

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor

Nome: Josivânia Ferreira Brito

E-mail:

vaniabritto27@hotmail.com

Instituição: Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Submetido: 31/10/2019

Aprovado: 18/05/2020

Publicado: 01/06/2021

 10.20396/rho.v21i00.8657365

e-Location: e021024

ISSN: 1676-2584

Como citar ABNT (NBR 6023):
BRITO, J. F.; ARAÚJO, G. C. de;
SOUSA, J. G. de. O ensino de arte no contexto da educação do campo: reflexões acerca da prática pedagógica docente em uma classe multisseriada. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-25, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8657365. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657365>. Acesso em: 1 jun. 2021.

Distribuído Sobre



Checagem Antiplágio



O ENSINO DE ARTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÕES ACERCA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE EM UMA CLASSE MULTISSERIADA

  **Josivânia Ferreira Brito***
Universidade Federal do Tocantins

  **Gustavo Cunha de Araújo****
Universidade Federal do Tocantins

  **Juliane Gomes de Sousa*****
Universidade Federal do Tocantins

RESUMO

O objetivo consiste em identificar como são desenvolvidas as práticas pedagógicas no ensino de Artes de um professor de classe multisseriada em uma escola rural no Estado do Tocantins. Numa perspectiva teórica e empírica, de abordagem qualitativa e do tipo estudo de caso, utilizamos como técnicas de coleta de dados a observação das aulas de Arte nessa classe e entrevista semiestruturada com seu respectivo professor. A pesquisa revelou que as práticas pedagógicas em artes desenvolvidas na turma se baseiam na pintura, escultura e sistematização de textos, das quais o educador procura trabalhar com os seus alunos de maneira dialógica, aspecto importante para ampliação do conhecimento cultural e estético do camponês.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do campo. Classe multisseriada. Artes. Formação de professores. Prática pedagógica.

**THE TEACHING OF ART IN THE CONTEXT OF RURAL EDUCATION:
REFLECTIONS ON PEDAGOGICAL TEACHING PRACTICE IN A MULTI-
SERIES CLASS**

Abstract

The objective was to identify how the pedagogical practices in arts of a multi-series classes teacher are developed in a rural school in the State of Tocantins. From a theoretical and empirical perspective, from a qualitative approach and from the case study, we used the observation of Art lessons in this class and a semistructured interview with this teacher. The research revealed that the pedagogical practices in arts developed in the class are based on painting, sculpture, and systematization of texts, of which the educator sought to work with his students in a dialogical way, important to expanding their cultural knowledge and aesthetic peasant.

Keywords: Rural education. Multi-series classes. Arts. Teacher training. Pedagogical practice.

**LA ENSEÑANZA DEL ARTE EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN RURAL:
REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA ENSEÑANZA EN
UNA CLASE MULTISERIAL**

Resumen

El objetivo es identificar cómo se desarrollan las prácticas pedagógicas en la enseñanza de las Artes de un profesor de clases multiseriadas en una escuela rural del Estado de Tocantins. En una perspectiva teórica y empírica, enfoque cualitativo y tipo de estudio de caso, utilizamos como técnicas de recolección de datos la observación de clases de arte en esta clase y entrevistas semiestructuradas con sus respectivos profesores. La investigación reveló que las prácticas pedagógicas en artes desarrolladas en la clase se basan en la pintura, la escultura y la sistematización de textos, de los cuales el educador busca trabajar con sus alumnos de manera dialógica, aspecto importante para ampliar el conocimiento cultural y estético del campesino.

Palabras clave: Educación rural. Clase multi-series. Artes. Formación de profesores. Práctica pedagógica.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como principal objetivo identificar como são desenvolvidas as práticas pedagógicas do professor de Arte em uma classe multisseriada de Ensino Fundamental, no contexto de uma escola municipal localizada em um povoado no-município de Tocantinópolis, Estado do Tocantins. Numa perspectiva empírica e qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), de natureza teórico-descritiva e do tipo estudo de caso (YIN, 2001), utilizamos como instrumentos de coleta e análise dos dados: a observação direta de 10 (dez) aulas de Arte contemplando o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental de uma classe multisseriada, com a presença de 11 (onze) alunos pertencentes a essas turmas; e entrevista semiestruturada com 10 (dez) questões a respeito da arte e formação docente com o professor que leciona para esses estudantes. O docente tem formação em Pedagogia e é responsável por ministrar todas as disciplinas curriculares para os educandos das turmas na instituição pesquisada.

Com o entendimento de que o ensino de arte tem sua contribuição para o processo de ensino e aprendizagem do aluno no Ensino Fundamental, é importante analisar como são desenvolvidas as práticas pedagógicas do professor numa classe multisseriada, pois ele é responsável em mediar esse processo, tendo na arte um elemento de significativa relevância para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos e da percepção estética do estudante. (BRASIL, 1997).

Estudos sobre a arte na Educação do Campo ainda são incipientes na educação brasileira, pois são poucas as pesquisas referentes a essa temática no âmbito da literatura educacional. Por isso, entendemos ser importante socializar os resultados desta pesquisa, que faz parte de uma investigação mais ampla a respeito do ensino de arte em escolas multisseriadas no Tocantins, com o objetivo de contribuir para a produção de conhecimento na área e, conseqüentemente, para ampliar o debate acerca da arte, formação de professores e Educação do Campo.

O artigo se divide da seguinte forma: num primeiro momento, apresentamos algumas problemáticas atuais a respeito das práticas pedagógicas e políticas públicas no ensino de arte, com ênfase na Educação do Campo e no Ensino Fundamental, importante para subsidiar as reflexões construídas nesta pesquisa. Em seguida, socializamos as análises dos dados gerados no campo da pesquisa a partir da observação das aulas e entrevista feita com o professor da classe multisseriada. Por fim, indicamos algumas conclusões da pesquisa, as quais são pontuadas como sugestões para novas problemáticas geradoras de estudos futuros a respeito do objeto de estudo enfatizado neste artigo.

ARTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

No campo é possível ter acesso a diferentes manifestações artísticas a partir da cultura dos povos camponeses como a dança, a música, as pinturas, a escultura com barro de louça

entre outros. Especificamente no povoado do qual realizamos a pesquisa, podemos encontrar diversas formas de artes, como a arte feita com coco babaçu, além de músicos autodidatas presentes nessa comunidade e de pinturas.

No povoado pesquisado, há artistas que trabalham com a palha do brito e a seda para fazer chapéu; com o talo da juçara para fazer caminho de mesa; com pintura corporal indígena; com mandalas e filtro dos sonhos; com o coco najá na confecção de brincos e chaveiros; com sementes de tiririca, açaí, jatobá e mulungu na confecção de colares e brincos. Ou seja, é possível afirmar que a arte está presente no contexto camponês analisado nesta pesquisa, uma vez que o camponês é um indivíduo com identidade e cultura riquíssimas, sendo assim, está comprometido com o meio em que vive e a arte por ele produzida, favorecendo um entendimento mais aguçado da realidade o qual pertence.

Na esteira desse pensamento, com o ensino da arte na Educação do Campo, os estudantes podem ter uma prática educativa com referências significativas que, ao serem relacionadas e trabalhadas com a arte produzida em outros lugares, pode ampliar o seu campo de conhecimento artístico e cultural. Com o desenvolvimento da arte nesse contexto, as crianças, os jovens e os adultos têm a possibilidade de criar, apreciar e socializar as suas produções artísticas, ao reconstruir uma nova realidade existencial e meio de sustento para suas vidas.

