se de assumir uma determinada intencionalidade ao participar da sua vida prática: transformá-la e preservá-la desde seus próprios fundamentos, a partir da análise do movimento das contradições da realidade que a funda” (Caldart, 2019, p. 58).

É lamentável que no contexto do município de Santa Vitória do Palmar, não tenha tido lutas e conflitos ocorridos em relação à Educação do Campo. Essa falta de apoio e resistência pode ser reflexo da ausência de reconhecimento e valorização das escolas do campo por parte do poder público e da comunidade em geral. A chegada de pedagogias bancárias, que são modelos de ensino tradicionais e pouco adequados às especificidades do campo, sem considerar as necessidades e realidades locais, contribui para a descaracterização das escolas do campo e para a falta de apropriação da sua identidade.

É importante ressaltar que a Educação do Campo não é apenas uma questão de educação formal, mas também de luta contra o silenciamento e a marginalização do campo. Ela busca valorizar e fortalecer a cultura camponesa, reconhecendo sua contribuição para a sociedade como um todo. No entanto, a falta de interesse por parte do capitalismo e da civilização contemporânea em relação aos conhecimentos e repertórios do campo dificulta esse reconhecimento e preservação.

É necessário fomentar o debate e a conscientização sobre a importância da Educação do Campo, buscando formas de superar o silenciamento e garantir que as escolas do campo sejam reconhecidas, respeitadas e fortalecidas como espaços de formação integral, culturalmente relevantes e comprometidos com a transformação social.

A educação é um direito social, e temos que estar sempre enfatizando quem somos e que não somos inferiores a escola urbana. Devemos observar a vida cotidiana de quem vive no campo, a cultura, os hábitos as crenças dentro do ensino das artes, a partir desse conhecimento deveríamos começar a pensar e assumir um compromisso de vivenciar uma realidade única das pessoas que vivem e/ou trabalham no campo necessitando ter acesso a propostas e políticas educacionais que valorizem seus saberes e, que sejam capazes de estabelecer um diálogo contínuo entre Educação e os movimentos sociais existentes nessa comunidade.

Comentando um pouco sobre as questões históricas que embasam as políticas públicas e em especial a Educação do Campo, podemos revisitar o Decreto 7.352/2010, no Brasil, que estabelece a política de Educação do Campo e define quais escolas são consideradas escolas do campo e qual público elas atendem. Esse decreto reconhece

a especificidade da Educação do Campo e busca promover políticas e diretrizes para garantir o acesso e a qualidade da educação nas áreas rurais.

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

De acordo com o decreto, são consideradas escolas do campo aquelas localizadas em áreas rurais, que atendem predominantemente estudantes provenientes de famílias agrícolas, assentamentos de reforma agrária, comunidades quilombolas, povos e comunidades tradicionais. Essas escolas devem atender às características e necessidades específicas dessa população, considerando a sua cultura, realidade socioeconômica e as demandas do meio rural. Este Decreto torna-se um marco na garantia dos direitos educacionais das crianças do campo, reconhecendo a importância da Educação do Campo e estabelecendo diretrizes para sua efetivação.

O público atendido nas escolas do campo compreende crianças, adolescentes, jovens e adultos que residem em áreas rurais e têm suas vidas e trajetórias marcadas pela realidade do campo. O objetivo é garantir o direito à educação de qualidade para os estudos estudados, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes e o fortalecimento das identidades culturais e das relações sociais no campo.

O decreto estabelece diretrizes para a formação de professores, o currículo e a organização pedagógica nas escolas do campo, buscando promover os conhecimentos e práticas próprias do meio rural, bem como promover a participação das comunidades locais na gestão e no projeto educativo das escolas.

A Educação do Campo representa uma área de estudo e prática educacional que se concentra no atendimento das especificidades e demandas educativas das populações que vivem em contextos rurais. Essa modalidade de ensino tem se destacado como um

eixo de investigação amplo e comprometido com a promoção da justiça social, valorização da cultura local e a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária (Molina; Antunes-Rocha, 2014).

Definindo o conceito de Educação do Campo, é imperativo compreender sua natureza multifacetada, a qual transcende o mero aspecto geográfico ou espacial. A Educação do Campo não se limita apenas às escolas localizadas em áreas rurais, mas abarca um complexo conjunto de ações pedagógicas e políticas direcionadas aos sujeitos que habitam e constituem a realidade do campo. Nesse contexto, a Educação do Campo se fundamenta em uma perspectiva crítica, voltada para o reconhecimento das particularidades culturais, sociais e econômicas das comunidades do campo (Freitas, 2011).

Ademais, é imprescindível ressaltar que a Educação do Campo se pauta na concepção de educação integral, que vai além do domínio dos conteúdos curriculares, abrangendo a formação cidadã e o desenvolvimento humano em sua plenitude. Nessa perspectiva, o educando é considerado como um sujeito de direitos, cujas vivências, saberes e experiências têm valor e potencial formativo na construção de sua identidade (Molina; Antunes-Rocha, 2014). Neste sentido, a educação neste âmbito se estabelece um espaço pedagógico propício ao diálogo intercultural e ao fortalecimento da identidade local (Fernandes, 2019).

### **3.2 Histórico e Metodologias**

Nesta lógica, a trajetória histórica da educação rural no Brasil remonta ao período colonial, caracterizado pela predominância de um modelo educacional centrado na elite e voltado para a formação de mão de obra para as atividades agroexportadoras. Com a promulgação da primeira Constituição brasileira em 1824, foram estabelecidos os alicerces para a oferta de uma educação elementar, porém, essa iniciativa pouco contemplava as regiões rurais, mantendo a exclusão educacional das populações do campo. Esse cenário perdurou ao longo do Império e início da República, refletindo as desigualdades sociais e econômicas presentes na estrutura agrária do país (Molina; Jesus, 2004).

Somente na década de 1940, durante o governo de Getúlio Vargas, a educação começou a ganhar maior atenção no contexto rural com a criação das Escolas Radiofônicas e do Movimento de Educação de Base (MEB). Tais iniciativas buscavam levar a educação a regiões distantes, incluindo o meio rural, a partir da disseminação de conteúdos pedagógicos por meio do rádio. Essa fase pode ser articulada com a expansão da industrialização no país, uma vez que a mão de obra do campo era atraída para as cidades em busca de emprego (Fernandes, 2019).

Nesta fase, o Movimento do Ruralismo Pedagógico demonstrou um grande representatividade em solo nacional.

[...] no final dos anos 40 do século XX, o Movimento do Ruralismo Pedagógico conquistou junto ao Governo Federal, a criação das Escolas Normais Rurais, construídas em diferentes regiões do País. Mas, a orientação do Fundo Nacional do Ensino Primário, instituído em 1942 pelo Governo Federal – que estabelecia a cooperação financeira da União com os estados para a concessão de auxílio financeiro e assistência técnica para o desenvolvimento do ensino primário –, deixou essas Escolas sem apoio institucional/financeiro. A Lei do Ensino Primário definiu as escolas rurais (com oferta somente dos anos iniciais do ensino fundamental) como competência dos municípios. As Escolas Normais Rurais ficaram sob a responsabilidade dos governos estaduais (Molina; Antunes-Rocha, 2014, p. 223).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 disciplina a criação de uma escola específica para o meio rural, reconhecendo a importância de proteger a diversidade cultural e as características próprias das comunidades do campo. Essa legislação estabelece diretrizes e princípios para a Educação do Campo, visando garantir uma educação que esteja em consonância com a realidade e as necessidades dos estudantes do campo.

A LDB (1996) destacou a importância de acompanhar as regionalidades e as diferentes formas de trabalho presentes no campo. Reconheceu que as pessoas que vivem no campo trazem consigo uma bagagem de experiências relacionadas à vida e ao trabalho no meio rural. Essas experiências são consideradas instrumentos de formação do sujeito e devem ser valorizadas no contexto educacional.

Ao chegar à escola, os estudantes do campo trazem consigo vivências e

conhecimentos adquiridos nos diversos espaços de socialização do campo. A escola, por sua vez, torna-se um espaço onde esses sujeitos têm a oportunidade de vivenciar novas formas de conhecimento social e de sistematizá-las por meio do conhecimento escolar. Dessa forma, a LDB (1996) estabeleceu diretrizes que reconhecem a importância de uma educação do campo que valoriza a realidade e as experiências dos estudantes do campo, proporcionando uma formação que esteja em sintonia com as demandas e especificidades do meio rural. Essa legislação foi um marco institucional fundamental para a consolidação da Educação do Campo como uma área de estudo e prática educativa específica.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (Brasil, 1996).

A LDB 9394/96 abriu caminho para a instituição de legislações fundamentais que são relevantes até os dias de hoje na Educação do Campo. Dentre elas, destacam-se o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172/2001, e a Resolução CEB/CNE nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Doebec).

O Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei 10.172/2001, reconhece a necessidade de um tratamento diferenciado para as escolas rurais. Ele afirma que a oferta de ensino fundamental deve chegar a todos os cantos do país, levando em consideração as peculiaridades regionais e a sazonalidade. Além disso, o PNE prevê a implementação de formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, levando em conta a formação adequada dos professores, considerando as especificidades dos alunos e as demandas do meio rural. Para afirmar que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de

ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (MEC, 2002, p. 1)

A Resolução CEB/CNE nº 1/2002 institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC). Essa resolução estabelece orientações e diretrizes para a organização curricular, a formação de professores e a gestão das escolas do campo. Ela reconhece a importância de uma abordagem pedagógica que esteja comunicada com a realidade e as necessidades das comunidades do campo, levando em consideração as particularidades do meio rural e promovendo a preservação da cultura e dos saberes locais.

Essas legislações, decorrentes da LDB 9394/96, são de extrema importância para a Educação do Campo, pois estabelecem diretrizes e orientações específicas para a oferta de uma educação de qualidade nas escolas rurais. Elas destacam a necessidade de atender às peculiaridades regionais, promover uma formação adequada dos professores e implementar uma organização curricular e pedagógica que esteja em sintonia com a realidade e as demandas do meio rural.

Todavia, a Educação do Campo no Brasil percorreu um longo caminho desde a sua negligência inicial até o reconhecimento e fortalecimento como uma modalidade educacional essencial para a promoção da igualdade e valorização das comunidades do campo. As políticas públicas, os movimentos sociais e a articulação acadêmica foram fundamentais para a construção dessa trajetória evolutiva, conferindo-lhe maior robustez e relevância no cenário educacional brasileiro. Outrossim, a Educação do Campo assume uma relevância para as comunidades do campo ao estabelecer-se como uma ferramenta essencial para a promoção da justiça social, valorização da cultura local e o desenvolvimento humano e econômico dessas populações (Camacho, 2014).

Primeiramente, a Educação do Campo emerge como um meio de combate às históricas desigualdades educacionais que permearam o cenário rural brasileiro ao longo da história. Essa modalidade educacional busca assegurar o direito à educação de qualidade para os sujeitos que habitam o campo, promovendo o acesso a conhecimentos que são contextualizados e relevantes para suas realidades cotidianas. Desse modo,

a Educação do Campo contribui para a redução das disparidades educacionais e a promoção da equidade social (Costa; Cabral, 2016).

Ademais, a Educação do Campo desempenha um papel fundamental na valorização da cultura local e dos saberes tradicionais presentes nas comunidades do campo. Ao reconhecer e integrar esses conhecimentos na prática pedagógica, essa abordagem educacional fomenta o sentimento de pertencimento e identidade dos educandos, fortalecendo sua autoestima e vínculo com a comunidade. Essa valorização dos saberes locais também favorece a construção de uma educação mais significativa e contextualizada, em sintonia com as demandas e aspirações dos sujeitos rurais (Camacho, 2014).

