

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Júlia Andressa Schütz**

**MEMÓRIA E IMAGINÁRIO RURAL:  
CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS E PRODUÇÃO REFLETIDA  
EM ARTES VISUAIS NO ENSINO RURAL**

Santa Maria, RS  
2020



**Júlia Andressa Schütz**

**MEMÓRIA E IMAGINÁRIO RURAL:  
CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS E PRODUÇÃO REFLETIDA  
EM ARTES VISUAIS NO ENSINO RURAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha  
Coorientador: Prof. Dr. Darciel Pasinato

Santa Maria, RS  
2020

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Schütz, Júlia Andressa  
Memória e Imaginário Rural: Construção de Narrativas e  
Produção Refletida em Artes Visuais no Ensino Rural /  
Júlia Andressa Schütz.- 2020.  
123 p.; 30 cm

Orientador: Jorge Luiz da Cunha  
Coorientador: Darciel Pasinato  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2020

1. Narrativas (Auto)Biográficas 2. Memória 3. Produção  
Refletida I. Cunha, Jorge Luiz da II. Pasinato,  
Darciel III. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

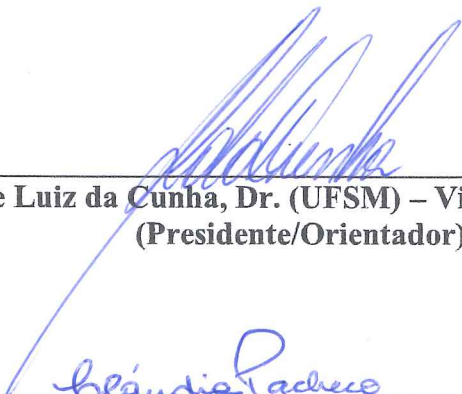
Declaro, JÚLIA ANDRESSA SCHÜTZ, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.


**Júlia Andressa Schütz**

**MEMÓRIA E IMAGINÁRIO RURAL:  
CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS E PRODUÇÃO REFLETIDA  
EM ARTES VISUAIS NO ENSINO RURAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação**.

**Aprovado em 25 de Agosto de 2020**

  
\_\_\_\_\_  
**Jorge Luiz da Cunha, Dr. (UFSM) – Videoconferência  
(Presidente/Orientador)**

  
\_\_\_\_\_  
**Cláudia Regina Costa Pacheco, Dra. (IFRS) – Videoconferência**

  
\_\_\_\_\_  
**Valeska Maria Fortes de Oliveira, Dra. (UFSM) – Videoconferência**

Santa Maria, RS  
2020



## AGRADECIMENTOS

*Primeiramente, quero agradecer aos meus pais, Luismar e Lisane, pela educação que recebi e agradecer o carinho e os cuidados que sempre tiveram comigo;*

*Ao meu irmão Ricardo, que me proporcionou as mais belas brincadeiras durante a infância, e claro, pelo carinho e amor incondicional de irmãos, obrigada pelos conselhos, apesar de ser o casula.*

*Ao meu orientador, Jorge Luiz da Cunha, que acreditou em mim e na pesquisa desde o início, obrigada por ter compartilhado todos os teus conhecimentos, obrigada pelo acolhimento no Povo de Clio.*

*Ao meu co-orientador, professor Darciel Pasinato, que se debruçou sobre este trabalho, realizando leituras e apontamentos que fortaleceram ainda mais esta pesquisa;*

*Agradeço à UFSM e ao PPGE, pelo apoio e desenvolvimento desse trabalho, e à CAPES, pela bolsa de incentivo financeiro, que permitiu a viabilização desta pesquisa;*

*Ao grupo de estudos Povo de Clio, que, muitas vezes, foi a minha segunda casa, onde sempre encontrei acolhimento, carinho, diversão, conversas, enfim, foi um lugar significativo durante a minha caminhada durante a graduação e a pós-graduação, obrigada pelos cinco anos de convívio.*

*A todos os professores e mestres que fizeram parte da minha trajetória estudantil.*

*Ao meu amigo, namorado, companheiro Jean, pela paciência e pelo convívio do dia a dia e pela ajuda nos momentos difíceis.*

*Um agradecimento especial às amigas Tamara, Cris e Denise, que sempre estavam dispostas a me ajudar durante essa caminhada.*

*Aos amigos Júnior, Bruna e Jéssica que estavam comigo desde a graduação e que, por muitas vezes, foram minha válvula de escape durante o mestrado, obrigado pelos momentos de diversão e bate-papo.*

*Finalizo agradecendo à escola onde pude fazer esse estudo, bem como aos sujeitos desta pesquisa, pois sem eles não teria chegado ao fim desta caminhada. Obrigada por terem se envolvido com a Arte e com a criação.*





## RESUMO

### **MEMÓRIA E IMAGINÁRIO RURAL: CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS E PRODUÇÃO REFLETIDA EM ARTES VISUAIS NO ENSINO RURAL**

AUTORA: Júlia Andressa Schütz  
ORIENTADOR: Jorge Luiz da Cunha

A presente dissertação é vinculada à linha de pesquisa LP2 - Práticas Escolares e Políticas Públicas, do programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sobre a temática “Memória e Imaginário Rural: Construção de Narrativas e Produção Refletida em Artes Visuais no ensino rural”. O problema de pesquisa busca responder à seguinte questão: em que medida a Produção Refletida – a partir do trabalho plástico e servindo-se de Narrativas, pode trazer à tona Memória, Imaginário e História de vida dos estudantes inseridos num contexto rural, e de que modo esse ambiente rural reverbera nos estudantes e em mim, enquanto docente. Portanto, tem como objetivo geral compreender como essa Produção Refletida pode trazer à tona os elementos Memória, Imaginário e História de Vida dos estudantes de uma escola rural, através de um trabalho plástico e da construção de Narrativas, bem como de que modo esta reflexão vincula-se ao contexto rural, e como esse contexto é percebido tanto nos estudantes, como em mim, enquanto docente. Como aporte teórico, utilizaram-se autores como: Josso (2010), Delory-Momberger (2006), Passeggi (2016), ancoradas na pesquisa (Auto)Biográfica; Souza (2007), para compreender as Ruralidades; Dewey(2010), sobre arte como experiência e Produção Refletida. Esse tema justifica-se pelo seu caráter original, a saber: abordagem de uma sala de aula de uma escola rural, questões referentes às Artes Visuais e os conceitos de Memória, Imaginário, Ruralidades, Produção Refletida. A metodologia baseia-se em uma pesquisa qualitativa, que utiliza a abordagem ancorada nas Narrativas (Auto)Biográficas. Como ferramentas de produção de dados, foram realizadas oficinas; a técnica para produção de dados fez uso da Produção Refletida, conceito criado para dar conta da reflexão do trabalho, bem como o uso de diário de campo. A pesquisa foi realizada em uma escola rural do interior do município de Agudo/RS. A escola relaciona-se às experiências educativas da autora. A pesquisa foi realizada em duas turmas, 7º e 9º anos, por meio de um período de inserção na escola e com as turmas para uma aproximação entre a pesquisadora e os estudantes. Por último, desenvolvo a pesquisa, apresentando como foi o desenvolvimento das oficinas de Arte, bem como o levantamento de dados, usando como análise as Narrativas (Auto)Biográficas e os trabalhos plásticos dos estudantes inseridos numa escola rural.

**Palavras-chave:** Narrativas (Auto)Biográficas. Memória. Produção Refletida.



## ABSTRACT

### MEMORY AND RURAL IMAGINARY: NARRATIVE CONSTRUCTION AND REFLECTED PRODUCTION IN VISUAL ARTS IN RURAL EDUCATION

AUTHOR: Júlia Andressa Schütz

ADVISOR: Jorge Luiz da Cunha

This dissertation is linked to the research line LP2 - School Practices and Public Policies, of the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Santa Maria (UFSM), on the theme “Rural Memory and Imaginary: Construction of Narratives and Reflected Production in Visual Arts in rural education ”. The research problem seeks to answer the following question: to what extent Reflected Production - from plastic work and using Narratives, can bring up Memory, Imaginary and Life history of students in a rural context, and what how this rural environment reverberates on the students life and in myself, as a teacher. Therefore, its general objective is to understand how this Reflected Production can bring out the elements of Memory, Imaginary and Life History of the students in a rural school through plastic work and the construction of Narratives, as well as how this reflection links to the rural context, and how this context is perceived in students life and in myself, as a teacher. As a theoretical contribution, authors were used, such as: Josso (2010), Delory-Momberger (2006), Passeggi (2016), anchored in (Auto) Biographical research; Souza (2007), to understand Ruralities; Dewey (2010), about art as experience and Reflected Production. This theme is justified by its original character, namely: approaching a classroom in a rural school, issues related to Visual Arts and the concepts of Memory, Imaginary, Ruralities, Reflected Production. The methodology is based on qualitative research, which uses the approach anchored in the (Auto) Biographical Narratives. As data production tools, workshops were held; the technique for data production made use of Reflected Production, a scheme created to account for the reflection of the work, as well as the use of field diaries. The research was carried out in a rural school in the interior of the municipality of Agudo/RS. The school is related to the author's educational experiences. The research was carried out in two classes, 7th and 9th years, through a period of insertion in the school and with the classes for an approximation between the researcher and the students. Finally, I develop the research, showing how the Art workshops were developed, as well as the data collection, using the (Auto) Biographical Narratives and the plastic works of the students in a rural school as an analysis.