Por meio do contato que os alunos têm com o campo, o professor pode trabalhar e cultivar com eles as suas experiências culturais, construídas ao longo de suas vidas, ao trazer o conhecimento de diferentes linguagens para desenvolver a aprendizagem a partir da arte. Desse modo, os estudantes são motivados a uma melhor expressividade sobre a sua criatividade, importante para dialogar com o mundo a sua volta. É por meio da arte que se consegue compreender a diversidade de culturas existentes em diversas comunidades, tanto da cidade quanto do campo.

O Brasil é um país que se destaca entre as demais nações por apresentar uma rica diversidade cultural e artística. Por meio da arte, o aluno pode conhecer e compreender a cultura brasileira e de outras nações. No Tocantins, essa diversidade é bastante evidente nas manifestações culturais e artísticas reveladas em pinturas, esculturas, arquiteturas históricas, danças e músicas regionais, entre outras que podem ser encontradas com facilidade em diferentes regiões do estado. (ARAÚJO, 2016, p. 162).

O fragmento acima é esclarecedor: a arte deve ser ensinada com o objetivo de desenvolver no aluno um olhar mais apurado a partir do conhecimento da realidade e com as diversidades de manifestações artísticas, articulados com a base teórica dos procedimentos técnicos de produção artística. Com esse raciocínio, entendemos que a aprendizagem na Educação do Campo deve ser permeada pela relação entre teoria e prática, ao relacionar os saberes camponeses, a cultura e identidade do campo, pois ambas se completam dialeticamente, não são isoladas e distantes no processo de construção de conhecimento. É relevante considerar que o professor na sua prática docente pode ir além

do que é proposto por diretrizes educacionais municipais e estaduais, ao ensinar arte a partir de diferentes linguagens, como, por exemplo, do cinema e fotografia, pois assim o aluno poderá compreender a abrangência da arte na sua localidade e em diferentes contextos.

À luz dessas reflexões, as práticas artísticas proporcionam formas de ensino que levam o aluno a compreender melhor a arte pelas suas criações e histórias, o que lhe possibilita refletir o que pode ser a arte e como essa se insere no meio cultural e social, pois arte não é só desenho, como ocorre na maioria dessas aulas nas escolas públicas de Educação Básica (CARVALHO, 2017), arte é um conhecimento e área do saber. (ARAÚJO, 2017).

Conforme Carvalho (2017), as práticas pedagógicas dos professores do campo não devem dar ênfase apenas às práticas artísticas eruditas, mas também, nas populares. Com um conceito de educação transformadora para observar a prática pedagógica no contexto local, para uma construção da sociedade do campo, para ampliar uma população transformadora a partir de suas representações sociais sobre o lugar de origem dos alunos, é possível analisar o sujeito na sua forma de agir, pensar, sentir entre outros aspectos, importante para o professor compreender melhor a identidade do aluno e os seus saberes, fundamental para propor atividades contextualizadas, isto é, que sejam mais próximas à realidade do educando.

No entanto, Carvalho (2017) faz uma importante observação: a Educação do Campo é vista como uma necessidade de discussão no processo de construção de políticas públicas para esse ensino de práticas artísticas, pois precisam ser desenvolvidas pesquisas que contribuam para a ampliação do estado da arte a respeito da arte no campo, para que seja possível reelaborar novas temáticas desse ensino. Com efeito, é possível refletir, discutir e analisar as práticas pedagógicas em artes desenvolvidas no contexto camponês.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS CLASSES MULTISSERIADAS: DOIS LADOS DE UMA MESMA MOEDA?

O conceito de Educação do Campo¹ tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade que se refere, pois busca apreender um fenômeno de constituição histórica. (CALDART, 2008). Nesse raciocínio, a autora ressalta três contradições importantes a respeito do conceito de Educação do Campo: a) primeiro: temos a materialidade por raiz, na qual essa educação deve ser pensada e trabalhada de acordo com a tríade campo-política pública-educação; b) segundo: se refere à especificidade dos sujeitos ou grupos que fazem parte da Educação do Campo, sendo uma educação para os sujeitos do campo; c) terceiro: temos a Educação do Campo a respeito do movimento do que ela é e do que poderá ser.

No ciclo em discussão, Molina (2015a) afirma que não há como se compreender a Educação do Campo dissociada da disputa dos modelos agrícolas na sociedade brasileira, porque falar desse tipo de educação é envolver o agronegócio e a agricultura familiar

camponesa, uma vez que enfatiza historicamente a questão agrária. Com esse pensamento, Educação do Campo é uma luta da classe trabalhadora do campo da qual emerge a ideia de autoemancipação do trabalho rural, sendo um meio de articular trabalho e educação. Nesse raciocínio, a autora ressalta que essa articulação é fundamental para a racionalidade camponesa e o projeto educativo que orientam as experiências formativas desenvolvidas nesse território.

Ao refletir sobre essa questão, Molina (2015a) assevera sobre a necessidade de articulação das lutas específicas da Educação do Campo referentes às defesas da educação pública, que culminaram na criação de políticas públicas como a criação do Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, embora na teoria apresentem algumas evidências sobre a Educação do Campo, na prática, parece estar longe de serem efetivadas, como, por exemplo, a criação de mais escolas localizadas no meio rural brasileiro e maior investimento do poder público nessas instituições.

A esse respeito, é essencial assinalar que muitas unidades escolares localizadas no campo são fechadas pelo poder público, o que pode ser melhor entendido nas palavras de Molina (2015a, p. 386):

Foram fechadas, de acordo com dados do próprio Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, mais de 37 mil escolas rurais nos últimos dez anos (de 102 mil, em 2002 para 65 mil em 2015). Aqui a principal ideia é que o processo de fechamento das escolas não pode ser visto apenas como uma questão educacional.

Diante desse cenário apontado por Molina (2015a), o problema do fechamento das escolas do campo é algo real e preocupante na educação brasileira, uma vez que o poder público justifica essa atitude de fechar escolas rurais ao mencionar a falta de verbas para investir nessas instituições, visto que, na verdade, investir na Educação do Campo não é prioridade da maioria dos municípios e estados brasileiros. Fica assim, evidente, a presença de um índice alto de fechamentos das escolas rurais, o que impossibilita que muitas crianças, jovens e adultos que vivem e pretendem estudar no campo, tenha o seu direito a educação, explícito na Constituição de 1988, assegurado, pois, assim como as pessoas que vivem na cidade, eles também têm o direito de frequentar e permanecer na escola situada no campo.

No que se refere às escolas presentes no campesinato brasileiro, a sua maioria tem a característica multisseriada, isto é, se caracterizam por abranger várias séries/anos em uma só turma, com apenas um (a) professor (a) regente na sala, para lecionar e mediar os conteúdos de várias disciplinas curriculares. Dito de outra forma, uma instituição escolar pautada por essa organização oferece o ensino do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental, por exemplo, sendo que em apenas uma sala, será para o 1º e 2º anos, e outra para o 3º, 4º e 5º anos, formando, desse modo, as chamadas classes multisseriadas. Por isso que entendemos ser relevante trazer para o debate o ensino multisseriado na Educação do Campo, uma vez que, embora não seja exclusivo das escolas localizadas no meio rural, não está desconexo da discussão acerca da Educação do Campo no Brasil.

Para os professores(as) em geral que ministram em classes multisseriadas essa estrutura é um grande desafio a ser enfrentado, pois trabalham com várias etapas de ensino para além dos diferentes níveis de aprendizagem, dificuldade e potencialidade próprios de cada aluno em fase escolar. Além disso, é necessário que o ensino desenvolvido nesses espaços tenha relação com o espaço rural, que é o lugar característico desses sujeitos, ao ressaltar a realidade desse território e valorizar a identidade e costumes do seu povo.