Além disso, a Educação do Campo corrobora para a construção de um ambiente educacional inclusivo e democrático, onde as diversidades culturais e sociais são respeitadas e consideradas. Ao reconhecer a pluralidade presente nas comunidades do campo, essa modalidade de ensino busca romper com estereótipos e preconceitos, promovendo a valorização das múltiplas identidades e a convivência harmoniosa entre diferentes grupos sociais. Nesse sentido, a Educação do Campo se consolida como um espaço propício ao desenvolvimento de uma cidadania crítica, consciente e participativa (Santos, 2017).

Neste enfoque, a Educação do Campo é fundamental para o desenvolvimento humano e econômico das comunidades do campo. Ao promover uma formação integral dos educandos, essa abordagem educacional busca potencializar suas habilidades e competências, preparando-os para enfrentar os desafios da vida e do mercado de trabalho. Dessa forma, a Educação do Campo contribui para a construção de uma sociedade mais justa e próspera, na qual as populações rurais possam usufruir de melhores condições de vida e de oportunidades de crescimento pessoal e coletivo (Costa; Cabral, 2016). A análise das políticas públicas voltadas para a Educação do Campo no Brasil revela um panorama complexo e em constante evolução, permeado por desafios e avanços substanciais (Bezerra Neto, 2016).

Porém, a validação dos programas e iniciativas implementados pelo governo em áreas rurais também enfrenta adversidades. A falta de infraestrutura adequada em algumas regiões rurais, a escassez de recursos financeiros destinados à educação no

campo e a dificuldade de articulação entre diferentes esferas governamentais são alguns dos principais obstáculos que afetam a efetividade dessas políticas. O financiamento insuficiente pode comprometer a qualidade do ensino oferecido, bem como a formação e valorização dos professores que atuam nessas áreas.

Em contrapartida, a mobilização dos movimentos sociais e a participação ativa das comunidades do campo têm sido fundamentais para fortalecer e validar as políticas educacionais para o campo. A pressão e o engajamento da sociedade civil têm contribuído para a ampliação do diálogo entre governo e comunidades do campo, permitindo a identificação mais precisa das demandas e necessidades locais. Desse modo, a participação da sociedade civil é essencial para a formulação e implementação de políticas educacionais mais alinhadas com as realidades das populações rurais.

Os estudantes do campo apresentam necessidades específicas e particularidades culturais que requerem uma abordagem educacional sensível e contextualizada. Essas características, muitas vezes distintas da realidade urbana, influenciam diretamente a forma como esses estudantes aprendem e se relacionam com o processo educativo.

Em virtude disso, as necessidades específicas dos estudantes do campo estão relacionadas ao contexto socioeconômico e geográfico em que vivem. Muitas comunidades do campo enfrentam desafios como a escassez de serviços públicos, acesso limitado a recursos educacionais e infraestrutura precária nas escolas. Isso pode afetar diretamente a qualidade da educação oferecida, bem como o acesso a oportunidades educacionais e culturais (Bezerra Neto, 2010).

Assim, as particularidades culturais dos estudantes são fundamentais para compreender suas experiências e saberes locais. Essa cultura, fortemente influenciada pelas atividades agrícolas e tradições familiares, desempenha um papel central na construção de sua identidade e na forma como percebem o mundo ao seu redor. Por conseguinte, a valorização e incorporação dessas particularidades culturais no processo educativo são essenciais para a promoção de uma educação mais significativa e relevante para esses estudantes. A relação estreita com a natureza e o ambiente rural também influencia a forma como os estudantes aprendem. A vivência próxima com a terra, a fauna e a flora proporciona experiências de aprendizagem únicas e valiosas, que podem

ser integradas ao currículo escolar de maneira interdisciplinar, enriquecendo o processo educativo (Molina, 2010).

Por outro lado, é fidedigno destacar que, muitas vezes, essas particularidades culturais dos estudantes do campo são desconsideradas ou estigmatizadas na escola. Isso pode gerar um distanciamento entre a educação formal e as vivências cotidianas dos estudantes, dificultando sua identificação com o processo de aprendizagem. Nesse sentido, a adoção de uma abordagem pedagógica sensível às particularidades culturais é fundamental para estabelecer um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e respeitoso (Batista, 2014).

A educação em áreas rurais apresenta desafios específicos tanto para os professores quanto para os alunos, decorrentes das particularidades do contexto rural. Esses desafios podem afetar o processo de ensino-aprendizagem e demandam abordagens pedagógicas sensíveis e contextualizadas (Bezerra Neto, 2010).

Contudo, os professores também enfrentam o obstáculo de lidar com turmas multisseriadas, ou seja, com alunos de diferentes idades e séries reunidos em uma mesma sala de aula. Esse formato de ensino demanda uma adaptação constante dos conteúdos e atividades para atender às necessidades específicas de cada estudante, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais complexo e exigindo maior planejamento e organização do professor (Silva Júnior; Borges Netto, 2011).

Enquanto isso, os alunos enfrentam desafios relacionados ao acesso à educação de qualidade em áreas rurais. A distância das escolas em relação às comunidades do campo pode dificultar o deslocamento dos alunos, tornando o acesso à educação um desafio logístico para muitas famílias. Ademais, a infraestrutura precária das escolas rurais pode afetar o conforto e a segurança dos estudantes, impactando negativamente o ambiente de aprendizagem (Molina, 2010).

Consequentemente, o baixo investimento em recursos educacionais pode limitar a disponibilidade de materiais didáticos e tecnológicos nas escolas rurais, afetando o enriquecimento do processo educativo. Além disso, a falta de atividades culturais e de lazer no ambiente rural pode restringir as experiências de aprendizagem dos alunos, afetando sua motivação e engajamento com a escola (Batista, 2014).

A Educação do Campo demanda abordagens pedagógicas adequadas ao contexto rural, considerando as particularidades e necessidades dos estudantes e a valorização dos saberes locais. Nesse sentido, diversas metodologias têm sido propostas e implementadas visando promover uma educação mais significativa e contextualizada para as comunidades do campo (Bezerra Neto, 2010).

Primeiramente, destaca-se a Pedagogia da Alternância, um modelo educacional que combina períodos de estudo na escola com momentos de vivência e trabalho nas propriedades rurais dos alunos. Essa abordagem possibilita a integração dos saberes teóricos com as práticas cotidianas no campo, fortalecendo a relação entre a educação formal e a realidade rural. Ademais, a Pedagogia da Alternância valoriza os conhecimentos tradicionais dos estudantes, envolvendo suas famílias e comunidades no processo educativo, o que promove maior engajamento e identificação com a escola (Bezerra Neto, 2010).

Outra abordagem relevante é a Educação Contextualizada, que busca estabelecer conexões entre os conteúdos curriculares e a realidade local dos estudantes. Essa metodologia reconhece os saberes prévios dos alunos, incorporando suas experiências e vivências no planejamento das atividades educacionais. Por conseguinte, a Educação Contextualizada estimula a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, despertando seu interesse e curiosidade pelo conhecimento, além de promover uma educação mais relevante e significativa para suas vidas (Batista, 2014).

Além disso, a Pedagogia do Território emerge como uma abordagem que valoriza a relação dos estudantes com o ambiente rural em que vivem. Essa metodologia enfatiza a construção de projetos educativos relacionados às demandas e desafios presentes no território, estimulando a autonomia dos estudantes na busca por soluções para questões locais. Essa abordagem pedagógica contribui para a formação de cidadãos críticos e atuantes em suas comunidades, promovendo a transformação social a partir do próprio contexto rural (Molina, 2010).

Por conseguinte, a Pedagogia da Pesquisa-Ação também se mostra relevante na Educação do Campo. Essa metodologia incentiva os estudantes a investigarem e refletirem sobre suas próprias realidades, buscando soluções para os problemas identificados.

Essa abordagem pedagógica valoriza a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, permitindo que se tornem agentes de mudança em suas comunidades do campo. Inclusive, a Pedagogia da Pesquisa-Ação beneficia o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual dos estudantes, habilidades essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e democrática (Bezerra Neto, 2016).

O uso de metodologias participativas e contextualizadas na Educação do Campo representa uma abordagem pedagógica fundamentada na valorização da participação ativa dos estudantes e na integração dos conteúdos educacionais com a realidade local. Essas metodologias têm se mostrado eficiente para promover uma educação mais significativa, relevante e transformadora para as comunidades do campo. Nesse contexto, as metodologias participativas e contextualizadas são pautadas por princípios como a democratização do conhecimento, a construção coletiva do saber e a promoção da autonomia dos educandos (Silva Júnior; Borges Netto, 2011).

A adoção de metodologias participativas na Educação do Campo implica no envolvimento dos estudantes em todo o processo educativo, desde o planejamento até a avaliação das atividades pedagógicas. Essa abordagem pedagógica permite que os alunos se tornem protagonistas do próprio aprendizado, assumindo um papel ativo na definição de temas, objetivos e estratégias de ensino. Por meio do diálogo e da escuta atenta, os professores buscam conhecer as expectativas e necessidades dos estudantes, adaptando o ensino às suas realidades e demandas (Oliveira, 2017).

Ademais, as metodologias participativas valorizam a troca de saberes e experiências entre professores, estudantes e comunidades do campo. A diversidade de conhecimentos presentes nesse contexto é reconhecida e incorporada ao processo educativo, tornando-o mais rico e contextualizado. Os alunos são estimulados a compartilhar suas vivências e saberes locais, contribuindo para a construção coletiva do conhecimento e para a valorização da cultura rural (Oliveira, 2017).

Por conseguinte, a contextualização dos conteúdos é um elemento central nas metodologias participativas e contextualizadas. Essas abordagens buscam estabelecer conexões entre os conteúdos curriculares e a realidade local dos estudantes, tornando

o aprendizado mais relevante e significativo para suas vidas. Os temas abordados em sala de aula são relacionados aos desafios e questões presentes no contexto rural, incentivando o engajamento dos alunos e despertando seu interesse pelo conhecimento (Bezerra Neto, 2010).

Outro aspecto relevante é o estímulo à reflexão crítica por parte dos estudantes. As metodologias participativas buscam desenvolver o pensamento crítico dos alunos, incentivando-os a questionar, analisar e debater sobre temas relevantes para suas vidas e comunidades. Isso contribui para a formação de cidadãos conscientes, capazes de compreender o mundo ao seu redor e de atuar de forma proativa na transformação de suas realidades (Silva Júnior; Borges Netto, 2011).

A valorização do conhecimento e cultura local no processo educativo é um princípio fundamental na Educação do Campo, visando promover uma educação mais contextualizada, significativa e inclusiva para as comunidades do campo. Essa abordagem pedagógica reconhece a importância dos saberes locais, das tradições culturais e das práticas agrícolas no enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a valorização do conhecimento e cultura local busca estabelecer conexões entre o ensino formal e a realidade vivenciada pelos estudantes no meio rural (Bezerra Neto, 2010).

Em razão desta exposição, a valorização do conhecimento local reconhece que os estudantes do campo trazem consigo um acervo de saberes e experiências que emergem de sua convivência cotidiana com o ambiente rural. Esses saberes podem estar relacionados ao manejo da terra, às técnicas agrícolas, à biodiversidade local, às tradições culturais e às práticas comunitárias. Ao incorporar esses saberes no processo educativo, os professores reconhecem a expertise dos estudantes, fortalecendo sua autoestima e identidade cultural, além de tornar o aprendizado mais significativo e relevante para suas vidas (Batista, 2014).

Sendo assim, ao verem suas vivências e práticas valorizadas no contexto escolar, os alunos sentem-se mais motivados e engajados com a educação. Isso fortalece o vínculo entre a escola e a comunidade, estimulando a participação ativa dos estudantes e de suas famílias no processo educativo (Silva Júnior; Borges Netto, 2011).

Dessa forma quando olhamos para os parâmetros que nos levam para o direcionamento da educação do campo principalmente do ensino de Arte nesse contexto educativo próprio, é importante que o professor consiga aproximar-se das peculiaridades do aluno que vive no ambiente rural, permitindo que entenda de forma crítica os conteúdos conseguindo perceber as influências da linguagem artística em seu cotidiano. Percebemos que isso só acontece quando estamos inseridos e experienciando as vivências de forma física e emocional.