**Keywords:** Biographical (Auto) Narratives. Memory. Reflected Production.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
EDURURAL	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Rural
E.M.E.F.	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
GPT	Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo
LP	Linha de Pesquisa
MARGS	Museu de Arte do Rio Grande do Sul
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Teto
KM	Quilômetros
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEIES	Programa de Ingresso ao Ensino Superior
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PRONASEC	Programa Nacional de Ações Sócio-educativas e Culturais
PSECD	Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto
SECADI	Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>23</b>
<b>2</b>	<b>AS TRAVESSIAS NECESSÁRIAS PARA MINHA NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA.....</b>	<b>29</b>
2.1	AS IMPRESSÕES QUE CARREGO COMIGO .....	37
<b>3</b>	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS: TECENDO A COLCHA .....</b>	<b>41</b>
3.1	LÓCUS DA PESQUISA .....	45
3.2	A ESCOLHA DA ESCOLA.....	46
3.3	A ORGANIZAÇÃO DAS OBSERVAÇÕES .....	48
3.4	OS SUJEITOS DA PESQUISA .....	48
<b>4</b>	<b>AS TRILHAS QUE JÁ EXISTEM .....</b>	<b>51</b>
<b>5</b>	<b>DISCUSSÕES TEÓRICAS ACERCA DAS DEFINIÇÕES DA ARTE, ESCOLA RURAL, MEMÓRIA E IMAGINÁRIO .....</b>	<b>59</b>
5.1	ARTE E EDUCAÇÃO .....	59
5.2	EDUCAÇÃO RURAL ÀS RURALIDADES .....	66
5.3	DA MEMÓRIA AO IMAGINÁRIO.....	74
<b>5.3.1</b>	<b>Imaginário.....</b>	<b>77</b>
<b>6</b>	<b>PRODUÇÃO REFLETIDA: UM ESQUEMA DENTRO DAS OFICINAS DE ARTE .....</b>	<b>81</b>
6.1	AS OBSERVAÇÕES E AS OFICINAS .....	89
<b>6.1.1</b>	<b>As observações.....</b>	<b>89</b>
<b>6.1.2</b>	<b>As oficinas .....</b>	<b>91</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>113</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>117</b>
	<b>ANEXO A – TERMO DE CONFIABILIDADE.....</b>	<b>123</b>





## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema de Produção Refletida .....	89
Figura 2 – Camion Lechero .....	108
Figura 3 – Carretéis .....	108
Figura 4 – Karen, Eliane, Henry, Keila, Ellen, Sandra e Kellen .....	109
Figura 5 – O Lavrador de Café .....	109
Figura 6 – Meninos Brincando .....	110
Figura 7 – Agricultores .....	110



## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Dinâmica da caixa surpresa .....	93
Fotografia 2 – Dinâmica da caixa surpresa – detalhe.....	93
Fotografia 3 – Interação com os objetos.....	94
Fotografia 4 – Interação com os objetos.....	95
Fotografia 5 – Produção de isogravuras .....	99
Fotografia 6 – Brincadeiras ao ar livre (isogravura).....	100
Fotografia 7 – Jogo de futebol (isogravura) .....	100
Fotografia 8 – Colhendo laranjas (isogravura) .....	101
Fotografia 9 – Pescaria (isogravura).....	101
Fotografia 10 – Caminhada pela escola.....	103
Fotografia 11 – Recolhendo materiais.....	103
Fotografia 12 – Produção artística dos estudantes.....	105
Fotografia 13 – Produção artística dos estudantes.....	105
Fotografia 14 – Produção artística dos estudantes.....	106
Fotografia 15 – Produção artística dos estudantes.....	106



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tese e Dissertação (Ruralidade).....	52
Quadro 2 – Dissertações (Memória).....	53
Quadro 3 – Dissertação e Tese (Imaginário).....	54
Quadro 4 – Dissertação e Tese (Imaginário- UFSM).....	55
Quadro 5 – Tese (Produção Refletida) .....	57



## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa envolve-se no campo da Educação em Artes, a partir de conceitos de Memória e Imaginário, relacionados a uma escola rural, que se dá sobre a temática “Memória e Imaginário Rural: Construção de Narrativas e Produção Refletida em Artes Visuais no ensino rural”. O estudo está vinculado à linha de pesquisa “LP2: Práticas Escolares e Políticas Públicas”, ligado ao eixo temático “Narrativas (Auto)Biográficas; História Oral e História de Vida no Campo Educacional; cultura conhecimentos e Informação”, que integra o programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e é orientado pelo professor doutor Jorge Luiz da Cunha.

O estudo relaciona-se diretamente com a minha caminhada durante a Graduação em Artes Visuais, bem como a minha trajetória de estudante de escola rural. Desenvolver uma pesquisa em Educação, Arte, Escola rural e Políticas Públicas tende a ser um novo caminho a percorrer, possibilitando reflexões, questionamentos, e descoberta de novas formas de conhecimento, o que me permitiu, com base em Ostetto (2010), simbolizar a pesquisa dentro de mim, refletir sobre questões e indagações que me cercavam, redirecionando outros/novos olhares, proporcionando assim outras formas de pensar e de criar. Este projeto é o meu germe da criação, em que entendo simbolizar nas palavras de Ostetto (2010):

simbolizar é desconstruir outros sentidos, ir além do conhecimento, atravessar fronteiras; é fazer ligações, unir fragmentos, expandir a personalidade. Há nessa dinâmica um convite curioso escutar e ver as coisas de modo diferente. Não explicá-las ou, mesmo, compreendê-las, mas não negar o desconhecido e, talvez, sim, surpreender-se com o que aparece. Aí está o germe da criação. (OSTETTO, 2010, p. 50).

Nesta pesquisa, a criação ocorre a partir da temática “Memória e Imaginário Rural: Construção de Narrativas e Produção Refletida em Artes Visuais”, tema que surge a partir de ressignificação, pois a minha primeira relação com a temática vem a partir do meu trabalho final da graduação, em que trabalhei com o tema “Da Memória ao Imaginário: Narrativas (Auto)Biográficas e (Res)significação em Artes Visuais”.

A partir desta pesquisa, pude perceber que a Narrativa (Auto)Biográfica tem uma importante contribuição social, uma vez que, a partir dela, podemos compreender o outro e podemos ter uma aproximação maior com os estudantes, quando eles se narram, conhecendo assim sua História de Vida e o meio em que estão inseridos. Nesse sentido, a pesquisa Narrativa e (Auto)Biográfica,

[...] é que nos ajuda a identificar, documentar, tornar visíveis e publicamente disponíveis a diversidade de significados humanos para dar conta do vivido, do experimentado e do representado, e a multiplicidade de projetos de vida decorrentes deles como traços de horizontes de futuro. (SUÁREZ, 2017, p. 11).

A pesquisa Narrativa vinculada a Artes Visuais também torna-se uma ferramenta de enorme potencialidade, uma vez que

as narrativas podem denunciar, compartilhar e/ou mudar modos de produção cultural e social, pois, ao desvelar momentos, imagens e visualidades de suas trajetórias, os indivíduos reorganizam a própria história criando laços de significado e coerência para eventos e acontecimentos marcantes ou, ainda, para aqueles que permanecem encobertos justamente porque não foram visitados com um olhar escrutinador e sensível. (SOUZA; MARTINS; TOURINHO, 2017, p. 13).

Baseada na importância das Narrativas, foi desenvolvido nesta investigação o conceito de Produção Refletida, um conceito original, um esquema dentro das oficinas de Artes, que serviu para dar conta de uma produção que visa além do simples cumprimento de uma atividade, mas sim, que tenha como base a reflexão por parte do criador e do observador.

Desse modo, a Produção Refletida vem trabalhar com o entrelaçamento entre as Artes Visuais e produção de Narrativas (Auto)Biográficas, entendendo como um processo que requer uma reflexão por parte do criador, ou seja, o sujeito tanto coloca-se na Narrativa quanto na produção de uma obra, ressignificando a sua experiência. Assim, as “narrativas são construídas na experiência como atos de formação e transformação de episódios que, elaborados, produzem diversas temporalidades, novas significações e outras histórias de vida”. (SOUZA; MARTINS; TOURINHO, 2017, p. 13).

Relaciono esta pesquisa de Mestrado a esta experiência, agora em outro contexto: de uma escola rural, localizada no interior do Município de Agudo, uma escola a qual vinculo minhas vivências e minha Narrativa (Auto)Biográfica, na qual permito-me perguntar: como ocorrem as aulas de Artes Visuais num contexto rural? Como é trabalhada a disciplina de Artes? Como a Produção Refletida pode trazer à tona Memória, Imaginário e História de Vida dos estudantes de escola rural? Nessa perspectiva, a investigação baseia-se na seguinte problemática: Em que medida a Produção Refletida – a partir do trabalho plástico e servindo-se de Narrativas -, pode trazer à tona Memória, Imaginário e História de Vida dos estudantes inseridos num contexto rural, e de que modo este ambiente rural reverbera nos estudantes e em mim enquanto docente?



Como objetivo geral visamos compreender como o esquema da Produção Refletida pode estimular os estudantes a atualizarem suas Memórias, Imaginário e História de Vida, através do trabalho artístico e das Narrativas, bem como de que modo esta produção é capaz de gerar uma identificação e uma reflexão, e como isso é percebido pelos estudantes e em mim enquanto docente.

Os objetivos específicos se delineiam da seguinte forma:

- a) Reconhecer e identificar na minha Narrativa (Auto)Biográfica os elementos educativos que me proporcionaram o encontro com esse tema de pesquisa, bem como apresentar o caminho metodológico, e ainda mapear e analisar pesquisas de teses e dissertações que se relacionem com este tema de pesquisa.
- b) Destacar a importância da arte e da educação em sala de aula, além de compreender e analisar as definições que envolvem educação rural, educação do campo e o conceito de Ruralidades;
- c) Verificar, através das oficinas, dos diários e da Produção Refletida, como os sujeitos da pesquisa se colocaram diante do seu contexto rural e como vinculam as suas experiências num trabalho plástico.

Nesse sentido, é relevante destacar a importância das políticas públicas, uma vez que viabilizam reconhecer e respeitar os sujeitos em seus saberes, desempenhando assim uma importante função social. Além disso, é importante trazer uma proposta educacional compatível com as necessidades sociais e, por conseguinte, fatores interescolares e extraescolares que se referem às condições de vida dos alunos, do seu contexto social e cultural.

Nessa perspectiva, a pesquisa aqui se apresenta focada no ensino rural, com aporte da resolução CNE/CEB, nº 1 de 3 de Abril de 2002, Artigo 2º, parágrafo único, que apresenta a identidade da escola do campo definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e nos saberes dos próprios estudantes.

Esta investigação justifica-se pelo seu diferencial, uma vez que trabalha com os sujeitos da pesquisa de forma ativa e reflexiva, isto é, faz com que os estudantes se identifiquem no seu meio, trazendo as suas experiências para dentro da sala de aula para serem compartilhadas e (res)significadas, e a partir disso construírem produções plásticas que lhes identificam. O estudo apresenta relevância social, uma vez que busca viabilizar os

sujeitos inseridos num contexto de escola rural e busca produzir arte a partir de suas vivências e histórias.

Justifica-se a importância dessa pesquisa em Artes Visuais uma vez que tem a intenção de trabalhar os conteúdos e a criação plástica vinculada à realidade dos alunos, para depois terem uma compreensão do todo, ou seja, as Artes precisam ser trabalhadas de uma forma contextualizada com a realidade dos sujeitos.

As Artes Visuais vêm a ser uma disciplina de extrema importância, pois permite que cada um se coloque como sujeito criador e único. Portanto, as Artes Visuais ligadas a uma atividade reflexiva e vinculadas a uma escola de contexto rural podem trazer outras significações e outros pontos de vista sobre os conceitos de Memória e Imaginário.