Para os professores de escolas multisseriadas, soma-se a isso o agrupamento de alunos de diferentes faixas etárias e níveis de conhecimento em uma mesma sala de aula, ao mesmo tempo, sob a condução de um único professor, via de regra, o único profissional presente na comunidade escolar. Embora seja difícil, não é impossível, desde que haja articulação do conteúdo de ensino com os anos escolares por meio de um trabalho pedagógico sistematicamente bem orientado. (NUNES; BEZERRA, 2018, p. 262).

De acordo com a citação acima, é necessário um bom planejamento de como organizar as aulas que ocorrem em salas multisseriadas, pois a partir das diferenças encontradas nesse tipo de classe, o professor deve se atentar em como realizar seu trabalho de forma mais adequada, não deixando de considerar as especificidades e cultura do campo.

Importa destacar, entretanto, que as escolas multisseriadas são vistas como um ensino de educação frágil. (NUNES; BEZERRA, 2018). Geralmente possui pouca estrutura física, tem apenas um (a) professor (a) para ensinar vários níveis de ensino, o que contribui para a evasão escolar. Nesse sentido, é fundamental salientar que essas classes são responsáveis pela iniciação escolar da maioria dos alunos que vivem no campo, assim, deve-se ter mais compreensão da comunidade e articulação da escola com o poder público para a efetivação desse ensino, e também que se torne urgente à discussão na educação brasileira para melhorias nas escolas localizadas no campo.

Na esteira dessa discussão, tanto o professor tem dificuldade em ensinar quanto o aluno tem em aprender nas classes multisseriadas localizadas no meio rural. (SANTOS; FRANCO, 2018). Diante disso, a Educação do Campo se torna cada vez mais presente na educação brasileira, mas é preciso um maior reconhecimento por parte das políticas educacionais e poderes públicos em garantir o direito ao acesso e permanência de crianças, jovens e adultos camponeses nas escolas do campo. É preciso superar as desigualdades dos alunos dessas escolas, na relação de garantia de direito à educação, com os alunos da escola urbana.

Segundo Marrafon, Santana e Nunes (2017), as escolas localizadas no meio rural estão meramente vinculadas “ao atraso” e, pelo fato de ofertarem, na maioria das vezes, um ensino baseado na multisseriação, não garante efetivamente o direito da educação escolar com qualidade para os alunos do campo. Soma-se a isso o baixo rendimento educacional dessas crianças devido à junção de séries/anos para apenas um professor ministrar, uma vez que a falta de recursos didáticos para essas escolas é constante. Além disso, tem também

uma sobrecarga de trabalho, pois já é um desafio ministrar em uma classe com vários níveis de aprendizagem, e ainda precisa dar suporte onde for preciso: na gestão, na secretaria ou na cantina da escola, pois nas escolas multisseriadas todos se ajudam, segundo as necessidades da instituição.

Para Locatelli, Nunes e Pereira (2013), no meio rural a qualidade de ensino é desvalorizada em relação ao meio urbano, uma vez que os índices de escolarização nesse território são mais baixos, em comparação com as escolas urbanas. Para essas autoras, um desses agravantes se refere à adesão das escolas a uma concepção de ensino fora do meio social que as crianças vivenciam, revelado no excerto abaixo:

O Projeto Político Pedagógico e o desenvolvimento do currículo, ao invés de se sustentar num projeto de escola adequada ao campo, continuam transpondo a realidade da escola urbana para a escola rural, trazendo descontextualização da realidade do aluno do meio rural e a reafirmação dos valores da classe dominante. (LOCATELLI; NUNES; PEREIRA, 2013, p. 585).

Conseqüentemente, indagamos: a educação não deveria ser inclusiva para todos? Mais políticas públicas voltadas a esse meio, que sejam mais efetivas, implicariam em melhorias no ensino e formação de professores para atuarem nas escolas do campo? São essas perguntas, entre outras, que precisamos responder e ampliar o debate no que concerne à educação no meio rural, uma vez que ensinar no campo não está desconexo da realidade da criança, do jovem e do adulto que ali vivem.

É importante assinalar que muitos professores que atuam nessas classes não tem uma formação adequada para lecionar, pois geralmente eles possuem apenas o Ensino Médio e, em alguns casos, ensino superior. Muitos professores da multisseriação são formados em Pedagogia e ministram diferentes disciplinas. Não temos dúvidas de que um dos problemas a ser enfrentados pelos professores nessas classes é a falta de formação inicial e continuada para a multisseriação para que os auxiliem a desenvolver com mais plenitude a sua prática docente.

Nessa perspectiva, defendemos que a solução para preencher essa lacuna seria a formação desses professores nas Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOC) que, segundo Molina (2015b), vem sendo discutida no Brasil nos últimos anos a política de formação de professores para o campo na expansão da educação superior em território nacional, o que evidencia uma importante conquista para os povos do campo que queiram se formar para atuarem nas escolas rurais e, conseqüentemente, suprir a demanda de profissionais em artes nesses lugares.

Ou seja, esses cursos têm por objeto de estudo a escola da Educação Básica localizada no campo, visto que os formandos desses cursos, além de atuar na docência, podem trabalhar na gestão de processos educativos e comunitários. Além disso, Molina (2015b) afirma que essa graduação é ofertada em regime de alternância, que consiste no Tempo Escola (período em que os alunos estão na escola participando das aulas) e Tempo Comunidade (período em

que os alunos voltam às suas comunidades, para, além de continuarem o trabalho no campo, também possam desenvolver as atividades de pesquisa, ensino entre outras propostas no Tempo Escola, aspecto que se constitui como fundamental para permanência no campo, sem precisar sair dele para trabalhar), o que possibilita uma articulação melhor entre a educação e a realidade específica das populações do meio rural. Com efeito, essa graduação de licenciatura em Educação do Campo propõe formar o educador capaz de compreender a complexidade dos processos sociais nos quais se inserem sua ação educativa no campo.

No que diz respeito ao currículo desses cursos, Hage, *et al.* (2018) ressaltam que apresenta um aspecto multidisciplinar, tendo como eixo norteador quatro áreas do conhecimento: a) artes, literatura e linguagens; b) ciências humanas e sociais; c) ciências da natureza e matemática; d) ciências agrárias. Assim, formar por áreas de conhecimento, como na LEDOC em Tocantins que tem como habilitação Artes e Música, fortalece as licenciaturas em Educação do Campo no trabalho com a interdisciplinaridade, além de ampliar as possibilidades de atuação dos professores nas escolas do campo. Além disso, se justifica também pelo fato de uma dessas áreas (Artes) apresentar carência de professores para atuarem nas escolas do campo em Tocantins. Assim, estaria cumprindo uma demanda não apenas local e regional, mas também estadual.

Molina (2015b) esclarece que as LEDOC, além de buscarem a institucionalização de seus cursos, pelo fato de terem surgido por meio de um Edital², têm como principal objeto a Educação Básica, pois formam educadores e educadoras para atuarem em escolas rurais, o que, de fato, já contribui para preencher a lacuna de docentes existentes nesses lugares, mas também, de gestores que atuam nesses espaços.

Nessa compreensão, é evidente que o viés formativo defendido pelas licenciaturas em Educação do Campo é uma estratégia para superar o currículo tradicional que se perpetua nas escolas brasileiras, pois defendem a formação humana e uma educação emancipadora, indo contra a hegemonia capitalista na sociedade, que só explora o homem e gera lucro para si própria.

Por conseguinte, o cerne desse processo formativo está no Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada um desses cursos das LEDOC que, ao considerar o trabalho, a educação, o território e a cultura, podem transformar a escola atual com o objetivo de construir uma instituição que não seja mera reprodutora de conhecimentos, mas que seja capaz de colaborar efetivamente para uma mudança na sociedade e superação da hegemonia capitalista. (MOLINA, 2017).