ANÁLISE DAS OFICINAS:  
VIVÊNCIAS,  
EXPERIMENTAÇÕES  
E DESCOBERTA

#### **4 ANÁLISE DAS OFICINAS: VIVÊNCIAS, EXPERIMENTAÇÕES E DESCOBERTA**

Neste capítulo, apresento uma descrição das oficinas desenvolvidas como parte do programa de formação voltado para professores dos anos iniciais. Essas oficinas foram divididas em cinco momentos distintos, com o intuito de proporcionar formação continuada aos professoras e com a possibilidade de coletar de dados complementares para esta pesquisa.

Encontro Inicial: Reflexões e Abertura do Programa: A primeira etapa desse programa teve início com um encontro entre os professores e a facilitadora, Daiane Jardim. Durante esse encontro, foi realizada uma conversa sobre o papel do professor em uma escola do campo, abordando as complexidades da sala de aula e a lacuna na formação direcionada para o ensino das artes. O vídeo musical “Educação não é esmola” de Gilvan foi compartilhado, gerando reflexões sobre o cenário educacional, ressaltando também nesse primeiro encontro o quanto a chegada no mestrado me fez refletir o quanto deixamos

de lado as diretrizes e os conceitos do que é ser e estar dando aula em uma escola do Campo. Além disso, o projeto de pesquisa foi apresentado aos participantes. A dinâmica “Chuva de Palavras” incentivou a expressão individual dos professores, culminando na criação de um cartaz coletivo que simbolizou as ideias compartilhadas.

De partida, mesmo sem ter essa formação específica em artes, os professores entendem a significância deste aprendizado, bem como evidenciado pela Imagem 17:



Ademais, esta dinâmica elucidou a relevância da experiência prática para a vivência dos professores, haja vista que a “Chuva de Palavras” alcançou o resultado esperado, elucidando palavras de suma relevância neste cenário, tais como “interdisciplinar”, “percepção”, “educação”, “escola do campo”, “formação”, “experiência” e “criação”.

Após conversei com a Professora Jose Correa do primeiro ano, professor Oscar Fernandes do segundo ano e professora Elis do terceiro ano, entreguei para eles um cadernos que foram utilizados no decorrer dos encontros para que eles registrassem de forma artísticas suas impressões, em uma reunião pedagógica também conversamos eu e os três professores/as onde lemos as perguntas feitas que estão em anexo neste trabalho e fomos respondendo no diário de bordo. Essas anotações foram feitas com o intuito de ao final do trabalho podermos perceber quais foram as mudanças que as oficinas causaram em nós a respeito do que é arte dentro da sala de aula.

Desta forma, ao analisar o material coletado a partir das experiências vividas,

organizei as reflexões a partir de 7 categorias intituladas: - Identidade, Memória e Experiência Estética nas Atividades da Escola do Campo; - Corpo e Movimento: Desenvolvimento e Afetividade; - A Arte do Cuidado no Cotidiano; - Explorando o Olhar Fotográfico: Vivências e Reflexões; - Inovação na Educação: Desafios e Oportunidades; - Reunião e Dinâmica Troco Sonho por um Sonho; - Percepções dos Participantes: Impacto das Oficinas no Desenvolvimento Pessoal.

#### 4.1 Identidade, Memória e Experiência Estética nas Atividades da Escola do Campo

Ao refletirmos sobre o ato criativo como ponto de partida, colocando a criança no centro do processo e permitindo que as possibilidades fluam livremente, podemos afirmar que a estética fornece o suporte teórico e prático necessário para essa empreitada.

O contato direto com o trabalho dentro da escola apenas intensificou minhas inquietações e meu interesse pela alfabetização neste âmbito, levando-me a questionar como esse tema tem sido alcançado nas escolas, em especial na minha. Essa jornada ampliou meus conhecimentos e me desafiou a desconstruir conceitos pré-estabelecidos, buscando assim novos caminhos para abordar essa questão complexa, contraditória, sensível e humana.

Nessa teia de ensinamentos, que essa rede de carinho e descobertas, seja eterna, enlaçando almas sinceras, e que o aprendizado no campo se perpetue, colorindo o mundo com amor, luz e virtude. A arte, em sua essência, tem o poder de transformar o pessoa em alguém mais humanizado. Nesse contexto, uma relação inseparável entre arte e estética se torna evidente.

Percebi, ao longo desse percurso, que muitas vezes, nós professoras alfabetizadoras sem formação em artes, acabamos em nossa docência reproduzindo práticas tradicionais, submetendo nossas ações a modelos predefinidos, como desenhos prontos e atividades padronizadas (é possível adicionar imagens de desenhos prontos e atividades tradicionais realizadas nas aulas de artes). Isso me faz refletir sobre a necessidade cada vez maior de discutir esse tema dentro das escolas.

Ao ler e pesquisar sobre os dados de formação de professores no Brasil, especialmente em meu município, pensei que essa questão se tornou ainda mais desafiadora no período moderno, muito em função da resistência à mudanças. Entre todas as informações que encontrei ao longo do caminho, a formação de professores destacou-se como um papel fundamental.

Vygotski (1896-1934), em sua juventude, trabalhou inicialmente com arte e, ao longo do tempo, tornou-se um ativista cultural, desenvolvendo reflexões muito importantes sobre a natureza da arte. Sua contribuição é de extrema fidelidade para o entendimento do papel da arte na educação. Além disso, Vygotski destacou a importância da interação social na apreciação e produção artística. Ele via a arte como uma atividade socialmente mediada, na qual pessoas colaboram, compartilham interpretações e constroem significados coletivamente. Isso influenciou sua abordagem educacional, enfatizando a notoriedade de envolver os alunos em experiências artísticas colaborativas para promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais.

Na perspectiva educacional, o conceito de identidade refere-se ao processo complexo e dinâmico de construção da individualidade e pertencimento do sujeito em relação ao contexto educativo e sociocultural em que está inserido. A identidade é entendida como um conjunto de características, crenças, valores, conhecimentos, experiências e atributos que constituem a singularidade de cada pessoa, influenciando sua forma de ser, agir e se posicionar no mundo (Meira, 2022).

A formação da identidade na educação trata-se de um processo multifacetado que envolve a interação contínua entre o sujeito e seu ambiente, sendo influenciada por fatores internos e externos. No eixo educacional, a identidade é moldada pelas experiências de aprendizagem, pelas relações interpessoais estabelecidas na escola, pela cultura do ambiente educativo e pelas expectativas sociais que permeiam a educação (Meira; Pillotto, 2010).

As experiências educacionais desempenham um papel crucial na construção da identidade da pessoa, uma vez que o ambiente escolar oferece oportunidades para a exploração de interesses, descoberta de habilidades e desenvolvimento pessoal. As interações com os colegas, professores e outros membros da comunidade escolar

contribuem para a construção das percepções sobre si mesmo e sobre o mundo. (Meira; Pillotto, 2010).

No âmbito educacional, a identidade também está ligada ao processo de formação da consciência crítica do sujeito. Através do conhecimento e do desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, os estudantes podem questionar e refletir sobre suas próprias crenças, valores e perspectivas, assim como compreender e se posicionar frente a questões sociais e culturais mais amplas (Faria, 2013).

A identidade é fortemente contextual, sendo moldada pelas características específicas de cada ambiente educacional e pela diversidade de suas dinâmicas. Portanto, na perspectiva educacional, a identidade é compreendida como uma construção complexa e em constante evolução, resultante das experiências, interações e aprendizagens vivenciadas no ambiente escolar e na sociedade como um todo. A valorização da identidade dos estudantes no contexto educativo é essencial para promover uma educação inclusiva, significativa e respeitosa da diversidade, contribuindo para o desenvolvimento integral dos sujeitos como cidadãos críticos, autônomos e comprometidos com a transformação social (Meira, 2022).

A relação entre a identidade individual e a identidade coletiva nas comunidades do campo é um aspecto essencial para compreender a complexidade do processo de construção da subjetividade dos estudantes do campo. Nessa perspectiva, a identidade individual é concebida como a percepção e consciência que cada pessoa possui de si mesmo, enquanto a identidade coletiva diz respeito ao senso de pertencimento e vínculo compartilhado entre os membros de uma comunidade específica (Meira; Pillotto, 2010).

As comunidades do campo caracterizam-se por fortes laços de solidariedade e proximidade, onde as relações sociais são marcadas pela convivência cotidiana e pela interdependência entre seus membros. A identidade individual dos estudantes do campo é influenciada por sua inserção na comunidade, sua participação em atividades coletivas e sua relação com os valores e tradições culturais locais (Meira; Pillotto, 2010).

As atividades agrícolas, a relação com a natureza, a cultura local e as tradições familiares são elementos que influenciam a formação da identidade individual dos estudantes do campo. Por outro lado, a identidade coletiva nas comunidades do campo é

fortemente ancorada na partilha de valores, crenças, práticas culturais e histórias comuns. A convivência estreita e a cooperação entre os membros da comunidade contribuem para o fortalecimento da identidade coletiva, criando uma sensação de pertencimento e solidariedade (Rego, 2014).

A construção da subjetividade dos estudantes do campo é moldada pela interação entre essas duas dimensões identitárias: individual e coletiva. A identidade coletiva fornece um referencial cultural e social para as pessoas se situarem dentro da comunidade e desenvolverem seu senso de pertencimento e identificação com suas raízes culturais. Em contrapartida, a identidade individual reflete a singularidade e as características pessoais dos estudantes, sendo influenciada tanto por elementos da cultura local quanto por fatores externos ao contexto rural (Kiihl, 2013).

A memória coletiva denota-se como necessária no contexto rural, contribuindo para a preservação e transmissão da cultura local ao longo das gerações. Nessa perspectiva, a memória coletiva é entendida como um acervo de experiências, conhecimentos, tradições, valores e narrativas compartilhadas pela comunidade, que se acumulam ao longo do tempo e constituem a identidade cultural do grupo (Meira, 2022).

A importância da memória coletiva para a preservação da cultura local reside na capacidade de manter viva a herança cultural das comunidades do campo. Por meio da transmissão oral de histórias, lendas, rituais e práticas tradicionais, a memória coletiva permite que os valores culturais sejam perpetuados e renovados de geração em geração. Essa transmissão decorre de maneira orgânica e imersiva, muitas vezes por meio da participação ativa das pessoas nas atividades cotidianas da comunidade, como festas, celebrações e trabalhos coletivos (Kiihl, 2013).

Progressivamente, a partir do compartilhamento de memórias e da vivência conjunta de acontecimentos históricos, os laços sociais são fortalecidos, o senso de pertencimento é reforçado e a construção de uma identidade cultural própria é enriquecida (Kiihl, 2013).

Além de ser um alicerce para a preservação da cultura local, a memória coletiva é também um recurso para a resolução de desafios e problemas contemporâneos enfrentados pelas comunidades do campo. O conhecimento acumulado ao longo do tempo permite que a sabedoria e as estratégias adotadas em situações passadas sejam mobilizadas

para enfrentar situações presentes, contribuindo para a adaptação e sobrevivência das tradições e práticas culturais frente às mudanças sociais e ambientais, a memória coletiva não é um elemento estático, mas sim dinâmico e em constante reconstrução. As interações entre as gerações mais antigas e as mais jovens permitem que a memória seja renovada e atualizada, adaptando-se às demandas do presente e aos desafios do futuro. A valorização e preservação da memória coletiva no contexto rural são, portanto, essenciais para a continuidade e revitalização das identidades culturais, auxiliando para a formação de cidadãos conscientes de sua herança cultural e capazes de construir um futuro sustentável e enraizado nas tradições e saberes locais (Meira, 2002).