Uma vez que a pesquisadora optou por fazer uma pesquisa qualitativa vinculada à Narrativa (Auto)Biográfica, a escolha pela escola se justifica pelo fato de estar relacionada com o meu processo formativo, em que fui estudante dessa escola rural. As duas turmas escolhidas para fazer as oficinas e o levantamento de dados foram as turmas do 7º ano e do 9º ano. A turma do 7º ano foi escolhida pelo fato de serem estudantes que estão iniciando a caminhada nos estudos e começam a descobrir o mundo e o conteúdo das Artes Visuais. Por outro lado, a turma do 9º ano foi escolhida pelo fato de ser o último ano do Ensino Fundamental, em que se procura trazer as memórias de infância desses adolescentes que estão em processo de formação.

A escola, local de experimentação e pesquisa, cedeu tanto os materiais quanto o espaço, e tempo para realizar as atividades programadas para a pesquisa. Para a aplicação das oficinas, tivemos o tempo estimado de três meses (de setembro até dezembro de 2019), tempo que coube para fazer o levantamento dos dados e as análises dos materiais para assim, poder finalizar o processo de toda a pesquisa. Tendo em vista todos pensamentos, conceitos e matérias de relevante importância para este estudo, percebo-o como um trabalho significativo tanto para mim enquanto pesquisadora e estudante de escola rural, como também, para novos/ outros olhares sobre estes conceitos – além de novas contribuições para o campo da educação como um todo. Uma vez que se tem a pretensão de abordar a realidade dos sujeitos da pesquisa – isto é, percebendo / analisando os estudantes de escola rural e o vínculo destes com a sociedade e com o meio em que estão inseridos – apoiando-se nas diretrizes operacionais para a educação através Conselho Nacional de Educação (CNE), a presente investigação tem sua validade, também, num âmbito social.

Finalmente, válida é, ainda, a presente proposta de pesquisa por seu caráter original, a saber: por abordar, em uma sala de aula de uma escola rural, questões referentes às Artes e os

conceitos já mencionados através das Narrativas (Auto)Biográficas, que também servirão de anteparo para minhas próprias reflexões, mas também (se não principalmente) para a reflexão dos estudantes. Tem-se o intuito, com esta pesquisa, de alargar e fortificar a utilização desta metodologia na prática docente.

A pesquisa está organizada em 5 capítulos, além de introdução e considerações finais. No segundo capítulo, intitulado “As travessias necessárias para minha Narrativa (Auto)Biográfica”, apresento-me em forma de Narrativa (Auto)Biográfica, trazendo elementos de travessias escolares, bem como a trajetória pessoal e os processos formativos. Dentro deste capítulo, está o subcapítulo intitulado “As impressões que carrego comigo” que se refere ao meu processo de chegada até ao tema do referido projeto de mestrado.

No capítulo três, intitulado como “Caminhos metodológicos - a colcha de retalhos”, esclareço a escolha pela metodologia de pesquisa qualitativa ancorada nas Narrativas (Auto)Biográficas, um método que trabalha com a realidade do sujeito e sua História de Vida. Assim, desmembrei estes pensamentos em subcapítulos, aprofundando-os na questão como locus da pesquisa, a escolha pela escola e a organização das observações, abordando a forma como ocorreu a apresentação dos sujeitos da pesquisa.

No quarto capítulo “As trilhas que já existem” buscou-se identificar produções científicas na área da Educação que se aproximassem ou tivessem alguma relação com o meu tema de pesquisa. Esta investigação foi feita no site do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no qual foi possível fazer um levantamento de dados e ter conhecimento sobre outras pesquisas.

No quinto capítulo, intitulado “Discussões Teóricas acerca das definições que envolvem Arte, escola rural, Memória e Imaginação”, é apresentado um panorama sobre a importância dos conceitos que envolvem esse trabalho. Está desenvolvido em subcapítulos: “Arte e Educação”, que apresenta a relevância do ensino da Arte na educação e de como esta pode estar vinculada desde a concepção de Paidéia, no subcapítulo seguinte é apresentado ao leitor as diferentes definições que envolvem Educação Rural e Educação do Campo, trazendo elementos que potencializam pensar o estudo das Ruralidades. Já No último subcapítulo são apresentados dois conceitos chaves: a Memória e o Imaginário, importantes elementos que são e foram a base para as construções das Narrativas e dos trabalhos plásticos.

No sexto capítulo, intitulado “Produção Refletida um esquema dentro das oficinas de Arte”, é apresentado ao leitor o surgimento da conceituação de Produção Refletida, que se

baseia em algumas reflexões teóricas e epistêmicas e na apresentação das atividades desenvolvidas dentro das oficinas.

O texto se encerra com as considerações finais, a partir de reflexões e de atividades práticas que os estudantes realizaram durante a oficina. As considerações explanam a importância da criação a partir do contexto dos estudantes e possíveis desdobramentos e analisa como o processo desta pesquisa em Educação é potente e cheio de ramificações para traçar diferentes e novos caminhos.

A seguir, no capítulo dois, apresento a minha Narrativa (Auto)Biográfica e o como chego ao tema desta pesquisa de mestrado.

## 2 AS TRAVESSIAS NECESSÁRIAS PARA MINHA NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA

A Travessia

Ao romper da aurora  
Sigo meu caminho,  
Mochila nas costas  
Marmita na mão

A paisagem verde  
Calmamente começa a brilhar  
Com o sol que de repente surge  
Para mais um dia esquentar

A brisa forte  
E o vapor das águas  
Parece em meu corpo penetrar  
Como se fosse uma rajada de balas  
Desferida aos inimigos  
Do outro lado rio

A manhã está fria  
Mesmo assim eu vou  
Quebrando geada  
Para um dia saber quem sou  
(JAQUES, [19--?])

Conforme a poesia trazida na epígrafe tenho como proposta desse capítulo apresentar as travessias que me constituíram até chegar ao tema desse estudo, bem como me apresentar numa Narrativa (Auto)Biográfica, destacando elementos formativos que me trouxeram até o tema dessa investigação.

Os primeiros traços desta pesquisa entrecruzam-se aos da minha infância, e das travessias, que foram me constituindo até o presente momento. A partir da poesia de Gláucia Jaques, trazida na epígrafe, várias lembranças ressurgiram em mim, interligaram-se nas diferentes memórias e sensações, mas, uma delas se fez mais latente e mais forte. Essa sensação está ligada ao período inicial da escola, num rápido rememorar, parecia sentir o cheiro, as cores, as brincadeiras, os sons, e as imagens daquele tempo. Tempo de escola.

Compreende-se aqui, um aspecto da Memória, na qual Walter Benjamin, inspirado em Marcel Proust, no livro “Em Busca do Tempo Perdido (2003)” chamou de memória involuntária. Essa memória ocorre de forma espontânea, constitui-se a partir de um conjunto de sensações, que, por sua vez, estão ligadas a fatores olfativos, auditivos e até mesmo degustativos. Portanto, trata-se de algo que libera a lembrança de forma natural. Para Proust (2003), a Memória involuntária é a mais pura. Para Freitas (2015),

[...] a memória involuntária lança o indivíduo à outra dimensão temporal, ampla e indeterminada, na qual espaço e tempo são contemplados pela passagem da tradição. Nela, os conteúdos são acessados espontaneamente, valendo-se de um fluxo ininterrupto de pensamento (FREITAS, 2015, p. 168).

Ao ter essa Memória involuntária, reavivada, narrarei a minha História de Vida, compreendendo, que

[...] a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga o passado, o presente e o futuro do sujeito e visa fazer emergir o seu projeto pessoal, considerando a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de mudança aberto ao projeto de si (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 359)

Lembro-me da minha primeira travessia, em uma pequena e pacata escola do interior, mais especificamente em uma escola rural do município de Agudo/ RS, a Escola Municipal de Ensino fundamental Arroio Grande, era assim chamada, pois havia um rio, que fazia margem com a escola e corria ao fundo do pátio da escola, o rio Curupá.

Escola na qual gostava muito de estudar. Reporto-me sobre aquele tempo, e lembro que a sensação de estar na escola era a mesma de estar em casa, pois tínhamos costumes e tradições que nos familiarizavam com aquele ambiente, (e como não lembrar do forno à lenha que exalava o cheirinho de pão fresco saindo, para ser a nossa merenda!). Os conteúdos das aulas, de certa forma, eram atrelados à cultura daquela região, pois todos que ali estudavam eram “filhos da terra<sup>1</sup>”, ou seja, todos tinham a cultura e a família ligadas ao campo.

Recordo-me que o primeiro contato com a escola sempre era uma mistura de sensações. Como dito antes, éramos “filhos da terra”, e ir à escola era um desafio, já que éramos obrigados a ficar uma manhã inteira sentados, em uma sala de aula fechada, onde o ensino era rígido. A postura exigida era sentar nas carteiras de forma ereta, pernas encostadas umas nas outras, organização das classes em fileiras, dos maiores para os menores, um quadro negro gigante em nossa frente, e um professor lecionando para uma única turma, onde de primeira à quarta série se mesclavam, era o chamado ensino multisseriado<sup>2</sup>. Era um tanto estranho adaptar-se aos costumes de uma sala de aula, o que para nós não fazia muito sentido, mas, aos poucos, foram sendo incorporados ao nosso aprendizado e tornando-se parte do nosso dia a dia.

---

<sup>1</sup> Expressão usada para pessoas da área rural.

<sup>2</sup>Classe multisseriada. No sistema educacional brasileiro, diz-se das classes cujos alunos estão em níveis distintos de aprendizagem, mas são instruídos pelo mesmo professor. (Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/multisseriado/>> Acesso em 15 jna. 2020).

Além dos conteúdos iniciais que se davam na nossa alfabetização, rememoro o meu primeiro professor. Ele era rígido; porém, sempre relacionava os conteúdos a algo que estivesse mais próximo das nossas vivências, pois o mesmo também era do meio rural. Lembro-me de um episódio, que significou muito, foi quando o professor, em um sábado, propôs uma aula diferente. Naquela manhã, trouxe para a sala de aula uma televisão, aquilo era algo totalmente novo para o nosso tempo, ainda mais que muitos nem tinham televisão em casa. Assistimos com os olhos atentos e curiosos a uma reportagem do “Globo Repórter<sup>3</sup>”, que tratava da vida dos animais, recordo-me que estudávamos sobre Fauna e Flora, a partir daquele momento, as coisas que tínhamos estudado em livros faziam mais sentido para nós. Conforme Freire (2011),

[...] a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital (FREIRE, 2011, p. 33).

Ir à escola também era algo fantástico, pois todos os colegas da vizinhança íamos a pé, já que naquele tempo não havia transporte público. Ir a pé, tinha como vantagem a diversão, que era garantida, já que muitas histórias eram contadas neste percurso de quase 2 quilômetros (km), de ir e vir. Do mesmo modo, surgiram muitas amizades e também se construía um respeito mútuo entre os colegas. (Isso me faz ter boas lembranças daquele tempo, tempo em que maldade não existia!).