Nessa diretriz, Hage *et al.* (2018) ressaltam que as licenciaturas em Educação do Campo possibilitaram propor e defender uma educação que seja formativa e emancipadora, ao considerar os princípios defendidos pela Educação do Campo e pela integração campo-escola-trabalho e política pública. Assim, esclarecem que essas licenciaturas enfrentam a questão da institucionalização dos cursos, pois, por terem surgido por meio de um edital, ainda não foram oficialmente institucionalizadas nas universidades, muito devido aos cortes

orçamentários que reduziram investimentos no ensino superior e em políticas públicas para a educação em geral.

É essencial assinalar que a participação dos movimentos sociais e o ingresso da criança, do jovem e do adulto em escolas do campo, em projetos de extensão, de pesquisa e com professores universitários tem impactado positivamente na atuação das LEDOC no Brasil, além de ter fortalecido os diálogos com as Secretarias Municipais e Estaduais de educação. (HAGE *et al.*, 2018). Com efeito, esses cursos “[...] buscam formar educadores na lógica da terra, do campo e dos modos de vida dos seus sujeitos sociais.” (FREITAS; SILVA, 2016, p. 173).

No entanto, gostaríamos de trazer alguns dados estatísticos atuais acerca da população camponesa tocantinense, para que a discussão aqui seja ampliada:

Segundo dados do IBGE/2010, existem 29.852.986 de pessoas vivendo no campo, o que representa 15,65% da população. No Tocantins, 293.212 mil, ou seja, 21,19% da população, percentual maior que a média nacional que é 15,65%. No que se refere à escolaridade, enquanto na zona urbana a população de 15 anos ou mais apresenta uma escolaridade média de 7,3 anos, na zona rural esta média corresponde a 4 anos. (GOMES *et al.*, 2017, p. 374).

Como é possível observar no excerto acima, o Estado do Tocantins apresenta um percentual significativo de pessoas que vivem no campo, em comparação com a média nacional. Além disso, boa parte das pessoas que vivem no campo apresenta escolaridade baixa, o que implica a necessidade de se propor cursos de Educação do Campo que possam atender à demanda local, regional e estadual, como é o que aconteceu nos *campi* universitários de Tocantinópolis e Arraias da UFT, ao ofertarem as LEDOC no Estado do Tocantins.

É possível notar que esses desafios devem servir para ampliar o debate sobre a Educação do Campo na esfera educacional brasileira, que tanto exclui, em sua história, os camponeses de seus processos formativos e participativos. Nesse sentido, consolidar a Educação do Campo como área de conhecimento, lutar por criações de políticas públicas, ampliação e acesso às tecnologias nas escolas camponesas se mostram como novos desafios em potencial que precisam ser considerados nas ofertas de cursos de licenciatura em Educação do Campo.

A esse respeito, socializamos outra informação reveladora e preocupante: segundo Hessel (2017), em 2017 houve um corte de R\$ 4,3 bilhões no Orçamento para o Ministério da Educação (MEC). Em consonância com essa informação, Lugarini (2017) afirma que um dos projetos afetados foi o PRONERA³, que recebia até então R\$ 30 milhões e, com essa redução, recebeu apenas R\$ 9 milhões em 2017. É importante assinalar que esses cortes podem provocar o fechamento das licenciaturas em Educação do Campo no Brasil, pois os investimentos recebidos por esse programa e pelo PROCAMPO são fundamentais para o

funcionamento das LEDOC e, conseqüentemente, para a continuidade nos estudos de tantas crianças, jovens e adultos que vivem no campo.

É possível afirmar, portanto, que as licenciaturas em Educação do Campo lutam para garantir a formação em nível superior para os professores das escolas do campo e aqueles – estudantes – que ainda atuarão nessas escolas, melhorando a qualidade do ensino ofertado nesses lugares, além de suprir a falta de educadores e educadoras que atuam nesses espaços, como é o caso de Tocantins. Além disso, formar por áreas de conhecimento é um meio de combater um currículo tradicional e centralizado que permeia as escolas de Educação Básica no país, que não leva em consideração o contexto camponês na produção de conhecimento.

Diante disso, é importante promover um trabalho mais coletivo e contextualizado dos professores. Mas, para isso, tanto professores quanto alunos devem estar comprometidos com a mudança, pois só assim, podem ter condições de ampliar as possibilidades de intervir e transformar as suas realidades. (MOLINA; BRITO, 2017).

PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA RURAL: ABORDAGEM DESCRITIVA-REFLEXIVA SOBRE O COTIDIANO DO/NO ENSINO DE ARTE

O objetivo aqui não é levar em conta todo o contexto, tanto o específico de uma região do Tocantins, como o mais geral, em relação à situação do ensino de arte no país, o que fugiria dos objetivos desta investigação e extrapolaria a extensão deste artigo. Sem embargo, pretendemos analisar como as práticas pedagógicas em artes são construídas em uma classe multisseriada em um contexto rural da região norte do Brasil, com o fito de contribuir para pesquisas na área que abordam arte, Educação do Campo e formação de professores.

A turma multisseriada pesquisada se refere ao 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, na qual, por meio do processo de investigação empreendido, foi possível tecer algumas reflexões e análises sobre a constituição da ação pedagógica do professor regente, na oferta do ensino de Artes. Dessa forma, a seguir são apresentadas análises, oriundas dos dados empíricos à luz de referenciais teóricos, sobre o objeto pesquisado.

Iniciaremos pelos aspectos observados na ação pedagógica do professor, por acreditar que eles se inserem, intencionalmente ou não, como constituintes da identidade do trabalho realizado no ensino de Artes no contexto em evidência. Com esse intuito, é importante a descrição de algumas práticas, tal como o que foi observado em uma das aulas em que o professor socializou com a turma três folhas de conteúdos a respeito da “História da Argila”. O texto escrito, entregue aos alunos, falava sobre como a argila poderia ser manipulada e trabalhada com as mãos. Após ler e explicar o conteúdo, o professor indagou aos alunos se estes conheciam a argila e se já manusearam esse tipo de material. Constatamos neste momento que alguns alunos ficaram um pouco dispersos e chegaram até brincar com

o material, não prestando atenção na explicação em sala, talvez pelo fato de não conhecerem na prática o que é argila, ou ainda, pela abordagem didática na explanação do conteúdo e apresentação do material. Com efeito, “[...] é muito importante que o professor conheça e saiba organizar a graduação dos assuntos no âmbito do fazer e apreciar a arte.” (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 20-21).

Como o desejo de continuidade ao trabalho, posteriormente o professor levou os alunos ao pátio da escola, para criação de objetos de artes a partir do barro/argila socializados na aula anterior. Desse modo, ele pegou a argila que já estava de molho em um balde, preparado por ele antes de começar essa aula, depois pegou dois tijolos de barro e os colocou em outro recipiente também com água. Em nossa análise, o tempo da primeira aula foi suficiente para que os tijolos amolecassem e tornassem barro/argila para o manuseio dos alunos neste dia.

Na sequência o professor pegou a argila no balde, a colocou na calçada da escola e, com auxílio de um pedaço de madeira, começou a amassar a argila até ficar “no ponto”, isto é, lisa para os alunos criarem o seu trabalho de artes. Após o barro ficar pronto, o professor solicitou para que todos pegassem um pouco desse material e o manuseassem. Pudemos constatar que os alunos começaram a trabalhar timidamente com esse material, conhecendo-o aos poucos. Foi então que o professor orientou os alunos a criarem objetos que desejassem, mas a maioria apenas observou os outros alunos e tentaram repetir o que os seus colegas faziam, como pode ser observado na imagem abaixo:

Imagem 1 – Atividade relacionada ao trabalho com o barro/argila.



Fonte: Elaborada pelos autores (2018).