O impacto da memória na construção da identidade cultural das comunidades do campo é profundo e abrangente. A memória cultural centraliza-se na formação da identidade de um grupo, pois carrega consigo as experiências, práticas, crenças e valores que moldaram a trajetória histórica e social da comunidade ao longo do tempo. Através da transmissão oral e das práticas culturais compartilhadas de geração em geração, a memória contribui para a preservação e reafirmação dos aspectos fundamentais da cultura local, permitindo que a identidade cultural se mantenha viva e resiliente frente às mudanças sociais e culturais (Derdyk, 2020).

No processo educativo, a valorização da memória cultural é uma oportunidade única para enriquecer a experiência de aprendizagem dos estudantes do campo. Incorporar a memória cultural no currículo escolar permite que os estudantes compreendam a história e as tradições de sua própria comunidade, bem como aprofundem a conexão com suas origens e identidade cultural (Maddalena, 2020).

Através do resgate e valorização da memória cultural, a escola pode se tornar um espaço significativo para o reconhecimento e promoção da identidade cultural dos estudantes do campo. Essa abordagem pedagógica estimula o diálogo intergeracional, proporcionando um espaço para os mais velhos compartilharem suas experiências e conhecimentos com as novas gerações, e, por sua vez, permitindo que os jovens compreendam o legado cultural que lhes foi transmitido (Maddalena, 2020).

Similarmente, a valorização da memória cultural no contexto educativo do campo possibilita a conexão entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento local, integrando

o currículo formal com a riqueza dos saberes tradicionais. Essa abordagem contribui para tornar o ensino mais contextualizado e significativo para os estudantes, ao relacionar os conteúdos curriculares com suas vivências e realidades cotidianas. (Meira; Pillotto, 2010).

Por outro lado, a valorização da memória cultural no processo educativo também implica em um olhar crítico e reflexivo sobre as tradições e práticas culturais da comunidade do campo. É importante que os estudantes sejam incentivados a compreender a diversidade cultural e a dinâmica de mudança que ocorre no contexto do campo, sem cair em estereótipos ou visões simplistas sobre a cultura local (Meira; Pillotto, 2010).

A experiência estética no contexto da educação representa um componente essencial para a compreensão e expressão da cultura e identidade das comunidades do campo. A estética está intrinsecamente ligada à percepção sensorial, à apreciação artística e à forma como as pessoas interpretam e se relacionam com o mundo ao seu redor. No âmbito da educação, a experiência estética engloba a sensibilidade artística, a valorização da beleza, a criatividade e a capacidade de apreciar manifestações culturais diversas (Barbosa, 1989).

Para as comunidades do campo, a estética assume uma função singular como forma de expressão da cultura e identidade locais. Através das diversas formas de expressão estética, como música, dança, artesanato, culinária, festividades e outras manifestações culturais, os valores, crenças e saberes das comunidades do campo são transmitidos e enriquecidos. Essas expressões estéticas refletem a história, a relação com a natureza, os valores tradicionais e as experiências compartilhadas pelos membros da comunidade, consolidando a identidade cultural do grupo (Barbosa, 2018).

A experiência estética proporciona um olhar sensível e apreciativo às tradições e práticas culturais presentes nas comunidades do campo, permitindo que os estudantes do campo se reconheçam como parte integrante desse contexto cultural. Através do contato com as expressões estéticas locais, os jovens podem compreender a riqueza e diversidade da cultura rural, fortalecendo seu senso de pertencimento e identificação com suas origens (Souza, 2022).

De forma adicional, a estética na educação do campo não se restringe apenas

à apreciação passiva das manifestações culturais, mas também engloba a criação e produção artística dos estudantes, tais como a apreciação do nascer e pôr do sol. Através de projetos e atividades que incentivem a expressão criativa, os estudantes podem desenvolver suas habilidades artísticas e tornar-se protagonistas na construção da cultura local (Meira, 2002).

Portanto, é uma ferramenta poderosa para fomentar a valorização e preservação da cultura local nas comunidades do campo. Ao proporcionar experiências estéticas enriquecedoras, a educação do campo contribui para a formação de cidadãos mais sensíveis, críticos e conscientes da importância de suas tradições culturais. Através da estética, os estudantes têm a oportunidade de explorar sua criatividade, expandir suas percepções e compreender o mundo a partir de diferentes perspectivas culturais (Souza, 2022).

A estética, entendida como a sensibilidade para a apreciação da beleza, a criatividade e a expressão artística, proporciona aos estudantes do campo oportunidades únicas de vivenciar a aprendizagem de forma mais profunda, significativa e engajada. Através do uso de abordagens pedagógicas que incorporam a experiência estética, o ensino no campo pode se tornar mais contextualizado, relevante e estimulante para os estudantes, contribuindo para uma educação mais abrangente e sensível às realidades culturais e ambientais das comunidades do campo (Meira, 2002).

Uma das abordagens pedagógicas que incorpora a experiência estética no ensino no campo é a educação baseada na arte e cultura local. Essa abordagem utiliza manifestações artísticas, dança, música, artesanato e outras formas de expressão cultural presentes na comunidade rural como meio de enriquecer o processo de aprendizagem. Ao conectar os conteúdos curriculares com as expressões culturais locais, os estudantes são incentivados a se engajar de forma mais profunda e pessoal com o conhecimento, tornando a aprendizagem mais significativa e relevante para suas vidas (Meira; Pillotto, 2010).

Ademais, a experiência estética também pode ser explorada por meio de atividades ao ar livre e contato direto com a natureza, tão característico do ambiente rural. A aprendizagem baseada na observação e exploração do ambiente natural oferece aos

estudantes a oportunidade de estabelecer conexões significativas com o meio ambiente, estimulando sua curiosidade, criatividade e senso de maravilhamento diante da natureza. Essas experiências estéticas ao ar livre também podem ser aliadas ao ensino de ciências e ciências agrárias, proporcionando um aprendizado concreto e contextualizado (Barbosa, 2020).

Outra abordagem que incorpora a experiência estética no ensino no campo é o uso da literatura e da arte para a reflexão crítica sobre questões sociais e ambientais. O estudo de obras literárias, filmes, fotografias e outras manifestações artísticas que abordam temáticas relevantes para a comunidade rural, como a preservação ambiental, a identidade cultural, a história local, entre outras, permite aos estudantes uma compreensão mais profunda das questões que afetam suas vidas e suas comunidades. A experiência estética proporcionada por essas obras também pode despertar o senso de empatia e consciência social nos estudantes, incentivando-os a serem agentes de mudança em suas comunidades (Souza, 2022).

Oficinas de música, dança, teatro, pintura, escultura, entre outras formas de expressão artística, permitem que os estudantes desenvolvam suas habilidades artísticas, explorem sua criatividade e se tornem protagonistas no processo de aprendizagem (Souza, 2022).

Por conseguinte, a experiência estética se apresenta como um elemento positivo no processo de aprendizagem no campo, ampliando a forma como os estudantes interagem com o conhecimento e com o mundo ao seu redor. As abordagens pedagógicas que incorporam a experiência estética permitem que os estudantes do campo se envolvam de maneira mais significativa e engajada com a aprendizagem, tornando-se protagonistas na construção de seu conhecimento e estimulando a valorização da cultura local e da natureza. Ao promover uma educação sensível às realidades das comunidades do campo, a experiência estética contribui para uma formação mais integral e transformadora dos estudantes do campo, preparando-os para enfrentar os desafios e oportunidades de seu contexto cultural e ambiental (Meira; Pillotto, 2010).

Partindo de variadas manifestações artísticas, práticas culturais e expressões criativas, a arte e a cultura atuam como elementos centrais para preservar e enriquecer a

identidade cultural das comunidades do campo, bem como para transmitir e revitalizar a memória coletiva ao longo do tempo (Meira; Pillotto, 2010).

No contexto rural, a arte e a cultura são veículos primários para a representação da história, tradições e saberes ancestrais das comunidades. As expressões artísticas, como músicas, danças folclóricas, pinturas, esculturas e artesanato, carregam consigo elementos simbólicos e estéticos que refletem a essência da cultura local. Essas manifestações artísticas são um meio de expressão e comunicação que possibilita aos membros da comunidade rural externalizarem seus valores, crenças e experiências, reforçando a identidade cultural do grupo (Barbosa, 2020).

Além disso, a arte e a cultura no meio rural são instrumentos para preservar e transmitir a memória coletiva, que engloba as vivências e narrativas compartilhadas ao longo do tempo. As tradições culturais, mitos, histórias e costumes, que são frequentemente transmitidos oralmente ou através de práticas culturais, são elementos-chave para a preservação da memória das comunidades do campo. Através da arte e da cultura, a memória coletiva é revitalizada, perpetuando os conhecimentos e saberes ancestrais para as futuras gerações (Ribeiro, 2019).

A valorização da identidade e memória do campo por meio da arte e da cultura é especialmente importante em um contexto de globalização e mudanças sociais aceleradas. A preservação das expressões culturais tradicionais é um modo de resistência e resiliência contra a homogeneização cultural e a perda de identidade que algumas comunidades do campo enfrentam. Ao celebrar e promover suas manifestações artísticas e culturais, as comunidades do campo fortalecem seu senso de pertencimento, reafirmando a singularidade e a riqueza de sua herança cultural (Ribeiro, 2019).

A integração da arte e cultura ao currículo escolar no contexto rural pode ser uma estratégia pedagógica para enriquecer a experiência educacional dos estudantes e promover uma educação mais contextualizada, significativa e inclusiva. Através da incorporação de manifestações artísticas, práticas culturais e expressões criativas no currículo, é possível fortalecer a identidade cultural das comunidades do campo, valorizar a memória coletiva e proporcionar aos estudantes uma educação mais abrangente e sensível às suas realidades culturais e sociais (Barbosa, 2020).

Uma das formas de integrar a arte e cultura ao currículo no contexto rural é por meio da educação baseada na cultura local. Isso envolve a valorização das expressões culturais da comunidade, como danças folclóricas, músicas tradicionais, artesanato e festividades, e a incorporação dessas manifestações no planejamento curricular. Os conteúdos curriculares podem ser contextualizados e enriquecidos ao se conectar com as práticas culturais locais, tornando a aprendizagem mais relevante e significativa para os estudantes (Ribeiro, 2019).

Além disso, a arte e cultura podem ser integradas ao currículo por meio de projetos e atividades interdisciplinares. Os professores podem desenvolver projetos que explorem temas relacionados à cultura local, como a história da comunidade, a preservação do meio ambiente, as tradições culturais e a identidade rural. Esses projetos podem envolver atividades artísticas, visitas a museus ou lugares históricos, entrevistas com membros mais velhos da comunidade, entre outras ações que valorizem a memória coletiva e promovam a expressão criativa dos estudantes (Barbosa, 2020).

A educação ao ar livre também é uma forma de integrar a arte e cultura ao currículo no contexto rural. O ambiente natural do campo pode ser utilizado como cenário para atividades artísticas e culturais, como performances teatrais, exposições de arte ao ar livre, apresentações musicais e sessões de leitura de poesias. Essas atividades não só estimulam a criatividade e apreciação estética dos estudantes, mas também reforçam o vínculo dos estudantes com a natureza e com a cultura local (Barbosa, 2020).

Outra maneira de integrar a arte e cultura ao currículo é por meio da literatura e do estudo de obras de artistas locais. Dito isso, a leitura de literatura que retrate a vida no campo, bem como a análise de obras de artistas e escritores da região, permite aos estudantes compreender e valorizar sua própria cultura e identidade, ao mesmo tempo que expandem seus horizontes e visões de mundo (Neves, 2017).

Também promover a formação de grupos culturais e artísticos na escola, onde os estudantes possam explorar e desenvolver suas habilidades artísticas e culturais. Esses grupos podem realizar apresentações, exposições e eventos culturais na comunidade, contribuindo para a valorização e disseminação da cultura local (Neves, 2017).