Relembro como se fosse hoje a minha segunda travessia, acredito que tenha sido a mais difícil e mais turbulenta, pois, foi a que mais me marcou. A pequena escola do interior, onde estudava, foi fechada, permaneci naquela escola por apenas dois anos, mas era o suficiente para saber que ali era o lugar em que me sentia bem. A escola foi fechada por causa das nucleações que ocorriam para o melhoramento do ensino, ou seja, as escolas de porte pequeno fecharam, e as escolas maiores e com mais infraestrutura recebiam os alunos de todas as localidades do interior. A partir disso então, foram se articulando algumas melhorias como transporte público, o que promoveu o acesso a todos para a escola, não teria mais classes multisseriadas e nem um único professor lecionando para todas as disciplinas.

Pois bem, aqui começaram as mudanças que movimentaram as minhas travessias, fui encaminhada para uma escola urbana, localizada à 15 quilômetros (km) da minha casa, para

---

<sup>3</sup> Refere-se a um programa da emissora Rede Globo de Televisão, cuja transmissão acontece todas as sextas-feiras no turno noite, com reportagens sobre: saúde, ciência, meio ambiente, culturas e diversidades. O programa está no ar desde 1973.

chegar até lá, levávamos em torno de uma hora, entre subidas, descidas e estradas de chão esburacadas. Tudo parecia estar perfeito, pois nunca tínhamos andado de ônibus para ir à escola, mas os desafios não paravam aí. Sobre o primeiro dia letivo na escola nova, lembro-me que a sensação não era a mesma que sentia na outra escola. As pessoas eram diferentes, cada qual andava com a sua turma, as salas de aulas eram lotadas e os professores passavam os conteúdos de forma rápida, para vencerem as atividades programadas, era um tanto quanto conturbado, além de toda essa diferença, ainda precisei me adaptar àquele lugar.

Como fui criada para “fora<sup>4</sup>” e ainda tinha o sotaque carregado na letra “r”, devido à cultura alemã, e pelo fato de ter aprendido a falar um dialeto alemão antes do português, sofri com as “brincadeiras” que me ofendiam. Uma vez, em uma aula de literatura, tínhamos que ler livros e depois apresentarmos para toda a turma, como pequenos seminários. Lembro-me de ler um livro sobre a história de um cão, no momento da apresentação, ouvia alguns murmúrios nos cantos da sala. Ao tentar continuar a contar a história de forma natural, vi que alguns colegas riam. Na inocência de criança, achava que eles estavam gostando e rindo da história, quando terminei a apresentação, agradei a atenção, e retornei à minha classe, quando olho para o professor, vejo que até ele estava rindo. Ao questionar uma amiga se a história era tão boa assim, pois os ouvintes ainda não tinham parado de rir, ela envergonhada olhou para mim, e respondeu que estavam rindo de mim! Questionei novamente o porquê, rapidamente, olhou-me e respondeu que eu falava “errado”, que eu puxava o “r”, e, encabulada, ela foi explicando como seria a pronúncia “correta” das palavras, assim, aos poucos tive que me adaptar aos modos de fala e dos costumes daquela escola e daquele meio, o que não foi fácil. Ao fazer essa reflexão, deparo-me com Freire (2011), para o qual, ensinar exige respeito aos saberes do educando, a partir disso, penso que em sala de aula, a diversidade da cultura e de histórias de vida são inúmeras, e essas diferenças devem ser respeitadas, já que são importantes, pois cada sujeito é único.

Estudei nessa escola ao longo de cinco anos. Aprendi muitas coisas. Quando faltava um ano para o término dos estudos, retornei para outra escola rural mais próxima à minha casa, pois o transporte público não levaria mais até à cidade. Essa era um pouco maior que a primeira. Posso dizer que foi um reencontro comigo mesma, pois estava perto de minha cultura. Como faltava apenas um ano para terminar o Ensino Fundamental, várias perguntas estavam em mim, o que fazer depois? Continuar os estudos? Ou trabalhar na lavoura, já que era acostumada a trabalhar naquele contexto no turno da tarde, e a estudar pela manhã. Entre

---

<sup>4</sup> Expressão dada para pessoa que mora no meio rural.



tantas dúvidas, tive apenas um professor que me incentivou nos estudos, disse que deveríamos seguir estudando, aquilo soou muito estranho, mas foi o que me moveu para continuar os estudos.

Após o Ensino Fundamental, segui os estudos em uma escola urbana, que era a única do município que ofertava o ensino médio gratuito. Resolvi continuar os estudos, pois não queria mais voltar para a lavoura. No ano de 2010, prestei o meu primeiro vestibular, época em que era realizado de forma seriada, sendo este realizado por etapas durante três anos, chamado de Programa de Ingresso ao Ensino Superior<sup>5</sup> (PEIES) e me inscrevi para o curso de Tecnologia em Alimentos pela UFSM. Não obtive um bom resultado. Dessa forma, precisei permanecer um ano em casa, indo para a lavoura para ajudar os meus pais. Naquele ano, refleti sobre o que realmente gostaria de fazer, e no que de fato seria algo que me movimentasse a seguir estudando, nesse meio tempo muitas coisas aconteceram.

Fiz um curso de pintura em pano de prato, já que gostava muito de desenhar e pintar. Após o curso, em uma conversa com meus pais, fui questionada por eles se eu não gostaria de ser professora de Artes, já que desenhava desde pequena. No momento, fiquei surpresa, mas algo em mim pulsava, e confesso que, a partir daquele dia, tive a certeza do que iria fazer, pois era algo que gostava e que ainda estava adormecido em mim, então resolvi seguir o conselho da família. Em 2012, prestei novamente o vestibular, para o curso de Artes Visuais - Licenciatura Plena em desenho e plástica da UFSM. Para minha felicidade, fui aprovada, e agora poderia estudar e morar na casa do estudante.

Assim, iniciava a travessia que deixaria várias marcas: nessa travessia, desenhos foram constituídos, rabiscos foram aperfeiçoados e lapidados, que, aos poucos, fortaleciam-se em novos conhecimentos. O caminho pelas Artes Visuais foi um enorme aprendizado do qual tive muitas experiências, participei do ateliê de pintura 1336, espaço reservado para as pinturas e produções plásticas da Graduação de Artes, onde tudo ganhava cores e formas. O 1336 foi e ainda é um espaço do Centro de Artes e Letras (CAL), da UFSM, que desenvolve atividades práticas e conceituais do ensino de Arte e que se deram sob orientação do professor Alfonso Benetti.

Participamos de exposições, que engrandeceram as nossas experiências e aperfeiçoaram nosso olhar sobre o mundo das artes; vivências em sala de aula, que ampliaram

---

<sup>5</sup> O PEIES foi um sistema de reserva de 20% de vagas para ingresso na Universidade Federal de Santa Maria, de estudantes matriculados no Ensino Médio, de diversas escolas do Estado do Rio Grande do Sul e do Brasil. Ao final de cada ano, os estudantes submetiam-se às provas. As provas eram chamadas de Processo Seletivo Seriado PS1 (para estudantes do 1º ano, do Ensino Médio), PS2 (para estudantes do 2º ano, do Ensino Médio) e PS3 (estudantes do 3º ano). Em 2016, ocorreu o último acesso à UFSM por esta modalidade. (UFSM, 2020).

o meu referencial teórico, ensinamentos e questionamentos que ajudavam a refletir sobre as nossas práticas. Isso tudo ocorreu com o auxílio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e dos estágios supervisionados que realizei durante quatro semestres, o que foi importante, já que cursava licenciatura. Realizei viagens que auxiliaram o meu crescimento acadêmico. Naquele período de quatro anos de curso, fui percebendo que tinha feito a escolha certa, uma vez que não conseguia e não consigo imaginar-me em outra área.

Ao longo dessa jornada, também tive a oportunidade de participar do Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação - CLIO, também da UFSM, coordenado pelo professor Dr. Jorge Luiz da Cunha, no qual ingressei no ano de 2015. Integrei o grupo, pois tinha muitos anseios e motivações que me aproximavam com a temática que o grupo trabalhava. Este foi o meu porto seguro, como alicerce e base firmes, que me ajudaram a buscar novos conhecimentos, o que até hoje é algo que me fortalece e me guia para alçar novos voos. A procura pelo grupo foi para atender às dúvidas em relação ao conceito de Memória, uma vez que já havia trabalhado com este conceito nos estágios supervisionados. Buscava por novas referências, que pudessem me ajudar enquanto docente, discente e pesquisadora.

Ao longo do tempo e do convívio com o grupo, tive a oportunidade de conhecer o mundo da pesquisa, o qual ainda tinha receios de habitar, por não estar familiarizada, mas, aos poucos, o convívio com aquele ambiente se fez vivo em mim. Percebi que as atividades no grupo me movimentaram como nunca havia sentido. Em pouco tempo, amizades foram construídas, brincadeiras e risadas compartilhadas, ideias trocadas, fatos que abriam portas para novas experiências, e, aos poucos, foram incorporando-se diferentes formas, diferentes texturas, e diferentes possibilidades, pois só apreendemos quando temos trocas. Assim, pude construir-me como um sujeito de experiência. De acordo com Larrosa (2002),

[...] o sujeito da experiência seria como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. (LARROSA, 2002, p. 24).

As trocas efetivaram-se em constantes períodos e contextos, porque processei a pesquisa em mim em dois universos simultaneamente, nas Artes Visuais e no Núcleo de Estudos, no qual tive a oportunidade de conhecer a metodologia das Narrativas (Auto)Biográficas. A partir desses dois universos, fui construindo o meu modo de pensar, de ressignificar as minhas experiências, e então, no último semestre do curso de Artes Visuais,

tive a oportunidade de unir as duas experiências no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), para o qual elaboramos uma pesquisa de caráter científico. Escrevi sobre o tema “Da Memória ao Imaginário: Narrativas (Auto)Biográficas e (Res)Significações em Artes Visuais.” Esse tema foi fruto de uma longa travessia, em razão de ter adquirido muitas experiências e trocas de conhecimento, devidas a grandes profissionais e pessoas que ajudaram no processo, e do qual tenho muita consideração.

Alguns profissionais estiveram presentes em toda a minha graduação. O primeiro foi o professor Alfonso Benetti, que abriu as portas do ateliê de pintura 1336 para mim, a professora Suzana Gruber Vaz, que, durante uma banca de avaliação, questionou sobre as minhas vivências, e perguntou o porquê de eu não pintar cenas e objetos do meio rural. Foi aqui que toda a minha produção plástica fez sentido para mim. E o terceiro professor que fez com que pesquisa e Artes andassem juntas foi o professor Jorge Luiz da Cunha, que abriu a possibilidade para eu estar junto com o “Povo de Clio”. Acredito que essa tenha sido a travessia que mais esteja viva em mim, a travessia da pesquisa, de saber realmente o que nos move durante uma investigação, o que esse processo diz de nós, e o que queremos com ela. Essa é a travessia que me move! Corroboro com Josso (2010), quando fala que “a reflexão sobre seu processo de formação não permite apenas situar-se numa história e numa continuidade temporal, ela produz progressivamente o sujeito a questionar-se sobre sua visão do humano em sua dimensão terrestre”. (JOSSO, 2010, p. 190).