No entanto, quando o primeiro aluno falou que ia fazer uma xícara com a argila, todos os outros colegas o acompanharam, o que demonstra que a turma, a princípio, estava insegura para iniciar o trabalho com o material sugerido. Diante disso, o professor

mencionou que cada aluno deveria fazer o que imaginasse, para que pudessem criar o seu objeto artístico. Na sequência, os alunos sentaram no chão do pátio e começaram a produzir.

A esse respeito, na visão de Araújo (2016, p. 152), “[...] o professor de artes deve ser o mediador no processo de construção de conhecimento do aluno ao abordar conteúdos que realmente contribuam para o processo de ensino e aprendizagem.” Por isso, entendemos ser fundamental a mediação do docente para com a consecução dos trabalhos de artes produzidos pelos estudantes, uma vez que criar arte é produzir conhecimento. Esse processo de mediação deve expandir-se para além da oferta de recursos e materiais, o professor pode agir como estimulador da potencialidade criativa dos seus educandos, levando em consideração o fato de que,

[...] a criatividade é uma característica humana que está presente em cada criança como força transformadora que desenvolve e fortalece a liberdade e espontaneidade. É um processo que se manifesta na interação que tem valor para o relacionamento. Quando devidamente valorizada, acompanha e fortalece o desenvolvimento humano. (PAGLIARINI; PAULA; PINHO, 2017, p. 718).

Em outra aula observada na escola, o professor propôs aos alunos a confecção de uma pirâmide artesanal a partir do olho da palha do coco babaçu. Com essa proposta, ele perguntou aos alunos se já tinham visto ou ouvido falar dessa pirâmide, e os alunos por sua vez não souberam responder. Posteriormente, o professor sentou na frente dos alunos e disse que produziria uma pirâmide artesanal e que eles observassem como ela seria feita, para que pudessem produzir as suas. Podemos notar na imagem abaixo o resultado desse processo de construção.

Imagem 2 – Pirâmide de palha.



Fonte: Elaborada pelos autores (2018).

Os alunos ficaram bem curiosos e atentos neste momento, ao observarem a criação desse objeto, até então, desconhecidos para a maioria deles. Depois, o professor distribuiu para três alunos as palhas e prosseguiu fazendo juntos com eles a pirâmide, orientando-os na produção artística. Na sequência, o docente confeccionou relógios de palha para os alunos do 1º e 2º anos.

Para encaminhar o final da aula, o professor considerou que toda produção artística tem seu grau de dificuldade, mas que era preciso ter paciência, estudar a forma de elaborá-la e tentar desenvolver o trabalho de artes. Explicou ainda que essa é uma obra de arte artesanal a partir de recursos naturais, como a palha do coco babaçu, exemplificando um pouco sobre o valor da arte a partir de um contexto social e cultural do campo, uma vez que o coco babaçu é um produto tradicional na região norte do Tocantins.

Após a descrição dessas ações, acreditamos ser possível tecer algumas reflexões. Assim, consideramos importante ressaltar que cabe ao professor despertar no aluno o interesse pelas artes, a partir do contato dele com diferentes manifestações artísticas, inclusive, aquelas presentes em seu meio. Além disso, a interação entre o professor e o aluno é fundamental para que ambos possam produzir conhecimento em artes, pois, em nosso entendimento, tanto o educador quanto o aluno aprendem juntos.

Sem embargo, consideramos que o professor se esforça e se dedica para ensinar em classes multisseriadas, porém, seria interessante ampliar a sequência didática de conteúdos trabalhados nessa classe, pois identificamos nas aulas observadas que, em cada aula, era feita a abordagem de um tema diferente, caracterizando-se por uma fragmentação no processo de elaboração e apropriação de conceitos e práticas relacionadas à produção artística.

Além disso, verificamos também que as aulas de Arte acontecem uma vez na semana, na sexta-feira, dia da semana geralmente marcado pelo cansaço e ânsia de conclusão de mais um ciclo letivo, tanto para estudantes quanto para professores, com duas aulas seguidas para as turmas multisseriadas, o que é relativamente pouco, na nossa análise, para trabalhar e desenvolver de modo ampliado os conteúdos de artes no Ensino Fundamental ao longo do ano letivo. Esse aspecto nos leva a seguinte indagação: qual o lugar da Arte no currículo escolar? Não temos a pretensão de respondê-la, porém, acreditamos que a organização do conhecimento, sua oferta e mediação tem por base configuradora o que acentuam Moreira e Candau (2007, p. 25) ao afirmarem que,

[...] o processo de construção do conhecimento escolar sofre, inegavelmente, efeitos de relações de poder. Recorrendo [...] a “hierarquia” que se encontra no currículo, com base na qual se valorizam diferentemente os conhecimentos escolares [...] Nessa hierarquia, se supervalorizam as chamadas disciplinas científicas, secundarizando-se os saberes referentes às artes e ao corpo. Nessa hierarquia, separam-se a razão da emoção, a teoria da prática, o conhecimento da cultura. Nessa hierarquia, legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares.

É importante, ainda, atentar ao fato de que a maioria das escolas rurais desenvolve um ensino pautado nos projetos educacionais transportados da realidade urbana para serem desenvolvidos nas escolas do campo, o que não dialoga com as especificidades culturais e saberes de crianças, jovens e adultos que vivem e estudam no campo. A esse respeito, na escola pesquisada, situada no interior do Estado do Tocantins, verificou-se a tentativa de mudança desse quadro, pois, embora apresente dificuldades e obstáculos como, por exemplo, carência de materiais didáticos apropriados para trabalhar arte no Ensino Fundamental, espaços inadequados para essas produções, falta de transporte escolar entre outros, o professor conseguiu trabalhar objetos do cotidiano das crianças camponesas, importante para situá-las na cultura local.

NARRANDO VIVÊNCIAS: OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À AÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE

Neste tópico descrevemos e analisamos o perfil do professor e também seu discurso a respeito da arte, como é desenvolvido seu trabalho, como avalia a disciplina trabalhada com as turmas de 1º e 2º anos, entre outras questões. Como é possível notar, o professor é pedagogo e trabalha há pouco tempo na escola situada na área rural.

Quadro 1 – Perfil do Professor.

Nome	Formação Acadêmica	Idade	Tempo de Trabalho na Escola
João ⁴	Pedagogo	56	Dois anos

Fonte: Elaborada pelos autores (2018).

Para prosseguirmos com a análise do objeto de estudo desta pesquisa, perguntamos ao docente: Por que você leciona arte? Essa foi a sua resposta:

Lecionar arte é porque no currículo escolar tem Arte e por ser uma disciplina curricular. Eu trabalho Arte 2 aulas por semana. Eu não vou seguir assim uma sequência é [...] como os dias comemorativos a gente vai criando e produz algo, passa um filme ou produz um desenho. Tem um livro que recebemos para trabalhar de 1º ao 4º ano. Mas é um pouco difícil trabalhar com ele. (Informação Verbal).

De acordo com a sua fala, o professor leciona Arte porque ela é obrigatória na Educação Básica, segundo a Lei. 9.394/96, e assim precisa trabalhar essa disciplina com os alunos, pois é só ele quem ministra todas as disciplinas referentes ao 1º e 2º anos na escola pesquisada, inclusive a própria Arte. O professor deixa claro em sua resposta que não segue uma sequência didática para o desenvolvimento de suas aulas, talvez pelo fato dessa disciplina ocorrer em uma classe multisseriada, com duas turmas simultaneamente. Além disso, relata que a arte se faz mais presente em dias comemorativos na escola, o que, em nossa análise, desvaloriza o ensino de arte, uma vez que essa linguagem não pode ser

concebida apenas em datas comemorativas; ao contrário, é uma área do saber com as suas especificidades e metodologias que contribuem significativamente para a produção de conhecimento humano. Vale mencionar que, a partir dela, “[...] é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente e desenvolver a capacidade crítica.” (BARBOSA, 2008, p. 18). Portanto, arte não pode ser mera atividade escolar, mas considerada como importante área do conhecimento e disciplina curricular.