A assimilação entre a arte e a cultura no currículo escolar no contexto rural é uma

abordagem pedagógica relevante e enriquecedora. Através dessa prática, é possível fortalecer a identidade cultural das comunidades do campo, valorizar a memória coletiva e promover uma educação mais contextualizada e significativa para os estudantes. A arte e cultura, quando integradas ao currículo de forma sensível e abrangente, podem ser poderosas aliadas na formação de cidadãos conscientes, críticos e conectados com suas raízes culturais e sociais (Ribeiro, 2019).

Perante esta exposição a pesquisa realiza considerou principalmente a falta de professores especializados na área de artes e a ausência de cursos de formação nessa área, sendo uma problemática vivenciada no município de Santa Vitória do Palmar. A ausência de tais recursos tem consequências na qualidade e abordagem do ensino das artes, o que pode ser verificado nas lacunas na experiência educacional dos alunos. A seguir apresentamos algumas imagens desenvolvidas pela autora durante as oficinas realizadas para a pesquisa para essa dissertação.



Imagem 12: Fotos de atividades desenvolvidas pela professora Daiane Jardim

A teoria sociocultural do desenvolvimento cognitivo, enfatiza o papel do ambiente social e cultural na formação do pensamento e comportamento das crianças. Segundo Vygotsky, a aprendizagem ocorre em um contexto social onde as interações com colegas e adultos são centrais para o desenvolvimento cognitivo. As atividades artísticas em grupo, como a observada na imagem, permitem que as crianças colaborem e compartilhem experiências, o que promove a internalização de conhecimentos e habilidades. Vygotsky (1978) destaca a importância da “zona de desenvolvimento proximal”, onde crianças aprendem quando trabalham em conjunto, sob a orientação de um adulto ou em cooperação com colegas mais capazes.

A educação deve reconhecer e valorizar essas múltiplas formas de inteligência, proporcionando um currículo diversificado que inclua as artes como uma componente vital para o desenvolvimento integral da criança. Portanto, atividades artísticas em grupo, como a observada, não apenas fomentam o desenvolvimento da motricidade fina e a expressão individual, mas também são cruciais para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Elas promovem um ambiente de aprendizado colaborativo, essencial para a formação de pessoas criativas, empáticas e culturalmente conscientes. Essas atividades oferecem uma oportunidade única para as crianças explorarem suas habilidades e inteligências de maneiras que são tanto significativas quanto prazerosas, reforçando a importância de incluir a arte como parte central do currículo educativo.



Imagem 13: Fotos de atividades desenvolvidas pela professora Daiane Jardim

Na imagem 13, observamos uma atividade ao ar livre onde crianças estão participando de uma dinâmica coletiva, envolvendo os movimentos corporais que através da brincadeira ajudam no desenvolvimento da coordenação motora, equilíbrio e força muscular das crianças. Movimentar-se de maneiras variadas permite que elas experimentem diferentes formas de controlar e entender seus corpos, o que é fundamental para um crescimento saudável. Atividades ao ar livre também oferecem uma oportunidade para as crianças explorarem o espaço de maneira mais livre e criativa, o que é menos restritivo do que em ambientes internos. Participar de dinâmicas em grupo ajuda a desenvolver habilidades importantes como o trabalho em equipe, a resolução de conflitos e a empatia. Quando as crianças interagem em um ambiente lúdico, elas aprendem a respeitar as regras e a se apoiar mutuamente, construindo relações de confiança e amizade.



Imagem 14: Fotos de atividades desenvolvidas pela professora Daiane Jardim

Depois de trabalharmos o corpo e as sombras (Imagem 14, página 117), cada aluno escolheu um objeto para explorar o conceito de sombra e luz de forma prática. Na imagem, uma criança desenha a sombra projetada por um brinquedo em formato de animal escolhido por ela. A atividade permite que os alunos compreendam como a luz interage com os objetos, criando sombras que podem variar em forma e intensidade dependendo da posição da fonte de luz e do objeto. Essa abordagem prática e visual ajuda a solidificar conceitos abstratos de uma maneira concreta para os alunos. Ao desenhar as sombras, as crianças não só aprimoram suas habilidades de observação e desenho, mas também desenvolvem um entendimento mais profundo de fenômenos científicos simples.

Na imagem 15 (ao lado), podemos ver a atividade em que cada aluno explora a técnica de pintura simétrica, na qual as imagens aparecem espelhadas pela dobradura do papel. Utilizando tinta têmpera, a tinta é aplicada em um lado da folha e, em seguida, o papel é dobrado ao meio. Ao abrir a folha novamente, os alunos descobrem formas e padrões únicos, criados pela simetria e espelhamento natural do processo. Essa técnica permite que as crianças observem o modo como a tinta vai se espalhando ao se misturar, resultando em composições visuais inesperadas e intrigantes.

Do ponto de vista educacional, essa atividade proporciona uma experiência sensorial e cognitiva. Os alunos aprendem sobre os conceitos de simetria e reflexão de maneira prática e divertida. Além disso, a atividade incentiva a experimentação e a expressão individual, uma vez que cada obra de arte é única e pessoal.



Imagem 15: Fotos de atividades desenvolvidas pela professora Daiane Jardim

Na atividade seguinte (Imagem 16, ao lado), a tradicional bolinha de papel é ressignificada, transformando-se em uma oportunidade criativa e educativa para os alunos, ao utilizarem materiais simples como papel amassado e tinta têmpera. As crianças começam amassando folhas de papel para criar bolinhas, que depois são pintadas com diversas cores, padrões e texturas.

Este processo não só desafia os alunos a pensar “fora da caixa”, mas também estimula a coordenação motora fina e a atenção aos detalhes, ao manusear o pincel e a tinta sobre uma superfície irregular. Do ponto de vista pedagógico, essa atividade vai além da simples pintura. Ao trabalhar com um objeto comum e ressignificá-lo, os alunos aprendem a ver o potencial artístico em itens do dia a dia, desenvolvendo uma mentalidade criativa e inovadora. Este exercício também pode ser usado para discutir temas como transformação e reutilização, permitindo que os alunos reflitam sobre a importância de dar novos significados aos objetos e, por extensão, às suas próprias experiências e percepções.

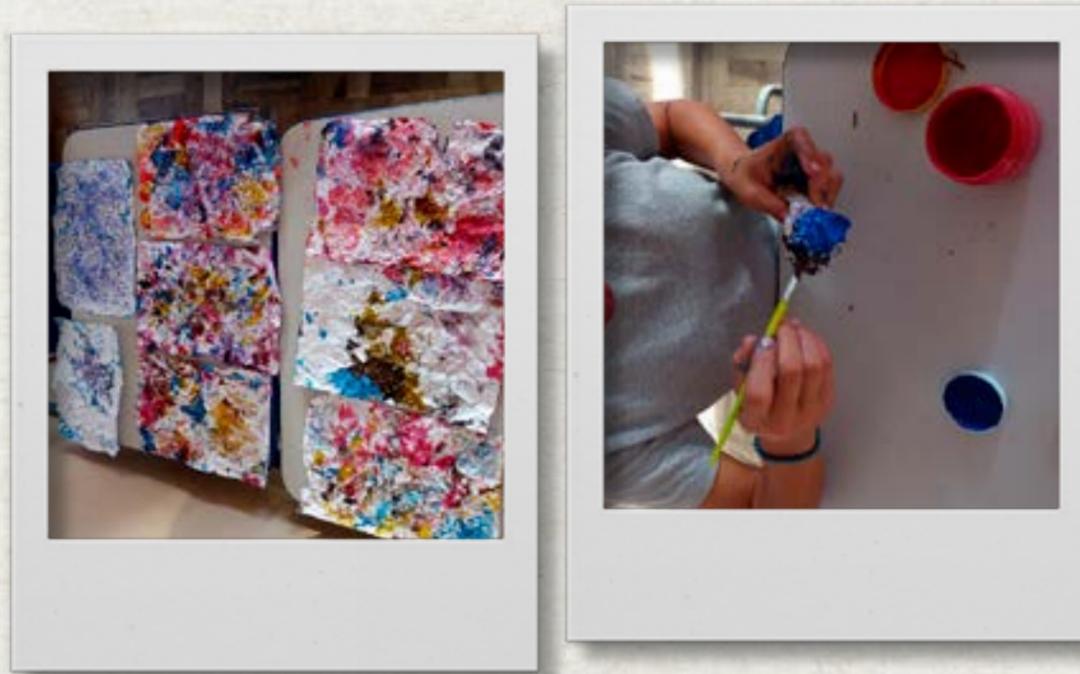


Imagem 16: Fotos de atividades desenvolvidas pela professora Daiane Jardim

#### 4.2 Corpo e Movimento: Desenvolvimento e Afetividade

Na Oficina de Corpo e Movimento, conduzida por Nany Rosales e direcionada aos professores dos anos iniciais da Escola Bernardo Arriada, o objetivo central foi expandir a perspectiva docente em relação ao desenvolvimento e à afetividade das crianças, por meio da música e do movimento. Durante as práticas, os professores foram estimulados a refletir sobre a afetividade do corpo (gestos, movimentos, habilidades, sentidos, sensibilidade e desafios) e a partir dessas reflexões, planejam a estruturação de tempos, espaços, situações e materiais que proporcionam experiências enriquecedoras de aprendizado para as crianças.

As sessões da oficina contaram com momentos de relaxamento, nos quais foram empregados recursos sensoriais como vendas nos olhos, aromas na sala e até degustação de alimentos doces e salgados. A trilha sonora, composta por músicas relaxantes, criou um ambiente propício para a exploração dos sentidos. Em seguida, uma atividade se deslocou para o pátio, onde foram realizadas práticas de movimentação do corpo. Durante essa parte, os professores experimentaram diversos movimentos e exploraram os sentidos de uma maneira mais sensível.

A abordagem da oficina envolveu não apenas o aspecto físico, mas também o emocional e sensorial. Os professores foram incentivados a vivenciar sensações e pessoais, o que permitiu uma compreensão mais profunda das experiências que podem ser fornecidas aos alunos. A conexão entre música e movimento se tornou palpável, mostrando aos professores como esses elementos podem ser integrados de maneira eficaz no processo educacional.

Ao final da oficina, os professores saíram com uma perspectiva ampliada sobre a importância do desenvolvimento e afetividade por meio da música e do movimento. A compreensão do funcionamento do corpo aliada à exploração sensorial se revelou uma abordagem valiosa para criar experiências de aprendizagem mais enriquecedoras e transformadoras. A interação direta com as práticas, combinada com a reflexão sobre a aplicabilidade no contexto escolar, tornou essa oficina uma etapa fundamental no aprimoramento das práticas pedagógicas dos professores participantes.



Imagem 18: Foto da Oficina Corpo e Movimento

### 4.3. A Arte do Cuidado no Cotidiano

Após a conclusão da Oficina de Musicoterapia “A Arte do Cuidado no Cotidiano” na EMEB Bernardo Arriada, destaco a ênfase na desconstrução de conceitos e crenças sobre arte por meio de batida musical. A abordagem visava aproximar os professores de seus diários como problematizações artísticas, fomentando um entendimento construtivo (significando uma compreensão que promove o desenvolvimento de ideias e abordagens criativas) e rico de possibilidades para criação das aulas.

Os objetivos específicos incluíam a criação de uma vertente de conexão entre saberes pessoais, promovendo o diálogo plural e coletivo. A ênfase na escuta, oralidade e na reflexão sobre padrões artísticos hegemônicos incentivou a problematização e construção conjunta de significados.

A escola demonstrou interesse e disponibilidade para estudos futuros, acolhendo reflexões geradas durante a oficina. Exploramos temas como sentidos associados a sentimentos, expressão comunicativa dos sentidos, percepção através da escuta, vivências musicais e singularidade. Utilizamos materiais visuais, instrumentos musicais e dinâmicas grupais para explorar experiências comunicativas e autorreflexão.