A travessia nem sempre foi fácil, ela sempre foi uma peça de quebra-cabeça, ora mais fácil de encaixar, ora mais difícil. Assim foi a minha travessia da graduação para o mestrado, após cinco anos habituada com o mundo da leitura, da pesquisa e do convívio com o grupo de pesquisa.

A partir do momento em que optei por ampliar o conhecimento na área acadêmica, decidi fazer mestrado, e continuar os meus estudos e sonhos. Organizei as atividades de graduação para serem realizadas em cinco anos, o que atrasou o meu curso em um ano, pois precisava de um período maior para ter uma produção acadêmica razoável, como publicações em periódicos e participações em eventos, dessa forma também continuaria tendo vínculo e permaneceria na instituição. Após o término da graduação, tentei o mestrado em sequência, participei da seleção sem ter dúvidas do que realmente queria, estudei muito e consegui passar na primeira e segunda fase da seleção, assim faltava apenas uma fase para o tão desejado sonho de seguir os estudos numa pós-graduação. Fui selecionada para a entrevista, mas o que

mais temia aconteceu, não consegui passar, o que foi mais triste ainda, pois estava confiante que tudo daria certo.

Mas, como disse, as travessias são como peças que se encaixam, nesta uma peça se encaixou, fiquei muito feliz em saber que uma pessoa que gosto muito teria conseguido a vaga. No fundo, ainda sentia resquícios de uma tristeza, pois não sabia para onde ir e o que fazer, teria que fazer a mudança da casa do estudante, já que não tinha mais vínculo com a universidade. Senti um vazio muito grande dentro de mim, pois não sabia como lidar com a situação em que me encontrava, pois não tinha casa e nem um trabalho para me sustentar, também não queria voltar para a casa dos meus pais, pois teria que ajudá-los novamente na lavoura, e lá tudo se tornaria mais complicado, uma vez que não teria acesso à internet, o que me impossibilitaria o acompanhamento das atividades do grupo ou até mesmos dos meus estudos.

Disposta e decidida a continuar os estudos, consegui um emprego que me proporcionaria continuar os estudos, acredito que esta foi a travessia em que mais amadureci, que em livros ou cadernos, e muito menos na escola ou na universidade não se aprende, mas sim com as experiências da vida. Esta talvez tenha sido a travessia mais importante, pois só assim percebi o quanto era essencial continuar estudando, independentemente de quanto tempo levasse para conseguir isso. Para Josso (2010), os processos de formação

[...] precisam de um conjunto de atividades reflexivas ora individuais, ora coletivas que, no jogo de alternâncias, alimenta a tomada de consciência, não somente daquilo que foi formador e em que nível foi, mas igualmente das dinâmicas às quais o sujeito se entregou ou se deixou levar. Esse conjunto de atividades reflexivas consiste também num processo de conhecimento cujo intento é a compreensão da formação do sujeito e do local do sujeito nesse processo. (JOSSO, 2010, p. 189)

A travessia para o mestrado foi resultado de longas passagens, pois até eu mesma me questionava se era possível uma menina de escola pública rural, do curso de Artes Visuais, conseguir chegar até ao mestrado em Educação. Posso dizer que é possível, pois temos que ter garra e persistência. Percebo-me, como na poesia de Glaucia, “sigo meu caminho para um dia saber quem sou!”. Acredito que a frase me inspira a continuar o meu caminho e minha pesquisa.

## 2.1 AS IMPRESSÕES QUE CARREGO COMIGO

### As impressões digitais

Eu nasci e cresci debaixo das estrelas do Cruzeiro do Sul.  
 Aonde quer  
 que eu vá, elas me perseguem. Debaixo do Cruzeiro do Sul,  
 cruz de fulgores, vou  
 vivendo as estações de meu destino.  
 Não tenho nenhum Deus. Se tivesse, pediria a ele que não  
 me deixe  
 chegar à morte: ainda não. Falta muito o que andar. Existem  
 luas para as quais  
 ainda não lati e sóis nos quais ainda não me incendiei.  
 Ainda não mergulhei em  
 todos os mares deste mundo, que dizem que são sete, nem  
 em todos os rios do  
 Paraíso, que dizem que são quatro.  
 Em Montevidéu, existe um menino que explica:  
 — Eu não quero morrer  
 nunca, porque quero brincar sempre.  
 (GALEANO, 2002).

Ao recitar a poesia “as impressões digitais”, compreendi que as travessias são como minhas impressões digitais, tenho marcas e lembranças de um tempo, vestígios que estão inseridos em mim e no meu corpo, que, de alguma forma, afetaram-me e que carrego como partes que compõem a minha história. Nesse sentido, segundo Delory-Momberger (2006),

na apresentação de si mesmo por meio do relato, o indivíduo se faz intérprete dele mesmo: ele explicita as etapas e os campos temáticos de sua própria construção biográfica. Ele também é interprete do mundo histórico e social que é o dele: constrói figuras, representações, valores... considerando que é no relato que ele faz suas experiências de que o sujeito produz categorizações que lhe permitem apropriar-se do mundo social e nele definir seu lugar. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 369).

Ao ser tocada pela poesia, pude intuir que a minha primeira travessia, em escola rural, sempre será o meu “Cruzeiro do Sul”, indiferentemente do caminho em que andar, ela sempre será a minha identidade, e a levarei para onde quer que eu vá. Do mesmo, que está ressaltado na poesia por “onde que eu vá, ela me persegue”, utilizarei para ir vivendo “as estações do meu destino”.

Desse modo, revisei minhas memórias e percebi que uma grande inquietação me cercava e me afligia. A partir disso, então, no mundo da pesquisa, pude fazer os meus primeiros questionamentos, instigando-me a pesquisar sobre educação em escola rural, uma

vez que esse espaço é visto pela maioria da sociedade como uma escola que se vincula à ideia de atraso. Segundo Moreira (2012),

o rural subalterno que emerge dessa assimetria tem como polo hegemônico e referencial o poder emissor de sentido da indústria e da cidade. É nesse sentido que as imagens hegemônicas do rural em oposição aos sentidos atribuídos ao urbano, carregam as noções de agrícola, atrasado, tradicional, rústico, selvagem, incivilizado, resistente a mudanças. Enfim imagens e discursos que produzem cultura e ideologicamente realidades culturais e identidades sociais tidas como inferiores, que, foram naturalizadas, são vividas como tais. (MOREIRA, 2012, p. 251).

Esse aspecto é umas das inquietações que me fazem refletir e pensar se esse contexto realmente é um atraso. Esse questionamento ocorre, pois venho de uma escola rural, ligada ao meu primeiro espaço de aprendizagem, e do meio onde morei e me tornei um sujeito, regado de aprendizagens significativas.

A partir desse ponto, coloco-me a pensar sobre tais questões, outros aspectos se dão diante da pesquisa, ao rememorar as minhas experiências em escolas tanto rurais, quanto urbanas, vejo uma lacuna que sempre está vazia. Refiro-me às aulas de artes que tínhamos na escola, e em rápidos *flashes* de imagens que me vêm à mente, percebo que a disciplina que mais gostava, era uma disciplina totalmente “abandonada”, pois os professores nunca trabalhavam os conteúdos de artes, isso ocorria em ambas escolas.

A Educação Artística, assim como era chamada naquela época, era algo que desligava-se dos conteúdos, as aulas de artes eram relacionadas a um período de “descanso” ou simplesmente passada pelos professores como: “façam o que quiserem!”, “façam um desenho livre!”, “façam um desenho sobre suas férias!”, ou até mesmo desenhos para datas comemorativas ou desenhos que eram impressos somente para serem coloridos, o que de modo algum era relacionado ao conteúdo das artes. Lembro, nas minhas vagas memórias, que apenas uma professora de Artes trabalhou com os conteúdos, mesmo assim, não tínhamos nenhuma compreensão do que ela falava, pois não tínhamos familiarização com aquele conteúdo ou nenhuma relação com as nossas vivências, o que parecia algo muito distante da nossa realidade.

Após reavivar essas experiências e de perceber que a escola do campo e as Artes são “classes menos favorecidas” e sofrem, muitas vezes, de descasos de uma sociedade, perante às leis que não fomentam o incentivo na área. Dessa forma, direciono-me nesta pesquisa, nesta estação, para sanar dúvidas e investigar: como a educação de artes se dá num contexto rural? O que ocorre em meados do século XXI numa escola rural?

Neste caminho, vou buscando respostas para tais perguntas que me afligem e que me movem a buscar outros pontos de vista, já que sou docente e pesquisadora no campo das artes, de escola pública e rural. Tais incômodos estão sobre as seguintes perguntas: como as escolas rurais estão trabalhando as artes visuais? Como esses conteúdos são trabalhados em sala de aula? Há alguma relação do conteúdo com o meio ou contexto dos estudantes? São questões que norteiam minha pesquisa durante minha travessia no mestrado em educação. Corroboro assim com Kolb-Bernardes e Ostetto (2015) para os quais,

[...] ao compormos narrativas sobre a vida vivida, colocam-se em posição de escuta, olham para múltiplas direções, dentro de si, reportando-se ao que foram, ao que são, ao que desejam ser; ao que fizeram, ao que fazem, ao que projetam fazer. Caminhos a percorrer podem ser evidenciados no processo. Pelo trabalho da reflexão, no tramado de relações percebidas, a construção de significados em torno de novas rotas que se anunciam é potencializada (KOLD-BERNARDES; OSTETTO, 2015, p. 164).

Sendo assim, esta pesquisa está fortemente relacionada às impressões e angustias que carrego comigo, aos questionamentos e anseios que atravessam as minhas experiências, e que, agora incorporadas à pesquisa de mestrado, vou fazendo delas as minhas estações. Ainda para Kolb-Bernardes e Ostetto (2015),

o passado não está descolado do presente, volta-se a ele para visualizar focos de interesse circunstanciais ou temas que persistem ao longo da jornada abre possibilidade para compreendê-lo e, dessa forma, indicar perspectivas para o planejamento de projetos que se relacionam com nossas autobiografia (KOLD-BERNARDES; OSTETTO, 2015, p. 173).

Como as autoras destacaram, o passado não pode ser desligado do presente, uma vez que, do passado, (res)significamos as nossas vivências e as transformamos em outras possibilidades, em outras potencialidades, emergindo assim a pesquisa e o tema que me motivam a escrever esta pesquisa de mestrado. No próximo capítulo, apresento a metodologia do estudo, bem como a importância da pesquisa qualitativa ancorada na Narrativa (Auto)Biográfica, e utilização dos diários de campo e a Produção Refletida para as futuras análises.





### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS: TECENDO A COLCHA

Neste momento, apresento a escolha pela metodologia de pesquisa qualitativa, ancorada no método das Narrativas (Auto)Biográficas dentro das oficinas de Artes. Seguindo por esse processo de pesquisa, propus pensar metaforicamente a ideia de tecer uma colcha, para assim, relacionar os caminhos que foram sendo tomados a tudo que foi se acrescentando ao longo da construção deste trabalho. Para tanto, o capítulo apresenta subcapítulos, sendo eles: *lócus* da pesquisa; a escolha da escola; a organização das observações e os sujeitos da pesquisa.

Ao observarmos uma colcha de retalhos, logo a perceberemos composta por uma infinidade de pedaços, que podem ser de diferentes tamanhos, de diferentes tecidos, de uma variada gama de cores e de texturas. Assim, uma colcha de retalhos é uma peça única, cada uma possui a sua singularidade e particularidade. Para fazermos uma colcha de retalhos, é necessário uma boa costura, amarrações e pontos que possam mantê-la unida. Cada pedaço, cada encaixe, é pensado e organizado em um espaço para criar uma boa composição. Às vezes, também é necessário rasgar, desfilar, abrir a costura, encaixar outro retalho, pois imprevistos acontecem! Também faz-se importante o processo de fechamento da colcha, uma vez que não é possível usar todos os retalhos que nos vêm à mão, precisamos deixar de lado alguns retalhos, e resguardá-los para talvez fazermos uma próxima colcha.

Ressignifico a colcha de retalhos, pois percebo semelhança com o processo da pesquisa, isto é, a partir de leituras e de referenciais teóricos, vamos recolhendo os primeiros retalhos, escolhemos pedaços que se aproximam com nossas pesquisas, compondo nosso estudo. Começamos idealizando nossa colcha, fazemos projetos, coletamos materiais e trabalhamos a partir deles, vamos construindo nossa pesquisa, nossos pensamentos e nossa colcha. Podemos nos surpreender ao longo do processo, descobrir uma nova forma de fazer, de costurar e de perceber o que estamos construindo. Ao ler diferentes autores e diferentes metodologias, fui traçando e organizando as linhas para formar costuras que fortalecem a minha pesquisa. Outro ponto semelhante entre a pesquisa e a colcha é o cuidado de fazer encaixes que possam vir a acrescentar esta investigação. Portanto, este estudo é ancorado em uma metodologia de pesquisa qualitativa que, por sua vez, tem como aporte as Narrativas (Auto)Biográficas. Esses dois métodos são, portanto, a base para a coleta de dados e para o cumprimento dos objetivos propostos.

Destaca-se aqui a abordagem qualitativa, uma vez que esta, em sua essência, permite ao pesquisador uma forma mais ampla e aberta para trabalhar com os sujeitos da pesquisa, porque, na metodologia qualitativa,

[...] a coleta dos dados consiste em obter as perspectivas e os pontos de vista dos participantes (suas emoções, prioridades, experiências, significados e outros aspectos subjetivos). Também são de interesse as interações entre indivíduos, grupo e coletividade. O pesquisador formula perguntas abertas, coleta dados apresentados pela linguagem escrita, verbal, não verbal e também visual, que ele descreve e analisa para que sejam transformados em temas relacionados, e reconhece suas tendências pessoais. (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 34).

Isso significa que, neste estudo, os sujeitos da pesquisa são livres para se expressarem, sem qualquer censura por parte do pesquisador. O que realmente importa é o sujeito em qualquer ação em seu meio. Não obstante, importante salientar que o pesquisador também se constitui nesse meio, na medida em que é “[...] introduzido na experiência dos participantes”. (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 35).

Em virtude disso, na metodologia da pesquisa qualitativa, a investigação vai ao encontro dos objetivos almejados – em especial, daqueles que dizem respeito à reflexão e à imersão dos sujeitos na pesquisa. E são sujeitos desta pesquisa não somente os estudantes, mas também o pesquisador que, ao estar imerso naquilo que o cerca, a tudo que ocorre em uma sala aula de uma Escola Rural, “[...] constrói o conhecimento, sempre consciente de que é parte do fenômeno estudado” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 35).

A escolha pela metodologia da pesquisa qualitativa justifica-se também na investigação aqui proposta, realizada a partir de oficinas. Estas acontecem durante o período das aulas de Artes Visuais, terão em sua essência o diálogo e a produção, sendo então compreendidas como um espaço

[...] para a aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto; um caminho com alternativas, com equilíbrios que nos aproxima progressivamente do objeto a conhecer. (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 78).

A escolha pelo formato de oficina pelo fato de proporcionar ao sujeito certa liberdade para criar, assim sendo, o estudante consegue ter uma relação maior com o objeto que produziu. A proposta da oficina será importante, pois, a partir dela, desenvolver-se-á a ideia de “Produção Refletida”, um esquema construído por mim durante as aulas de estágio da graduação em Artes Visuais.

A Produção Refletida virá a ser um esquema dentro das oficinas. Ela possibilitará quatro momentos, assim organizados: 1) criação da Narrativa (Auto)Biográfica dos estudantes de forma individual e coletiva; 2) elaboração de uma trabalho plástico baseado nas memórias e nas Narrativas; 3) produção plástica a partir do cotidiano; 4) ressignificação pelo observador que receber a obra e formação de novas Narrativas. Também busca-se verificar até que ponto esta atividade em formato de oficina pode estimular a “Produção Refletida”.

O conceito Produção Refletida possui caráter original, serve para dar conta de uma produção que visa além do simples cumprimento de uma atividade, tendo como base uma reflexão por parte do criador, sendo então este apresentado em um capítulo com reflexões sobre o tema e fundamentações teóricas.

Portanto, o conceito cabe nas oficinas e nesta pesquisa, uma vez que a

oficina não ensina o que se sabe, mas vai oportunizar o que o participante necessita saber, sendo, portanto uma abordagem centrada no aprendiz e na aprendizagem e não no professor. Desse modo, a construção de saberes e as ações relacionadas decorrem, principalmente, do conhecimento prévio, das habilidades, dos interesses, das necessidades, dos valores e julgamentos dos participantes. (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 79)

A oficina vai ao encontro dos sujeitos da pesquisa, das Artes Visuais, do conceito de Produção Refletida e das Narrativas (Auto)Biográficas, já que “[...] numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva”. (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 78). Desse modo, é fornecida aos estudantes a oportunidade de produzir e de se expressar a partir de suas memórias, enquanto sujeitos únicos e plenos em suas produções.

Graças ao enfoque qualitativo, a presente proposta de investigação intenciona observar os sujeitos da pesquisa sem qualquer intervenção nos processos de expressão e criação, isso implica em trabalhar com a realidade do sujeito. E, precisamente, por enfatizar a realidade do sujeito, que tem como aporte as Narrativas (Auto)Biográficas. Isso porque esse tipo de Narrativas (Auto)Biográfica traz o sujeito em sua plenitude, isto é, em sua realidade, em seu contexto social, em sua trajetória pessoal e profissional.

A Narrativa (Auto)Biográfica “[...] assenta-se no pressuposto do reconhecimento e da legitimidade da criança, do adolescente, do adulto, enquanto sujeitos de direitos, capazes de narrar suas próprias histórias e de refletir sobre ela” (PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA; 2016, p.114). Evoco a ferramenta metodológica da (Auto)Biografia com o pressuposto de que se trata de um recurso que permite aos sujeitos da pesquisa – tanto o

pesquisado, quanto o pesquisador – refletirem sobre suas vivências, possibilitando-lhes refletir e melhor compreender o próprio processo formativo, a Narrativa (Auto)Biográfica.

[...] fornece um modelo tangível do modo como nossa consciência *trabalha* o material da vida, díspar, heterogêneo, fragmentado, para construí-lo em um conjunto dotado de unidade e coerência. [...] [de modo que] o autobiógrafo representa para si sua vida como um todo unitário e estruturado com o qual relaciona os momentos de sua existência [...] [,] faz[endo] da vida vivida (*erlebtes Leben, Erlebnis*) o curso da vida (*Lebensverlauf*) [...] [e] essa experiência biográfica cumulativa é igualmente o lugar de experiência e de produção da *identidade do eu* (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 57-8).

Dessa forma, ao adotar a metodologia de pesquisa qualitativa com aporte das Narrativas (auto)biográficas, faz-se necessário também o diário de campo como ferramenta para anotações, bem como para qualquer anseio no decorrer da investigação.

Compreendendo o diário de campo como algo que “[...] permite ao professor investigar e refletir sobre a prática educativa, testemunho biográfico de sua experiência” (PORLÁN E MARTÍN, 1997, p. 18), este recurso me auxiliará a refletir sobre a docência e na organização dos meus pensamentos sobre o assunto. Em diários, são inseridas não somente palavras, mas também imagens, recortes de revistas, poesias, músicas e tudo o que estiver ligado não só à docência, mas também às minhas vivências.

Holly (1995) afirma que

[...] os educandos que optam pela elaboração de diários profissionais e pessoais escolhem observar-se a si próprios, tomar a experiência em consideração e tentar compreendê-la. A escrita dos diários autobiográficos envolvem um processo de contar a sua própria vida. Uma das diferenças entre teorização normal, ou cotidiana, do professor e a escrita sobre suas próprias experiências, pensamentos e sentimentos, é que esta última demora muito mais tempo. Há mais tempo para observar e refletir sobre o que se escolhe para se contado (HOLLY, 1995, p. 101).

Entendida também como uma descrição por escrito de todas as manifestações verbais, ações, atitudes, etc, a ferramenta diário de campo permite ao pesquisador registrar suas reflexões que porventura surjam no decorrer do processo da pesquisa. Em suma, é “um meio poderoso para que as pessoas possam dar relatos de suas experiências [...] [e, enquanto tal,] parte da vida de professora-pesquisadora” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 145). A documentação em um diário, enquanto forma de reflexão sobre a própria prática da docência, configura-se instrumento indispensável para a pesquisa aqui proposta.

Com a metodologia definida, na sequência, é apresentada a escola e a turma onde acontecerão as oficinas.

### 3.1 LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal localizada na Zona rural, do município de Agudo/RS, distante 12 quilômetros (km) da sede do município, na localidade de Picado do Rio. A sua trajetória e história vem há anos sendo construída, desde sua fundação, no dia 7 de março de 1964. Era inicialmente particular, denominada Escola Rural Isolada de Picada do Rio Central, pelo decreto 16.501. Após várias mudanças, a escola só foi municipalizada no dia 24 de abril de 2006, passando a ser chamada de Escola Municipal de Ensino Fundamental 7 de Setembro, a qual torna-se Municipal e Núcleo, há 13 anos.