Ademais, o professor traz uma informação importante: ele mencionou durante a entrevista que a instituição recebeu um livro didático de Arte, mas é pouco utilizado por ele, pois, de acordo com a sua fala, o livro aborda assuntos distantes da realidade dos alunos, uma vez que os conteúdos trabalhados nesses impressos didáticos se referem à cidade, e não ao campo; portanto, distante da realidade camponesa, por não tratar da sua identidade, cultura e saberes de seu povo.

O professor nos revelou também que a formação continuada na escola ocorria de 6 (seis) em 6 (seis) meses, de forma geral para todas as disciplinas. Especificamente na disciplina de Arte, como nos informou, não considera ter tido uma boa formação, pois durante esse processo, esse curso conceituou apenas o que é arte e sobre a sua importância, deixando uma lacuna de como poderiam trabalhar metodologias inovadoras das artes na escola e em classes multisseriadas com os estudantes.

Na sequência, questionamos ao docente: Quais recursos didáticos você utiliza com os alunos? Segue a sua resposta:

Lápis de cor, cola, tesoura, papel E.V.A., folha A4, só isso que disponibilizam para a escola. Utilizo vídeo, mas preciso trazer de casa o vídeo. O que mais faço é pintura, tiro cópia de um desenho e peço para as crianças pintarem. (Informação Verbal).

Constatamos que são poucos os recursos que o professor utiliza com os educandos, uma vez que são escassos os materiais didáticos disponibilizados pela instituição, pois, segundo ele, quando tem que passar um filme aos alunos, ele traz o *datashow* de sua casa, visto que a escola não possui esse tipo de material.

Essas evidências se articulam ao constatado em outras pesquisas (IAVELBERG, 2014; ARAÚJO, 2017) que afirmam que no ensino de arte há uma carência significativa de materiais didáticos e espaços adequados para a produção artística nas escolas brasileiras de Educação Básica, o que pode prejudicar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em artes dos estudantes. No campo, essa situação parece mais grave, pois são escassos esses recursos que, somados a infraestrutura precária das escolas, aumentam os desafios e problemas a respeito da qualidade do ensino ofertado na Educação Básica em espaços rurais. (LOCATELLI; NUNES; PEREIRA, 2013).

Para elucidar essas reflexões, Santos e Santos (2017, p. 8) fazem uma importante observação: “[...] a educação que se busca para a multissérie deve ser diferenciada, com professores capacitados, que desenvolvam metodologias diversificadas para que o processo

de ensino faça efeito no aprendizado dos alunos.” No entanto, no que se refere à instituição pesquisada, a mesma também teve pouco investimento do poder público para que conseguisse efetivar com qualidade o ensino ofertado nela e, mesmo assim, o professor da turma analisada, embora diante das dificuldades apresentadas na escola, propôs e orientou atividades artísticas aos alunos que podem ter favorecido um avanço na aprendizagem em artes, principalmente por estarem relacionadas ao contexto camponês.

Quanto a outro aspecto relacionado ao trabalho pedagógico do professor, a saber: avaliação da aprendizagem, cabe a seguinte observação: “[...] é preciso que o professor saiba quais os objetivos e conteúdos de ensino em arte, e que leve em conta os processos de construção desses saberes e das aprendizagens do fazer e do ler imagens em arte, para se orientar na avaliação [...].” (ARSLAN; IAVELBERG, 2006, p. 80). Ou seja: o professor pode se orientar para avaliar, assim como o professor da classe multisseriada analisada fez, e não somente levando em conta se o aluno conseguiu reproduzir algo de acordo com o que foi solicitado, pois é importante dar destaque para o esforço intelectual da criança, o processo de criação do trabalho feito por ela, bem como as dificuldades apresentadas por ela nesse processo, uma vez que a aprendizagem em artes está em constante transformação.

Para Barbosa (2018), a arte é importante na vida das pessoas não apenas para socializarem os seus trabalhos artísticos ao mundo, é mais que isso: as artes desenvolvem a cognição do indivíduo, o tornando mais crítico diante da sociedade em que vive. Dito com outras palavras, associar o ensino de arte à formação de senso crítico é importante para que o aluno consiga realizar uma reflexão crítica e contextual sobre a sua aprendizagem em artes com a realidade da qual vive e se constitui enquanto sujeito do campo. Nesse processo, ele poderá desenvolver melhor as suas atividades artísticas, pois terá a oportunidade de, por meio da pesquisa e do contato com a arte, desenvolver novas formas de produzir conhecimento nessa área, o que amplia significativamente o seu olhar estético, fundamental para desenvolver a sua capacidade de interpretação e leitura da obra de arte.

No ciclo em discussão, compreendemos que sem a arte nos currículos, as habilidades que podem ser desenvolvidas no processo educacional de crianças, jovens e adultos, como, por exemplo, melhorar a qualidade da escrita a partir do desenho e de análises de imagens artísticas, não os ajudaria a desenvolverem plenamente a sua cognição e a capacidade de leitura, uma vez que a arte ajuda no processo de desenvolvimento integral dos seres humanos, como no estímulo ao pensamento o que proporciona a ampliação da capacidade de interpretar textos. (BARBOSA, 2005).

Na sequência, indagamos ao professor: Quais os desafios de se trabalhar com turmas multisseriadas? Assim se posicionou:

No começo você faz um diagnóstico para saber quem está de acordo com o nível de cada turma. Realmente eu trabalho para deixar o nível do 1º e 2º anos paralelo [...] Mas é difícil, porque tem uns que têm dificuldades, mas na arte utilizo o mesmo conteúdo para as duas turmas. (Informação Verbal).

O relato do professor revela a grande dificuldade que ele tem em relação ao desenvolvimento do ensino na classe multisseriada, pois, por se tratar de duas séries/anos, ele faz com que o trabalho pedagógico com arte se torne igual para ambos os anos, o que, em nosso entendimento, não é adequado, pois cada nível de ensino apresenta estudantes com graus de dificuldade e desempenho diferentes. Se em apenas uma turma podemos encontrar essa heterogeneidade, imaginem em duas turmas juntas? Com base nessa análise, entendemos ser importante que o professor se atente as suas práticas desenvolvidas nas classes multisseriadas, uma vez que “[...] nossa atenção deve estar voltada para as práticas pedagógicas, os ritos, as relações com o conhecimento, o tempo e espaço, e as relações estabelecidas pelos diferentes sujeitos no cotidiano escolar.” (POLON, 2016, p. 28).

Ainda que se entenda a necessidade de atuação polivalente do professor, analisado nesta pesquisa, numa classe multisseriada, há contradições no que se refere às especificidades da Educação do Campo no ensino de arte com a legislação atual, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (BRASIL, 2013), atualizada pela Lei n. 13.278 de maio de 2016 (BRASIL, 2016), exigem formação específica na área para a atuação docente na disciplina de Arte. Soma-se a isso a formação em artes (por área de conhecimento) ofertadas por algumas LEDOC, como é o caso da UFT no Estado do Tocantins, que habilita professor nessa graduação para atuação em escolas localizadas no campo, na modalidade de Ensino Fundamental, na disciplina de Arte, área essa bastante carente de profissionais no Estado do Tocantins.