No contexto em que a arte muitas vezes é acessório, a oficina abordou não apenas educação e arte, mas também questões políticas e de sanidade pública. Ao concluir, essa experiência reforça a importância do desenvolvimento contínuo desse campo, especialmente em ambientes públicos, onde a arte pode ser um componente vital na formação de pessoas mais sensíveis e completos.

A perspectiva de Luana Soares, musicista, musicoterapeuta, psicóloga e mestrandia em artes, enriquecendo o entendimento sobre a integração da música, educação e saúde. Ela percebe a potencialidade desse processo não apenas para os participantes, mas também para sua própria jornada como pesquisadora e profissional de saúde. Ao abraçar questões como criatividade, sentimentos não expressos e inclusão, Luana destaca a música como uma ferramenta acolhedora e compreensiva, capaz de lidar com complexidades individuais.

Nesse contexto, fica evidente que a arte, educação e saúde encorajam um propósito em comum: orientar as pessoas na busca de novas perspectivas. A música se apresenta como uma metodologia acessível e colaborativa, capaz de catalisar continuamente criativas para desafios cotidianos e contribuir para processos educacionais e sociais mais coesos e inclusivos.

O impacto social e acadêmico do trabalho realizado é notável, visto que atende às demandas emergentes mencionadas. A personalidade desse modelo transcende o âmbito da oficina, sendo um convite à expansão e aplicação em outros contextos de construção de saberes.

Como referências utilizadas, como Franz Victor Rudio (1975) e Carolina Ferreira Santos (2014), fundamentam essa abordagem, acrescentando profundidade ao entendimento e embasamento teórico da oficina.



Imagem 19: Foto da Oficina de Musicoterapia

#### 4.4. Explorando o Olhar Fotográfico: Vivências e Reflexões

Na Oficina de Fotografia e Integração Artística liderada por Rebeca Ranffort e Giuliana Bazarele Machado Bruno na Escola Bernardo Arriada, os participantes foram imersos em uma jornada de descoberta visual e criativa. O intuito desta oficina foi incentivar os professores a observar e valorizar o ambiente dos educandos por meio da fotografia, integrando-a ao cotidiano escolar.

Durante as sessões, os professores foram guiados por uma série de atividades práticas e reflexivas. Primeiramente, Giuliana compartilhou sua experiência em fotografia, apresentou as câmeras que podem ser usadas e feitas com facilidade pelos professores para uso nas aulas com os alunos, discutindo técnicas básicas e conceitos fundamentais. Antes da oficina solicitamos que cada professor participante trouxesse uma imagem que os representasse enquanto professor de escola do campo, os professores trouxeram muitas imagens referentes a paisagens e por do Sol e nascer do sol, em conversa percebemos que as imagens do por sol se deu por ser o momento que estamos dentro do transporte escolar em deslocamento tanto para ir até a escola quanto para irmos para as nossas casas.

## Imagens Oficina de Fotografia

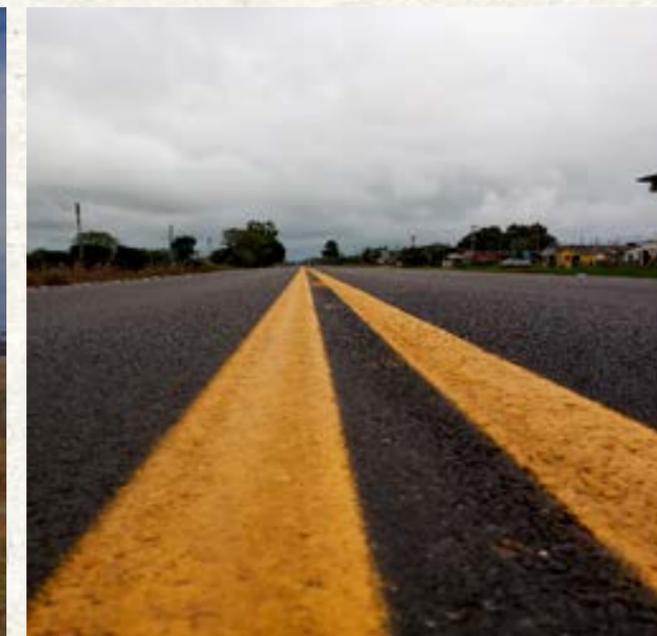


Imagem 21: Fotos das  
Oficinas de Fotografia

Essa abordagem reflete a visão de Dewey sobre a importância da arte na educação. Dewey afirma que “a educação não é a preparação para a vida; é a própria vida” e destaca que a experiência estética na educação pode proporcionar uma conexão mais profunda com o mundo ao nosso redor (Dewey, 1934). A integração da fotografia no cotidiano escolar permite que os professores e alunos explorem e reflitam sobre suas próprias vivências, tornando a aprendizagem mais relevante.

Os professores compartilharam suas fotografias e participaram de discussões em grupo sobre as percepções e significados por trás de cada imagem. Foi enfatizada a integração da fotografia com a prática pedagógica, destacando como as imagens podem ser usadas como ferramentas de ensino e expressão para os alunos.

Além disso, a oficina abordou questões amplas relacionadas à arte, percepção visual e criatividade. Os participantes foram desafiados a refletir sobre o papel da arte na educação e a explorar novas maneiras de incorporar a fotografia em suas práticas pedagógicas diárias.

No final da oficina, os professores saíram com uma nova apreciação pela fotografia como forma de expressão artística e ferramenta poderosa para promover a aprendizagem significativa. A integração da fotografia no ambiente escolar foi vista como uma maneira de enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos e promover uma maior conexão com o mundo ao seu redor.

Essa oficina, em particular, despertou o interesse do grupo de pesquisa da colega Giuliana, intitulado “Experiência Estética através da Fotografia Pinhole”. A mestrandia entrou em contato com a escola e com a Secretaria Municipal de Educação (SMED) para desenvolver novas oficinas destinadas aos professores. No entanto, apesar do interesse demonstrado pela escola, não houve sucesso na obtenção da autorização da SMED. A mantenedora proibiu todas as reuniões pedagógicas, inviabilizando o aprofundamento de futuras oficinas. Esse episódio reforça a falta de interesse do município em capacitar professores no ensino da arte, evidenciado pela ausência de especialistas na área e pela recusa em promover iniciativas educativas como essas.

#### 4.5 Inovação na Educação: Desafios e Oportunidades

Na Oficina de Áudio Visual e Elementos Tecnológicos conduzida por Chico Maximilla, os participantes foram a tecnologia na educação através dos dispositivos do cinema. O objetivo consistiu em capacitar os professores a incorporarem elementos visuais e tecnológicos em suas aulas, introduzindo inovação e mantendo os educandos engajados, foi disponibilizado sites onde tem uma vasta rede de curtas metragem, documentários, ebooks onde explica passo a passo a criação de um curta-metragem onde os alunos por meio de uma linguagem simples compreendem como fazer cinema dentro dos recursos ofertados pelas escolas.

No decorrer das etapas, Chico Maximilla apresentou ferramentas e recursos tecnológicos disponíveis para professores, desde aplicativos de aprendizagem até softwares de edição de vídeo. Os participantes tiveram a oportunidade de experimentar essas ferramentas e explorar maneiras criativas de integrá-las ao currículo escolar.

A oficina também abordou questões correlatas ao uso responsável da tecnologia na sala de aula e os desafios associados à sua implementação. Os participantes discutiram estratégias para superar esses obstáculos e aproveitar ao máximo o potencial da tecnologia como uma ferramenta educacional. Como dinâmica os professores foram convidados a sair a campo e filmar por 60 segundos um espaço que fosse do seu interesse, depois foi pedido que enviasse para o WhatsApp do palestrante para que ele montasse um vídeo e nos fizesse a devolutiva, alguns colegas enviaram e construímos um vídeo (<https://youtu.be/x-IOHvAJ75E?feature=shared>).

No final da oficina, os professores saíram com uma nova compreensão do papel da tecnologia na educação e com uma variedade de ideias e recursos para incorporar em suas práticas pedagógicas. A oficina foi vista como uma oportunidade atrativa para explorar novas maneiras de ensinar e aprender, preparando os professores para enfrentar as adversidades do mundo digital contemporâneo.

#### 4.6 Reunião e Dinâmica Troco Sonho por um Sonho

Na última etapa do nosso programa de formação, nos inspiramos na dinâmica “Troco Sonho por um Sonho”, uma abordagem facilitadora proposta por Ana Teixeira. Nessa oficina, buscamos aprofundar a reflexão sobre os sonhos individuais e coletivos dos participantes, relacionando-os com suas práticas educativas e seu papel como professores dos anos iniciais, enquanto trocávamos experiências e ideias com todo o corpo docente da escola.

A dinâmica foi realizada com os professores, equipe diretiva, merendeiras e serviços gerais da escola, propus uma abordagem singular para estimular reflexões sobre a arte na educação do campo, sobre nossas inquietações quanto escola do campo, sobre o quanto partilhar é importante dentro de uma escola impar como a nossa e incentivar a expressão dos sonhos e aspirações dos participantes. O objetivo principal era promover um ambiente de diálogo e reflexão sobre o papel da arte na escola do campo, bem como estimular o compartilhamento de ideias e perspectivas sobre o tema que foi se transformando por estarmos com todo o corpo da escola reunido ali.

Para dar início à atividade, preparei uma quantidade suficiente de sonhos fritos e criei um espaço acolhedor onde os participantes puderam se reunir. Em seguida, introduzi a dinâmica explicando sua finalidade simbólica e a importância da arte na formação integral dos alunos, destacando como ela pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Os participantes foram então convidados a desfrutar dos sonhos enquanto refletiam sobre a seguinte pergunta: “Qual é o seu sonho para esperar a arte na escola do campo?”. Furneci materiais de escrita, como post-its e caneta, para que pudessem registrar seus sonhos de forma escrita, livre e criativa. Após um período de reflexão e registro individual, os participantes foram encorajados a compartilhar seus sonhos com o grupo. Isso proporcionou um ambiente de escuta ativa e respeitosa, onde cada pessoa teve a oportunidade de expressar suas ideias e aspirações em relação à integração da arte na escola do campo.