A escola possui uma área de terreno equivalente a 25.812 m<sup>2</sup> (metros quadrados), atendendo neste espaço 150 alunos, divididos entre a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental, vindos de diferentes localidades e classes sociais, filhos, em sua maioria, de fumicultores, de orizicultores e de diaristas. A escola também conta com um sistema de transporte escolar municipal. A estrutura física da escola possui um prédio com sete salas de aulas, uma sala para a Educação Infantil, uma sala de recursos, um laboratório de informática, biblioteca, secretaria junto com supervisão e direção, uma sala de professores, uma cozinha com refeitório, lavanderia e banheiros, sendo um deles adaptado para a acessibilidade. A escola também possui duas quadras de esportes, uma delas coberta e duas pracinhas de brinquedos sem cobertura. Possui um aparato tecnológico que facilita a atividade da docência, com recursos como, *DVD*, *pen drive*, *datashow*, tela para projeção e máquinas digitais. Encontra-se neste educandário profissionais com graduação na área em que atuam e funcionários responsáveis pela a limpeza, merenda escolar e organização de salas de aula e do pátio.

Além disso, a escola participa de projetos sociais que integram escola e comunidade e que ajudam os alunos a desenvolverem suas capacidades e conhecimentos, como o programa “União Faz a Vida<sup>6</sup>”, que está em desenvolvimento desde 2007 no município de Agudo. Tal programa auxilia os estudantes a realizar pesquisas que estejam vinculadas às atividades escolares, como também a sanar dúvidas e curiosidades. O projeto é realizado durante todo o ano letivo e, ao final do ano, é organizada uma mostra pedagógica, apresentando os trabalhos em forma de exposição para toda a comunidade.

Outro projeto desenvolvido na escola é chamado projeto OIKOS, que se refere à temática do meio ambiente, a partir do qual os alunos aprendem sobre a reciclagem através de

---

<sup>6</sup> Projeto do programa de educação da cooperativa Sicredi. Objetivo construir e vivenciar atividades e valores de cooperação e cidadania dentro das escolas.

palestras, aulas práticas e teóricas e hortas escolares. Ainda, neste meio, ocorre o incentivo à participação das olimpíadas estudantis, banda escolar, manejo e cuidado com a horta, que tem como foco principal cultivar o hábito da alimentação saudável, tanto no meio escolar, quanto nas residências. A escola também proporciona aulas de reforço que se ligam ao projeto fortalecendo a aprendizagem.

Atualmente, a escola é reconhecida como uma região polo de ensino, pois agrega alunos de várias localidades do interior, como Picada do Rio, Nova Boêmia, Linha Leste Boêmia, Linha Boêmia, Linha São Pedro, Linha Coronel Moreira Cezar, Linha Teotônia e Novo São Paulo, todas elas de localidade rural do Município de Agudo. O município foi formado pelos primeiros imigrantes alemães provenientes da Pomerânia - Alemanha, que chegaram no território por volta de 1857, colonizando as primeiras terras próximas às margens do rio Jacuí, conhecida como berço da Colônia Santo Ângelo. Agudo foi emancipado em 16 de fevereiro de 1959, pela lei nº3.718. A cidade de Agudo também é conhecida por este nome devido ao morro pontiagudo que desponta na várzea do Rio Jacuí. A base agrícola do município baseia-se no cultivo do arroz e do tabaco.

### **3.2 A ESCOLHA DA ESCOLA**

A escolha pela Escola Municipal de Ensino Fundamental (E.M.E.F) 7 de Setembro como contexto investigativo está vinculada diretamente a mim e as minhas vivências, já que sou oriunda deste meio rural, e desta escola. Mas, antes disso, é preciso inteirar o leitor no fato de que o município de Agudo possui um número grande de escolas municipais localizados na área rural, sendo cinco escolas: E.M.E.F. Alberto Pasqualini- localizada em Rincão do Pinhal, E.M.E.F Olavo Bilac- localizada em Nova Boêmia, E.M.E.F Santo Antônio- Linha dos Pomeranos. E.M.E.F. 7 de Setembro - Picada do Rio. E.M.E.F. Três de Maio - Linha Teutônia. Também encontram-se duas escolas urbanas municipais, sendo elas: E.M.E.F. Santos Dumont - rua Arnildo Ehle, 55, E.M.E.F. Santos Reis - rua Hugo Karl Braunig, 521 e duas escolas municipais infantis: E.M.E.I. Paraíso da Criança e a E.M.E.I Dom Pedro.

Um dos fatores que me aproxima da E.M.E.F. 7 de Setembro surge das minhas travessias, que me proporcionaram um reencontro comigo mesma e com a minha cultura. O fato de escolhê-la está ligado a um marco histórico, tanto para a escola quanto para mim, pois fui uma aluna que integrava a primeira turma de nono ano que se formou no Ensino Fundamental completo da escola, no ano de 2006.

Para muitos, cursar o ensino fundamental completo não significa muita coisa, mas para os nossos pais, que na grande maioria são agricultores fumicultores, que possuem só o terceiro ano do ensino fundamental, isso já significava muito, portanto, era um privilégio estar formada no ensino fundamental público e gratuito, e por ora também era para a escola um momento inesquecível, pelo fato de muitos estarem ali aperfeiçoando seus conhecimentos e buscando novos caminhos para com a educação. Lembro-me que durante a solenidade de formatura éramos incentivados a continuar os estudos e de sempre lutarmos por ideais e por novas propostas de ensino, e de seguirmos com a cabeça erguida independente da escolha que tomássemos para nossas vidas.

Outo fator que justifica a escolha está vinculado à minha cultura, à minha História de Vida, já que a maioria dos estudantes é proveniente do mesmo meio em que fui criada, todos eles moradores de zona rural, em sua maioria filhos de fumicultores, o que facilitou para mim, enquanto pesquisadora, alcançar compreensão do contexto em que eles vivem, gerando assim uma aproximação maior com estes estudantes. Também, outro motivo de forte interesse na escola está no fato de ela receber estudantes da Linha São Pedro, localidade onde morei e em que os meus pais moram até hoje. Além dessa familiaridade, também é importante salientar, como já mencionado, que é uma área que apresenta uma vulnerabilidade social, em que a maioria dos estudantes abandonam os estudos.

A intenção de fazer a pesquisa nessa escola também ocorreu pelo fato dela nunca ter sido campo de análise ou estudo, o que para mim será de extrema validade, pois, a partir disso, será possível alcançar outros olhares e resultados inéditos acerca do contexto. Portanto, a pesquisa também terá validade num âmbito social, isso porque os conhecimentos não estarão voltados apenas para dentro da universidade, mas também para a escola, e para os alunos, uma vez que são realizadas atividades com os estudantes.

O contexto da investigação em uma escola rural do interior de Agudo, mais especificamente na Escola 7 de Setembro, é um fator importante, já que a proposta da pesquisa é refletir como este ambiente rural reverbera em mim enquanto docente. Assim, a pesquisa neste espaço possibilitará a mim, enquanto pesquisadora, refletir e ressignificar a minha trajetória. Ao fazer a investigação nesta escola, também há a intenção de gerar um “estranhamento” nos estudantes, ou seja, fazer com estes tenham curiosidade em saber o que é uma pesquisa, de se perguntarem como é fazer pesquisa e também de motivá-los a continuarem estudando.

### **3.3 A ORGANIZAÇÃO DAS OBSERVAÇÕES**

Após a escolha e a certeza que este seria o meu contexto investigativo, comecei a organizar a pesquisa de forma mais prática. Os primeiros passos se deram de forma lenta e gradual. No primeiro momento, foi necessário entrar em contato com a Secretária de Educação de Agudo, para eles terem conhecimento sobre a minha pesquisa. Naquele momento, tive a oportunidade de explicar a temática da pesquisa e de como isso seria importante para a escola e para mim. Também fui questionada sobre a questão da ética na pesquisa, uma vez que já tinham receio sobre esse fato. Contaram para mim que tinham passado por uma situação complicada e não gostariam de passar por isso novamente.

Logo, esclareci que passaria toda a escrita para eles lerem antes de qualquer publicação e que os nomes dos envolvidos permaneceriam sobre sigilo. Um aspecto que me marcou na conversa foi quando a Secretária de Educação olhou para mim e disse que sabia que tinha muitas coisas a serem feitas para a educação melhorar, mas que fazia tudo o que estava a seu alcance. Após a conversa fui, autorizada a fazer a pesquisa.

Para as observações ocorrerem de fato, também foi necessário fazer uma visita à escola para uma conversa com a diretora e com o professor titular da turma, para terem conhecimento da pesquisa. Para a pesquisa acontecer de forma natural, sem que os alunos estranhassem a minha presença dentro de sala de aula, organizei um cronograma em que as observações aconteceriam de 15 em 15 dias. Esta decisão também veio ao encontro das necessidades que a pesquisa enfrenta, uma vez que a escola está localizada a 75,1 Km de Santa Maria. Houve também essa precisão para que pudesse conciliar a pesquisa com as disciplinas do mestrado.

### **3.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA**

As atividades de observações e da oficina (posteriormente) aconteceram nas aulas de Artes Visuais, em duas turmas, do 7º ano e do 9º ano, pelo período da manhã, às quintas-feiras, das 7h e 15 min até as 10h e 30 min.

A turma do 7º ano é composta por 17 alunos, que possuem diferentes idades, variando entre 12 a 18 anos. É uma turma composta por vários alunos repetentes, mas que procuram desenvolver as atividades propostas pelo professor, os alunos mostram-se interessados em apreender, uma vez que fazem diversas perguntas ao professor para sanar suas dúvidas. A relação professor e alunos é bastante sólida, já que conseguem um diálogo aberto.



A turma do 9º ano é composta por 15 alunos, sendo dez meninas e cinco meninos, (turma está relativamente pequena), que variam de faixa de idade entre 14 e 15 anos. Durante as observações, foi possível notar que a turma é participativa e atenta às atividades propostas pelo professor. Professor e alunos têm uma relação amistosa, o que possibilita maior interação e trocas de aprendizagem.

Ao iniciar a primeira atividade com os estudantes, foi passada uma caixa, com alguns brinquedos, mas os alunos poderiam apenas tocar nesses objetos sem vê-los, ao final a caixa era aberta e os brinquedos que estavam ali eram apresentados. Num segundo momento, a proposta solicitada aos estudantes foi elaborar uma Narrativa com o objeto que cada um tocou dentro da caixa. No terceiro momento, os alunos foram convidados a fazerem uma produção plástica a partir da Narrativa que descreveram ou alguma Memória da infância que tenha lhes marcado. Essas atividades foram organizadas em formato de oficinas, para ver até que ponto a Produção Refletida pôde ser um esquema utilizado em sala de aula. A partir das Narrativas dos alunos, também teve-se a intenção de analisar se eles destacaram elementos do seu cotidiano e de suas vivências. Ao final da oficina, foram apresentados, às duas turmas, artistas plásticos brasileiros e internacionais que trabalharam com a questão da Memória e imaginário em suas obras, como por exemplo: Ibêre Camargo, Joaquin Torres-Garcia, Alexander Calder, entre outros.