Em adição a essa discussão, Souza, Marcoccia e Pianovski (2013) fazem um importante esclarecimento: pelo fato das classes multisseriadas serem caracterizadas por alunos de diferentes níveis e séries em uma mesma turma, faz-se necessário e urgente que o poder público invista mais nas escolas do campo, para que as desigualdades e exclusão sociais sejam amenizadas, em comparação as escolas urbanas.

As escolas multisseriadas podem ser compreendidas como uma possibilidade de desenvolver um processo educativo diferente, em que alunos de diversas faixas etárias e experiências podem participar e criar formas coletivas de apropriação do conhecimento. A multisseriação não foge do contexto seriado, quanto à organização dos conteúdos e seu planejamento. A diferença está na forma como o docente trabalha, pois, ao invés de desenvolver o ensino para alunos de uma única turma, ele desenvolve com várias turmas em um mesmo local e espaço. (SANTOS; SANTOS, 2017, p. 7).

De maneira semelhante à citação acima, Souza, Marcoccia e Pianovski (2013) alertam que as escolas públicas localizadas no campo carecem de maior atenção do poder público para com o seu desenvolvimento, como, por exemplo, no que se refere à falta de transportes públicos, água potável, estruturas precárias entre outros problemas. Além disso, são necessárias mais políticas públicas e práticas pedagógicas condizentes com a realidade da população camponesa, ao considerarem as diversidades dos alunos que frequentam esse espaço, uma vez que há muitos professores que atuam nessas classes que acumulam outras

funções administrativas nas escolas, como limpar salas de aula e servir lanches, além da própria docência, o que revela a precariedade do ensino e condições de trabalho docente presentes nas escolas do campo no Brasil.

É preciso que a educação eleve o nível de consciência dos professores que estão cursando essas licenciaturas, para que possam superar a alienação e avançar na busca por uma educação com qualidade e que seja no/do/para o campo. (MOLINA, 2017). É nesse sentido que, ao propor uma educação diferenciada, contra-hegemônica, que considere nos processos de ensino e aprendizagem do educando, seus interesses e necessidades de aprender, que os cursos de Educação do Campo se mostram necessários e fundamentais no processo formativo dos jovens e adultos, pois possibilitam a esses educandos atuarem criticamente no meio social em que vivem, trabalham e estudam e, conseqüentemente, a transformarem a realidade da qual fazem parte.

Essa compreensão da autora é particularmente importante, pois é preciso que nessa transformação esteja incluída não apenas o conhecimento desses sujeitos, seus saberes construídos ao longo de suas vidas, mas também o conhecimento científico, uma vez que os saberes camponeses precisam dialogar com o conhecimento acadêmico, pois assim, é possível desenvolver uma educação contextualizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de formação precisam ser ampliadas para que se conceda uma educação superior para os educadores do Campo, de forma a garantir formação acadêmica para quem já atua no Campo ou para aqueles que pertencem ao Campo e querem atuar nesse espaço, habilitando-os para a docência multidisciplinar, como é o caso da UFT/Tocantinópolis, que habilita na área de artes e música⁵, para preencher a lacuna de professores de artes nas escolas de Educação Básica, localizadas no meio rural tocantinense.

A pesquisa revelou que o professor que atua em escolas do campo, em classes multisseriadas, deve trabalhar com metodologias diferenciadas que possam atender de forma mais adequada o ensino ofertado nesses espaços, uma vez que ensinar o mesmo conteúdo para ambos os anos, no caso *in loco*, de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, além de ser um grande desafio, é uma forma de lutar contra as mazelas presentes nas escolas do campo multisseriadas: geralmente com infraestrutura precária, falta de materiais didáticos para trabalhar com os alunos, falta de merenda escolar entre outros.

Evidenciamos que os alunos da turma pesquisada apresentaram dificuldades de acompanhar o professor na maioria das atividades desenvolvidas, pois por se tratar de alunos no início do processo de alfabetização, apresentam dificuldades em desenvolver a sua aprendizagem com relação aos conteúdos trabalhados, principalmente relacionados à leitura e a escrita. Contudo, nos parece que por meio da arte, esse problema pode ser amenizado, pois, de acordo com as observações feitas das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo

docente, notamos que a maioria dos alunos se mostrou mais participativa e interessada em aprender.

Consideramos que atuar nas escolas do campo é ter acesso a várias situações diferentes das pessoas que ali residem, uma vez que são trabalhadores que necessitam do trabalho do campo para sustentar suas famílias, são pessoas que, por vezes, vieram de outras localidades para tentarem uma vida melhor, e em outras lutam por um pedaço de terra via Reforma Agrária, entre outras circunstâncias.

O campo é um lugar que não deve ser esquecido pelo poder público, pois boa parte da população do país vive no campo. (IBGE, 2010). É nele que são produzidos diversos alimentos que chegam as nossas mesas para o nosso sustento. Assim, pensar em projetos para a população, é pensar no campo e considerá-lo como essencial para o processo de produtividade de trabalho e de cultura para a nação. O que leva a acreditar que, a escola localizada neste espaço é um importante meio para que crianças, jovens e adultos deem continuidade em seus estudos, sem precisar sair do campo para estudar na cidade.

Com base nas análises e reflexões construídas, ficou claro que o ensino multisseriado é um grande desafio para os educadores nessa área, pois precisam ensinar crianças de diferentes níveis de ensino e de idades. Os progressos e dificuldades em uma sala têm que ser analisados e avaliados para que se possa repensar a metodologia abordada e a melhor forma de desenvolver o ensino nesses espaços.

Em nosso entendimento, uma educação voltada para a formação de educadores do campo não pode ser ameaçada no contexto histórico e político atual em que a formação inicial e a continuada se encontram precarizadas pelo corte de investimentos na área educacional brasileira. Por isso, as políticas de formação de professores voltadas à Educação do Campo no cenário vigente precisam ser fortalecidas, assim como a luta por mais formações e qualidade no ensino dessa área.

Sendo assim, a formação de professores, embora tenha uma expansão nos últimos anos, não deve considerar a formação docente para o meio rural em segundo plano, pois a carência de educadores e educadoras para o campo é bastante significativa no país, principalmente para atender uma demanda bastante específica, que é a dos povos do campo.

É importante evitar reproduzir práticas e conteúdos utilizados nas escolas urbanas, em escolas do campo, que não consideram, no processo de ensino e aprendizagem, as especificidades e a diversidade das crianças, jovens e adultos do campo. As escolas urbanas que consideram apenas como importante a sua cultura e saberes, na verdade, agem de forma etnocêntrica no processo de ensino e aprendizagem, excluindo o direito do camponês de ter uma educação próxima a sua realidade.

Ademais, o artigo concluiu que as práticas pedagógicas em artes construídas na turma pesquisada se baseiam, basicamente, na pintura, escultura, sistematização de textos e aulas práticas, das quais o professor procurou trabalhar com os seus alunos de uma maneira dialógica, não propondo diferentes estratégias de ensino, mas buscando inseri-los no

universo das artes, para que possam ampliar e conhecer, um pouco mais, as diferentes manifestações artísticas presentes a sua volta, importante e fundamental para ampliarem o seu conhecimento cultural e estético do campo. Com efeito, a pesquisa desenvolvida pode contribuir para ampliar estudos acerca do ensino de arte no contexto rural, especificamente referente às práticas pedagógicas desenvolvidas em classes multisseriadas localizadas no campo, ainda incipiente no Brasil.