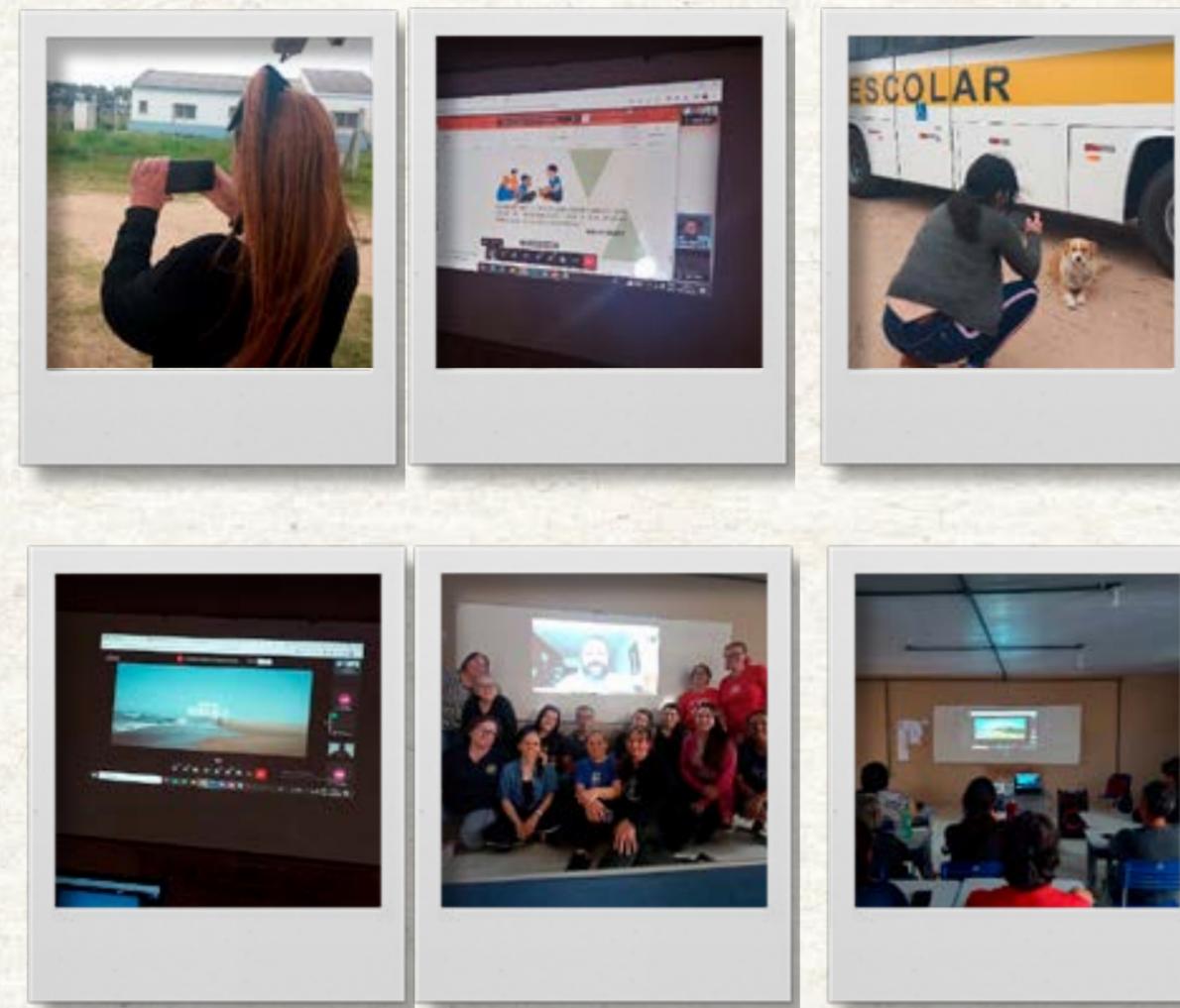


Imagem 22: Fotos das Oficinas de Cinema

Posteriormente ao compartilhamento dos sonhos, emergiram diversas aspirações significativas por parte dos participantes, destacando a necessidade de qualificação para os professores em relação ao ensino das artes, a carência de um professor especializado em artes nos anos iniciais, a demanda por espaços adequados para as aulas de artes, a busca por formação para trabalhar as expressões artísticas com os alunos e o desejo de criar oportunidades para conhecer as localidades onde os alunos residem, as colegas merendeiras e serventes demonstraram alegria pelo momento de troca, pois dificilmente temos tempo de reunir todos os servidores para um momento de troca e conversas, Dona Rosangela uma de nossas merendeiras mais velhas na escola, moradora da localidade onde a escola está situada, agradeceu pela oportunidade de estar ali conosco partilhando seus sonhos, que não eram tão diferentes de todos que ali estavam, ela que já teve seus filhos, netos e agora bisnetos estudando nesta escola reafirma que seu maior sonho ainda é uma escola de maior qualidade educacional, com atividades e formação criativa aos alunos e professores, para ela a escola sempre foi o melhor lugar para se estar e agradeceu a todos ali presente, o que nos cativou ainda mais, pois ela é uma pessoa muito bem quista pelos alunos e professores.

Dewey (1934) destaca a importância da experiência estética na educação, enfatizando a necessidade de um ambiente que promova a reflexão e a criatividade. Segundo Dewey, a educação deve proporcionar experiências que integrem o pensamento crítico e a sensibilidade artística, promovendo o desenvolvimento integral das pessoas. Barbosa (2008) complementa essa visão ao enfatizar a educação artística como um meio de expressão e desenvolvimento pessoal e cultural. Para Barbosa, a arte na educação é um instrumento poderoso para a construção de identidades e a promoção de uma cidadania ativa e crítica. A dinâmica “Troco Sonho por um Sonho” exemplifica a aplicação prática dessas teorias, mostrando como a arte pode ser um veículo para a transformação educacional e social.

As aspirações compartilhadas pelos participantes durante a dinâmica apontam para a necessidade de políticas educacionais que valorizem a formação contínua dos professores, a inclusão de especialistas em artes nas escolas do campo e a criação de espaços adequados para a prática artística.

A atividade revelou a importância de ouvir e valorizar os sonhos de todos os membros da comunidade escolar, mostrando que a arte pode ser um meio para a mudança e o desenvolvimento educativo. As reflexões geradas durante a atividade devem servir como base para ações futuras, orientadas para a promoção de uma educação que integra a arte como elemento central na formação dos alunos, respeitando e valorizando o contexto rural em que a escola está inserida. Ao reconhecer e valorizar os sonhos e aspirações dos professores e demais membros da comunidade escolar, somos motivados a continuar buscando maneiras de integrar a arte de forma significativa no cotidiano escolar, enriquecendo a experiência de aprendizagem e promovendo uma conexão mais profunda entre a escola e seu contexto rural.

#### **4.7 Percepções dos Participantes: Impacto das Oficinas no Desenvolvimento Pessoal**

As palavras do professor Oscar Fernandes testemunham o impacto das oficinas de arte nos participantes. Ele descreve as oficinas como mais do que simples fornecedoras de técnicas ou materiais, haja vista que elas foram pontos de apoio em meio às demandas da sala de aula. As oficinas não apenas ofereceram suporte, mas também serviram como faróis, guiando os participantes através das dúvidas e incertezas de seu trabalho diário.

Oscar utiliza uma metáfora náutica para ilustrar esse impacto, comparando as oficinas a “reboques”, que nunca permitiram que os professores ficassem estagnados ou acomodados em suas práticas pedagógicas. Em vez disso, elas estenderam a mão, encorajando-os a redescobrir e reinventar suas abordagens de ensino. Essa metáfora evoca a ideia de que os participantes são capitães e marinheiros de suas próprias jornadas, constantemente navegando em direção a novas descobertas e aprendizados.

Ainda de acordo com o professor Fernandes, as oficinas de arte funcionaram como “ancoradouros”, frequentemente acolhendo e mostrando aos participantes materiais e

métodos possíveis de trabalho. Elas foram o farol, oferecendo segurança nas incertezas e turbulências do dia a dia e na criação e recriação das aulas. Essa imagem dos barcos e faróis complementa a metáfora das redes que vínhamos construindo, destacando como as oficinas têm sido fundamentais para fortalecer as conexões e o desenvolvimento contínuo dos professores.

As palavras sinceras e reflexivas da professora Jose Correa nos fornecem uma visão privilegiada do impacto das oficinas de arte em seu desenvolvimento pessoal e práticas pedagógicas. Sua abordagem franca revela tanto os desafios enfrentados pelos professores quanto as possibilidades de crescimento e aprendizado ofertadas por essas experiências.

Em exemplificação a professora Jose Correa relata que “principalmente nós, das séries iniciais, professores dessa etapa, eu também sou da área. Mas percebo que os professores das séries iniciais enfrentam uma sobrecarga significativa. Então, trazer à luz um tema, oferecer ideias, é de grande importância, não é? No final das contas, não temos muito tempo. Então, às vezes, quando nos dedicamos a algo específico, conseguimos ampliar nossas perspectivas. Mas a arte geralmente é deixada de lado”.

## Última Reunião



Imagem 23: Fotos da Última Reunião

Ao compartilhar suas preocupações sobre a sobrecarga de trabalho e a falta de tempo para dedicar-se à arte na sala de aula, a professora Jose Correa ressalta a importância das oficinas como fontes vitais de inspiração e suporte. Ela reconhece que, embora se sinta confortável ensinando certos aspectos da arte, como artesanato, ela enfrenta desafios quando se trata de áreas menos familiares, como desenvolvimento corporal e musicalidade

Esses relatos de experiência ilustram o impacto transformador das oficinas de arte no desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes. Eles elucidam desde os obstáculos enfrentados pelos professores até as oportunidades de crescimento, aprendizado e renovação que essas experiências proporcionam.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A condução desta pesquisa representou um esforço para preservar as experiências no campo das artes dentro do ambiente educacional e refletir sobre como essa disciplina pode ser efetivamente integrada ao currículo, mesmo quando recursos e especialistas são escassos.

Assim, a investigação tentou responder as perguntas centrais que orientaram a pesquisa, sobre a maneira como os/as professores/as licenciados/as em pedagogia, que não possuem formação artística em nível de graduação, abordam o ensino das artes nos anos iniciais de uma Escola do Campo da rede municipal de Santa Vitória do Palmar-RS? E sobre o modo como suas abordagens influenciam, ou não, a experiência educacional dos alunos?

Os objetivos da pesquisa foram alcançados de maneira satisfatória, conforme pode ser constatado na análise dos desdobramentos dessas oficinas, que mostrou o quanto elas proporcionaram aos/às professores/as uma compreensão fidedigna das artes e de suas variadas formas de expressão. Através das oficinas, os/as docentes puderam explorar novas técnicas e metodologias que, de outra forma, não teriam sido acessíveis a eles/elas. Esse contato mais envolvente com as artes fez com que eles/elas ampliassem seu repertório pedagógico, refletindo-se em práticas mais criativas e engajadoras em sala de aula.

Também pude observar que esses processos de formação estética oferecidos através das oficinas com o grupo docente contribuiu para que novas abordagens pedagógicas pudessem ser incorporadas pelos professores, o que igualmente se refletiu, de modo complementar, em suas relações pessoais e pedagógicas com os alunos. A partir das práticas propiciadas com essas novas experiências estéticas no cotidiano escolar criou-se um ambiente mais acolhedor e estimulante, onde os alunos se sentiam mais motivados e envolvidos. Essa dinâmica positiva favoreceu o desenvolvimento de um relacionamento mais próximo e confiante entre professores e alunos, facilitando os processos de ensino-aprendizagem.

Outrossim, a construção desse referencial estabeleceu uma base sólida

para a compreensão das especificidades do contexto educacional do campo e suas particularidades. Esse conhecimento permitiu adaptar as práticas pedagógicas de forma mais adequada às necessidades e características dos alunos da escola de campo, respeitando suas vivências e culturas locais.

Em relação ao meu percurso acadêmico e à experiência no Mestrado em Artes, destaco que esta foi uma jornada profissional significativa. Não apenas revisitei os espaços que moldaram minha trajetória, mas também pude aprofundar minha compreensão sobre o papel das artes na educação. As vivências, as leituras e os diálogos com colegas e professores ao longo desse processo enriqueceram meu entendimento, permitindo-me reconfigurar e ampliar minha visão sobre diversas questões que envolvem o ensino das artes. Essa trajetória foi essencial para aprimorar minhas práticas pedagógicas, reforçando a importância da arte como ferramenta fundamental no desenvolvimento integral dos alunos. As abordagens, as técnicas e os conceitos desenvolvidos durante o curso de Mestrado se refletiram positivamente em minha atuação como professora. Minhas aulas se tornaram repletas de atividades inovadoras e singulares, com a exploração de diferentes expressões artísticas, que incentivam os alunos a experimentarem e se envolverem em experiências estéticas únicas e originais. É possível afirmar que o percurso investigativo reafirma a importância da valorização dos saberes locais e das práticas pedagógicas adaptadas ao contexto da educação do campo. As oficinas formativas aplicadas revelaram-se como espaços de potencial estético e pedagógico, funcionando como instrumentos ressignificadores na relação entre educadores e alunos. A arte e a experiência estética, ao serem integradas no processo de ensino, não apenas enriquecem o aprendizado, mas também promovem o reconhecimento da cultura local e a construção de identidades mais autênticas no ambiente escolar. Essa abordagem, portanto, ultrapassa o conteúdo técnico e atinge os eixos formativos, colaborativos e afetivos, possibilitando a criação de um espaço de pertencimento e protagonismo.