Consideramos, enfim, que a partir de trabalhos de artes produzidos na escola, o educador pode favorecer novos conhecimentos em artes aos seus alunos, porém, não deve ficar apenas nisso, uma vez que deve buscar formas para se trabalhar com diferentes linguagens artísticas que proporcionem ao estudante avançar em sua aprendizagem. Com essa afirmação, parece-nos fundamental considerar que a autonomia e interesse do aluno com atividades artísticas relacionadas à sua realidade podem contribuir de forma significativa para o seu desenvolvimento e aprendizagem em artes.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, G. C. Arte/educação no campo: algumas reflexões. *In: SILVA, C. et al. (org.). Educação do Campo, artes e formação docente*. Palmas, TO: EDUFT, 2016. p. 147-167.
- ARAÚJO, G. C. The arts in Brazilian public schools: analysis of an art education experience in Mato Grosso state, Brazil. *Art Education Policy Review*, Michigan, v. 119, n. 3, p. 158-171, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/10632913.2016.1245164>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10632913.2016.1245164>. Acesso em: 25 fev. 2018.
- ARSLAN, L. M.; IAVELBERG, R. *Ensino de arte*. São Paulo: Cengage Learning, 2006.
- BARBOSA, A. M. (org.). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 2008.
- BARBOSA, A. M. *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARBOSA, A. M. Em defesa da arte-educação. *Revista Observatório Itaú Cultural*, São Paulo, v. 24, p. 66-71, 2018.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Editora LDA, 1994.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados: Edições Câmara, 2013.
- BRASIL. *Lei n. 13.278 de 2 de maio de 2016*. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALDART, R. S. Sobre educação do campo. In: FERNANDES, B. M.; SANTOS, C. A. (org.). **Educação do campo**: campo-políticas públicas-educação. Brasília: INCRA: MDA, 2008. p. 1-9.

CARVALHO, C. A. S. **Representações sociais das práticas artísticas na atuação de professores do campo**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2017.

COSTA, M. L.; CABRAL, C. L. O. Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 177-203, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p177>. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/2763>. Acesso em: 17 ago. 2018.

FERRAZ, M. H. C.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

FREITAS, K. P.; SILVA, L. H. A formação de educadores de jovens e adultos do campo: o que revelam as produções acadêmicas? In: SILVA, L. H.; MUSIAL, G. B.; MACEDO, M. S. (org.). **Educação do campo**: práticas em educação de jovens e adultos, formação de professores e alternância educativas. Barbacena, MG: EDUEMG, 2016. p. 169-192.

GOMES, D. A.; *et al.* A construção identitária da Licenciatura em educação do campo na UFT: perspectivas docentes. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 71, p. 373-396, 2017. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v17i71.8645405>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645405>. Acesso em: 03 mar. 2018.

HAGE, S. A. M. *et al.* O direito à educação superior e a licenciatura em Educação do Campo no Pará: riscos e potencialidades de sua institucionalização. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 40, p. 1-13, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v40i1.37675>. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/37675>. Acesso em: 30 nov. 2018.

HESSEL, R. Educação perde R\$ 4,3 bilhões com corte no Orçamento. **Correio Braziliense on line**. 2017. Disponível em: https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/economia/2017/04/01/internas_economia,585320/educacao-perde-r-4-3-bilhoes-com-corte-no-orcamento.shtml. Acesso em: 28 de outubro de 2019.

IAVELBERG, R. O ensino de arte na educação brasileira. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 47-56, 2014. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p47-56>. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76165>. Acesso em: 14 out. 2018.

IBGE. **Censo demográfico 2010**: características gerais dos indígenas. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2010.

LOCATELLI, A. S.; NUNES, K. C.; PEREIRA, F. A. Educação do campo no estado do Tocantins: desafios pedagógicos e curriculares. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 6, n. 3, p. 583-594, 2013. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v6i3.18996>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/18996>. Acesso em: 18 set. 2018.

LUGARINI, V. Temer decreta fim da educação no campo ao cortar orçamento do Pronera. **Portal Vermelho**. 2017. Disponível em: <http://www.vermelho.org.br/noticia/300477-1>. Acesso em: 15 de maio 2018.

MARRAFON, A. M. A.; SANTANA, D. M. A.; NUNES, K. C. As escolas multisseriadas no Brasil: uma análise das produções acadêmicas entre os anos de 2000 a 2015. In: SANTOS NETO, J. L.; BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. S. (org.). **Trabalho e educação: sobre o rural brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 197-220.

MOLINA, M. C. A. Educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 1-23, 2015a. DOI: <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v6i2.665>. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/6809>. Acesso em: 14 out. 2018.

MOLINA, M. C. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 587-609, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017181170>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000300587&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 14 out. 2018.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em educação do campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 145-166, 2015b. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.39849>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000100145&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 10 ago. 2018.

MOLINA, M. C.; BRITO, M. M. B. Epistemologia da práxis: referência no processo de formação inicial e continuada de formadores na Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. *et al.* (org.). **Licenciaturas em educação do campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. Brasília: Ed. UnB, 2017. p. 337-374.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Currículo, Conhecimento e Cultura. **Indagações sobre o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2018.

NUNES, K. C. S.; BEZERRA, M. C. S. Escolas multisseriadas rurais no Estado do Tocantins e pedagogia histórico-crítica: aproximações. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, v. 18, p. 258-275, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20396/rho.v18i1.8645922>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645922>. Acesso em: 30 nov. 2018.

PAGLIARINI, G.; PAULA, L. S.; PINHO, E. M. Criatividade como potencial humano. *In: SEMINÁRIO DA REDE INTERNACIONAL DE ESCOLAS CRIATIVAS (RIEC)*, 3., 2017, Palmas, TO. **Anais [...]**. Educação Transdisciplinar: escolas criativas e transformadoras. Palmas, TO: 2017. p. 718-725.

POLON, S. A. M. A regulação e a emancipação na escola pública localizada no campo. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 11, p. 19-39, 2016.

SANTOS, J. S.; FRANCO, S. C.; As multisséries no Campo de Arraias-TO: memórias. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 3, n. 1, p. 223-244, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n1p223>. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/3805>. Acesso em: 30 nov. 2018.

SANTOS, R. S.; SANTOS, M. Educação do campo: classes multisseriadas e os seus desafios pedagógicos. *In: ENFOPE: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES*, 10., 2017, Aracaju. **Anais [...]**. Aracaju, SE: 2017.

SOUZA, M. A.; MARCOCCIA, P. C. P.; PIANOVSKI, R. B. Escolas públicas do campo: Políticas necessárias à superação da desigualdade e exclusão. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 8, n. 15, p. 31-43, 2013.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

AUTORIA:

* Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Pesquisadora do Grupo de Pesquisas em Artes Visuais e Educação – GPAVE/CNPq da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Contato: vaniabritto027@hotmail.com

** Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professor adjunto da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Contato: gustavocaraujo@yahoo.com.br

*** Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professora assistente da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Contato: juliane1@uft.edu.br

COMO CITAR ABNT:

BRITO, J. F.; ARAÚJO, G. C. de; SOUSA, J. G. de. O ensino de arte no contexto da educação do campo: reflexões acerca da prática pedagógica docente em uma classe multisseriada. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-25, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8657365. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657365>. Acesso em: 1 jun. 2021.

Notas

¹ A respeito do surgimento do conceito de Educação do Campo no Brasil, sugerimos conferir Costa e Cabral (2016).

² Por meio do Edital de Seleção nº 02/2012- SESU/SETEC/SECADI/MEC-2012, o Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) deu

continuidade à expansão dos cursos de Licenciaturas do Campo no Brasil. Com essa ampliação, o Estado do Tocantins foi contemplado com dois cursos de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música, para Universidade Federal do Tocantins, *campi* de Arraias e de Tocantinópolis.

³ Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

⁴ Nome fictício com o objetivo de preservar o seu anonimato e atender os princípios éticos para a pesquisa com seres humanos.

⁵ Essa distinção entre Artes e Música leva em consideração a nomenclatura do Curso existente na UFT/Câmpus de Tocantinópolis: Curso de Licenciatura em Educação do Campo: habilitação em Artes e Música.