Percebi que essas experiências transformadoras também se estenderam às professoras da escola onde o estudo foi realizado, pois as atividades desenvolvidas durante os processos de formação estética se refletiram tanto nos seus conhecimentos

em Artes como também no interesse demonstrado pelos alunos ao longo das atividades práticas.

Reforçamos a necessidade de documentar, de forma reflexiva e sistemática, as práticas pedagógicas desenvolvidas, especialmente em contextos de inovação educacional. Os diários de bordo utilizados durante a pesquisa se configuram como uma importante ferramenta de análise e registro das vivências em sala de aula, e sua compilação e publicação podem constituir um material pedagógico importante, tanto para a formação continuada de professores quanto para a difusão de práticas educativas adaptadas ao contexto do campo. Essa documentação contribui para a construção de um acervo de saberes e metodologias que fortalecem a educação do campo, oferecendo subsídios para outros educadores que atuam em contextos semelhantes.

Através deste trabalho, aprendi a incorporar diferentes formas de expressão artística, desde a utilização de tintas e sombras até a exploração de técnicas menos convencionais. A vivência de experiências estéticas me ensinou um entendimento profundo sobre a importância do processo criativo e da expressão individual no desenvolvimento integral dos alunos. Essa perspectiva passou a ser uma base sólida para minhas práticas pedagógicas, tornando-as mais inclusivas, estimulantes e relevantes para os alunos.

As experiências, conhecimentos e aproximações adquiridos durante o mestrado se manifestaram de maneira positiva dentro da sala de aula desta escola do campo do interior de Santa Vitória do Palmar, no sul do Rio Grande do Sul, enriquecendo a educação artística oferecida aos alunos e atuando positivamente para uma formação mais completa. Por fim, a pesquisa demonstrou que transcender o ensino tradicional é um desafio que exige sensibilidade e uma abertura para incluir as experiências individuais e coletivas no processo educativo. A criação de redes de afeto e colaboração, fortalecida pelas oficinas e pelo uso de materiais naturais, foi um dos grandes êxitos deste projeto, revelando o potencial transformador de práticas interdisciplinares e inclusivas. A educação no campo, quando pensada de maneira integrada e acolhedora, promove um impacto social e educacional profundo, criando não apenas cidadãos mais conscientes, mas também espaços de transformação comunitária e cultural.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. **Currículo**: território em Disputa. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel. CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação no campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae (2015) **Redesenhando o Desenho: professores, política e história**. SP: Cortez, 453pgs.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. Editora Perspectiva SA, 2020.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras**. Estudos avançados, v. 3, p. 170-182, 1989. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 25 jul. 2023.
- BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. Cortez Editora, 2018.
- BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **Da luta às políticas de educação do campo: caracterização da educação e da escola do campo**. 2014.
- BEZERRA NETO, Luiz. **Educação do campo ou educação no campo?** Revista HISTEDBR On-line, v. 10, n. 38, p. 150-168, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/>. Acesso em: 25 jul. 2023.
- BEZERRA NETO, Luiz. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/>. Acesso em: 11 jul. 2023.
- BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 13 jul. 2023.
- BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei nº 9394/96**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 08 jul. 2023.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, PP. 60-81, jan/jun 2003.

CALDART, R. S. **Desafios à transformação da forma escolar**. In: Educação do Campo, reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.

CALDART, Roseli S. **Pedagogia da Terra: formação de identidade e identidade de formação**. In: Cadernos do ITERRA: Pedagogia da Terra. Veranópolis, RS: Coletivo de Coordenação do Setor de Educação do MST; ITERRA, ano II, n. 6, dez. 2002.

CALDART, Roseli S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: Escola é mais do que Escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, educação e saúde**, v. 7, p. 35-64, 2009.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **Paradigmas em disputa na educação do campo**. 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

COSTA, Maria Lemos; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. **Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática**. Revista Brasileira de Educação do Campo, v. 1, n. 2, p. 177-203, 2016. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/>. Acesso em: 11 jul. 2023.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**. Panda Educação, 2020.

DEWEY, J. (1979). **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 4.ed. São Paulo: Nacional.

FARIA, Lana Costa. **Imagem em cena e o corpo que dança: experiência estética além da sala de aula**. 2013. Disponível em: <http://cepedgoias.com.br/>. Acesso em: 26 jul. 2023.

FERNANDES, Milena da Silva. **Educação do Campo**. Revista Panorâmica online, v. 1, 2019.

FERRAZ, M. H.; FUSARI, M.F.R. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortês, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Helana Célia. **Rumos da educação do campo**. Em aberto, v. 24, n. 85, 2011. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

GARCIA, R. L. e MOREIRA, A. F. B. (org.) **Currículo na contemporaneidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/>. Acesso em: 25 jul. 2023.

KIIHL, Raniely do Nascimento. **Experiência Estética e Educação: A Contribuição Filosófica de Theodor Wiesengrund-Adorno**. 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/>. Acesso em: 14 jul. 2023.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico: projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso**. 8. ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

MADDALENA, Tania Lúcia. **A hiperescrita de si: memória, experiência e invenção digital na formação de professores**. Revista Teias, v. 21, n. 60, p. 203-217, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/>. Acesso em: 11 jul. 2023.

MEIRA, Marly Ribeiro. **Ecologia e educação estética**. Revista GEARTE, v. 9, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/>. Acesso em: 19 jul. 2023.

MEIRA, Marly Ribeiro. **Educação estética e as artes do fazer**. 2002. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/>. Acesso em: 26 jul. 2023.

MEIRA, Marly; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MOLINA, M. C. et al. **Avanços e desafios na construção da educação do campo**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MOLINA, Mônica Castagna. **Reflexões sobre o significado do protagonismo**

**dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão II**. Brasília: MDA/MEC, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de professores: reflexões sobre o Pronera e o Procampo**. Reflexão e Ação, v. 22, n. 2, p. 220-253, 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reflex/v22n2/1982-9949-reflex-22-2-00220.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2023.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. **Por Uma, Educação do Campo**. 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

NEVES, Alexandre Emerick. **Notas Pontuais de Estética na Arte Contemporânea**. Revista Farol, v. 13, n. 17, p. 47-64, 2017.

OLIVEIRA, Rosane Machado de. **Currículo escolar: um conjunto de conhecimentos para a concretização de objetivos educacionais**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, ano 2, nº 8, v. 5, p. 52-73, nov. 2017.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm).

RAIMONDI, Gustavo Antonio *et al.* **A autoetnografia performática e a pesquisa qualitativa na Saúde Coletiva:(des) encontros método+ lógicos**. Cadernos de Saúde Pública, v. 36, p. e00095320, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 18 jul. 2023.

REGO, Eusiel. **Três cantigas infantis brasileiras: memória, experiência simbólica e estética na formação humanística e musical da infância**. 2014.

Disponível em: <https://www.researchgate.net/>. Acesso em: 24 jul. 2023.  
BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.

RIBEIRO, Sandra Marisa Azevedo Barbosa. **Memória, experiência e narrativa em história da cultura e das artes**. 2019. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/>. Acesso em: 11 jul. 2023.

RUDIO, Franz Victor. *Orientação Não-Diretiva: na educação, no aconselhamento e na psicoterapia*. Cidade: Vozes, 1975

SANTOS, Carolina Ferreira. Musicoterapia na educação: convergências e divergências no contexto escolar. *Revista InCantare*, v. 5, n. 1, 2014.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. O ensino superior público e particular e o território brasileiro. Brasília: ABMES, 2000.

SANTOS, Ramofly Bicalho. **História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais**. *Revista Teias*, v. 18, n. 51, p. 210-224, 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/>. Acesso em: 11 jul. 2023.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **História oral como arte da escuta, de Alessandro Portelli. São Paulo: Letra e Voz, 2016**. (Ideias). *EccoS Revista Científica*, n. 41, p. 238-243, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/715/71550055017/html/>. Acesso em: 24 jul. 2023.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; BORGES NETTO, Mario. **Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidades**. *Entrelaçando—Revista Eletrônica de Culturas e Educação*, v. 2, p. 45-60, 2011.

SOUZA, Clarissa Videira Rocha de. **Uma beleza terrível: corpo e identidade na obra de Mary Sibande**. 2022. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

### Anexo 1 – Entrevista Primária

### Anexo 2 – Entrevista Secundária

#### ENTREVISTA 1

#### ENTREVISTA 2

1.Você considera que a disciplina de Artes é tão importante quanto às outras da grade curricular?

2.Você considera que é necessário que os professores regentes do ensino fundamental tenham algum tipo de capacitação na área de Arte em sua formação acadêmica?

3.O que você acha de um professor pedagogo ter que trabalhar com Arte no ensino fundamental?

4.Como professor regente você inclui no seu planejamento curricular aulas ou atividades de Artes?

5.Se trabalha com esta disciplina, possui materiais e o espaço adequados para o desenvolvimento das atividades propostas?

6.Qual sua impressão sobre as oficinas, o ambiente, as sensações e os resultados que elas geram nos momentos de partilha dos saberes adquiridos?

**Fonte:** Elaborado pela Autora (2023).



Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

1. Qual seu nome, sua formação?
2. Quanto tempo exerce sua profissão e quanto tempo já trabalha ou trabalhou na E.M.E.B. BERNARDO ARRIADA?
3. Quais as aulas/atividades dentro das linguagens das artes que você teve a oportunidade de assistir e/ou participar?
4. Você já participou de formação para professores ou cursos ligados às artes realizadas pelo município de Santa Vitória? Quais? Periodicidade, aulas teóricas ou práticas, etc.?
5. Na sua opinião, as aulas/atividades de artes da escola modificaram o cotidiano escolar de alguma forma? Em que?
6. Pensando na sua formação inicial e continuada: qual sua percepção acerca das aulas/atividades de artes?
7. Em relação à sua prática como professor/a, você poderia relatar alguma atividade que tenha feito ou participado no espaço escolar, e quais foram os objetivos para essas atividades?
8. Considerando que a formação docente poderia ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, como você percebe a arte em relação à sua formação e/ou a formação dos docentes?
9. Você já ouviu falar em experiência estética na escola onde atua?
10. A área da estética é algo ainda novo na esfera da formação inicial e continuada do professor. A estética abrange o saber sensível – a nossa percepção sobre as reações do nosso corpo em relação a estímulos que fazem trabalhar nossos sentidos. Comente sobre suas experiências/vivências estéticas, obtidas a partir das oficinas ofertadas na E.M.E.B. BERNARDO ARRIADA?

**Fonte:** Elaborado pela Autora (2023).

**Anexo 3 – Cartazes das Oficinas**

**ANEXO 4**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
CENTRO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES  
MESTRADO EM ARTES

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa PESQUISA AUTOETNOGRÁFICA: REDESCOBRINDO EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NA ESCOLA DO CAMPO, sob a responsabilidade do/a pesquisador/a DAIANE JARDIM FERREIRA.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de reuniões, estudo de grupo focal, entrevistas e relatórios todos desenvolvidos na nossa escola. Se o/a Sr (a) aceitar participar, as respostas obtidas por esta pesquisa poderão contribuir para um melhor andamento das nossas atividades individuais e coletivas dentro da nossa escola. Se depois de consentir a sua participação o/a Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente

do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

O/a Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração referente a esta pesquisa. Entretanto, caso o/a Sr. (a) tenha alguma despesa decorrente desta pesquisa será totalmente ressarcido/a pelo pesquisador/a responsável. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, sendo que nossos nomes serão usados assim como vocês sugeriram em nosso primeiro encontro. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o/a pesquisador/a no seguinte endereço: Rua General Neto, CEP: 9623000, Bairro D o n a t o s pelo telefone 53-997116761 ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pelotas

**CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o que o/a pesquisador/a quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias originais, as quais serão assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do/da participante da pesquisa

*Daiane Jardim Ferreira*

Assinatura do Pesquisador responsável

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