Dessa forma, a metodologia qualitativa baseada nas Narrativas (Auto)Biográficas é o que permite a reflexividade, e, dentro das oficinas de Arte, pode trazer imensas contribuições para este estudo. Dando seguimento a esta investigação, serão apresentadas no próximo capítulo algumas reflexões em torno de teses e dissertações que me auxiliaram a prosseguir na minha pesquisa.



#### 4 AS TRILHAS QUE JÁ EXISTEM

Neste capítulo, são apresentadas algumas “trilhas” que foram percorridas por alguns pesquisadores que elaboraram seus estudos, teses e dissertações e que me proporcionaram refletir sobre a minha pesquisa e, assim, ajudaram-me a seguir por uma nova trilha. O presente capítulo aborda quatro trilhas, sobre os descritores: Ruralidades, Memória, Imaginário e Produção Refletida.

Pois bem, caro leitor, aventurar-me-ei a traçar as primeiras ideias que me ocorreram a pensar sobre a pesquisa. A trilha, como bem conhecemos, só pode ser feita se seguirmos um caminho que já existe ou que esteja aberto, e este vai se formando graças a uma grande quantidade de pessoas que circulam por esse lugar, fazendo com que a trilha não se feche. Isso é algo muito próximo da pesquisa, uma vez que utilizamos certas pesquisas e autores que já passaram pela literatura antes de nós, e, assim, aos poucos, vamos conhecendo novas trilhas e novas pesquisas.

Também é possível que cada pessoa tenha uma experiência diferente a partir de cada trilha, na pesquisa isso acontece do mesmo modo, quando lemos um texto ou artigo, cada leitor terá a sua compreensão e interpretação, conforme o seu conhecimento de mundo e suas experiências.

A partir das trilhas e das pesquisas já existentes, é possível alcançar conhecimentos novos, conhecer outras epistemologias e obter novos pontos de vista. Portanto, neste capítulo, trago algumas trilhas que me ajudaram a realizar e a refletir sobre a minha travessia. Início a minha primeira trilha sobre o descritor Ruralidade, um conceito-chave da presente pesquisa.

A investigação foi iniciada no Banco de Teses e Dissertações da Capes, adotando o recorte temporal do período de 2014 a 2018. Na busca, foram encontrados dez resultados com esse descritor, sendo elas: oito teses de doutorado e duas dissertações de mestrado. Nesse universo de dez pesquisas, nove estão registradas na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), e apenas uma na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O quadro produzido abaixo, traz as pesquisas que mais se assemelham à minha pesquisa e que vêm a contribuir com a minha caminhada.

Quadro 1 – Tese e Dissertação (Ruralidade)

Nº	Autor(es)	Título	Referência	Ano
1	Lucia Garcia Ferreira	Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional.	272 p. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.	2014
2	Sonia de Melo Souza	Trabalho, educação e reprodução ampliada da vida: doces amarguras do trabalho associado no campo.	114 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.	2016

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Das nove buscas analisadas, todas estão relacionadas ao ensino da Matemática no meio rural e apenas uma pesquisa assemelha-se com a presente pesquisa, a “trilha” de Lucia Garcia Ferreira (2014), que trabalhou em sua Tese na área de Educação, sobre a temática: “Professores da Zona Rural em Início de Carreira: Narrativas de Si e Desenvolvimento Profissional da Universidade Federal de São Carlos”, do ano de 2014. Na sua pesquisa, é possível ver traços que se ligam a minha pesquisa, já que é evidenciada a abordagem da Narrativa (Auto)Biográfica. Na escrita, é possível notar uma certa familiaridade com o meu estudo, uma vez que ela explora suas próprias vivências para desenvolver a pesquisa. Também, assemelha-se quando traz para o centro discussões acerca da definição dos conceitos que envolvem escola do campo e escola rural e sobre as diferentes Ruralidades. Nesse sentido, as trilhas se cruzam, uma vez que a pesquisa de Ferreira (2014) virá ao encontro do meu estudo e já que a Tese contribuirá como referencial teórico e metodológico.

No entanto, ela difere-se na ausência de análise de professores em início de carreira, mas sim, de estudantes, que são os sujeitos centrais da pesquisa de Ferreira (2014). Na pesquisa aqui empreendida, tem-se a intenção de analisar como os professores se vêm no contexto e como se identificam no meio rural e se vinculam suas vivências com trabalhos plásticos realizados em aulas de Artes Visuais. Também, destaca-se a importância deste estudo, uma vez que foi encontrada apenas uma pesquisa sobre o descritor Ruralidades na UFSM. Além disso, a pesquisa terá foco no ensino das Artes visuais no contexto rural.

A segunda trilha necessária para percorrer o caminho, foi sobre o descritor de Memória. Ao consultar o Banco de Teses e Dissertações da Capes, foi encontrado um acervo com 32782 pesquisas sobre este termo. Em continuidade e a fim de fazer um refinamento, são adicionados subcritérios como ciências humanas e educação, que ajudam a fazer um delineamento da pesquisa, nesse recorte, foram encontrados 1396 resultados, o que ainda era um número elevado de trabalhos. Nessa “trilha”, foi encontrada a dissertação de mestrado de Sonia de Melo Souza, intitulada “Trabalho, Educação e Reprodução Ampliada da Vida:

Doces Amarguras do Trabalho Associado no Campo”, da Universidade Federal Fluminense, publicada em 2016. A autora trabalhou sobre o conceito da Memória como fator do materialismo histórico, teve como objetivo analisar as dimensões educativas das experiências do trabalho em grupos de assentamento rural. Nessa pesquisa, a Memória foi trabalhada com o intuito de reconstruir a Memória coletiva dos processos de ocupação de terra. O que de fato se difere do estudo aqui desenvolvido, uma vez que não temos a intenção de reconstruir a Memória, mas sim, de forma involuntária, que ela venha a ser um fator natural perante as lembranças dos estudantes, durante a realização de um trabalho plástico. Esperamos que a Memória possa emergir como algo que lhes pertença, e não como algo que necessite de uma reconstrução exata num determinado tempo.

No entanto, a pesquisa de Souza (2016) soma-se ao nosso estudo, uma vez que ambas ressaltam a importância do meio rural, valorizando a Memória local e a realidade dos sujeitos pesquisados. Em ambas as pesquisas, verifica-se a potencialidade do ambiente rural na aprendizagem.

No refinamento final, foram encontradas 33 pesquisas, das quais apenas duas dissertações de mestrado se assemelharam ao presente trabalho, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 2 – Dissertações (Memória)

Nº	Autor(es)	Título	Referência	Ano
1	Cleonice Ferreira dos Santos	Memória camponesa: os conflitos pela terra e educação do campo no município de Barreiras (BA)	165 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.	2018
2	Larissa Maria de Resende Neiva	Autobiografia do idoso e invenção de si.	122 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.	2017

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A primeira é de Cleonice Ferreira dos Santos, intitulada “Memória Camponesa: Os Conflitos pela Terra e Educação do Campo no Município de Barreiras/BA”, da Universidade Federal de Goiás, publicada em 2018. Em sua dissertação de Mestrado em Educação, apresenta a Memória como um fator que possibilita reconstruir a luta do povo camponês, trazendo fatos históricos, como a luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST). Traz também um panorama histórico sobre a política da reforma agrária e algumas leis que fomentam a pesquisa. A investigação também apresenta para o leitor um fator que preocupa a sociedade camponesa, o esvaziamento do campo, que, segundo Santos (2018),

acontece devido ao fechamento das escolas rurais, gerando assim ondas migratórias, que acabam por ocasionar uma perda de vínculo sociocultural para os estudantes.

Também, foi importante a leitura da segunda dissertação sobre o descritor Memória. Larissa Maria de Resende Neiva aborda o tema “Autobiografia do Idoso e Invenção de si”, em texto publicado na Universidade Federal de Minas Gerais, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, no ano de 2017. A autora Neiva traz a Memória como parte fundamental para a Narrativa, em que utiliza a metodologia Narrativa (Auto)Biográfica. O que vem ao encontro da presente pesquisa, já que a Memória é elemento pertencente de cada sujeito que se narra. O que diferencia as pesquisas é o contexto e os sujeitos da pesquisa.

A terceira trilha em que me aventurei foi sobre o descritor Imaginário, realizada no dia 28 de março de 2019. Essa investigação iniciou-se no Banco de Teses e Dissertações da Capes, e, sobre o descritor Imaginário, foi encontrado um universo de 9880 pesquisas. Ao aplicar as ciências humanas como procura na grande área de conhecimento, foram encontrados 880 resultados, e, ao adotar mais o subcritério Educação, foram encontrados 123 resultados. Apresentando-se um universo vasto e sobre uma variação de temáticas.

Quadro 3 – Dissertação e Tese (Imaginário)

Nº	Autor(es)	Título	Referência	Ano
1	Cristiana Debli Kruger Souto	Escritas autobiográficas: por entre imaginários e memórias a busca das confluências para tornar-me educadora.	91 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Pelotas, Capão do Leão, RS.	2013
2	Elisabete Martins da Fonseca	Imaginário e formação de educadores: a narrativa de si.	183 p. Teses (Doutorado em Educação)-Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.	2016

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Em sequência, são apresentadas duas pesquisas que se aproximaram mais com a minha pesquisa. Uma delas é a dissertação de Cristiana Debli Kruger Souto, intitulada “Escritas Autobiográficas: Por entre Imaginários e Memórias a Busca para Tornar-me Educadora”, da Universidade Federal de Pelotas, do Programa de Pós-Graduação em Educação, de 2013. Essa pesquisa repete-se quando colocada no descritor Memória. Em sua dissertação, Souto (2013) aborda questões relacionadas à educação, ao Imaginário e à Memória como ponto para pensar a (auto)formação. Outro fator que se mostra importante no texto é a Memória como fonte empírica. A autora também utiliza as seguintes fontes de pesquisa: lembranças da infância, do trajeto de formação e imagens de acervo pessoal, a partir

das quais Souto (2013) consegue fazer uma reflexão e compreender o vivido. E, ao final de sua dissertação, conclui que os imaginários e as memórias são fundamentais para compreender a autobiografia, para pensar e sentir o percurso (auto)formativo. Essa pesquisa assemelha-se aos processos das fontes e aspectos referentes à Memória e imaginários aqui empreendidos. Assim sendo, a pesquisa de Souto (2013) vem contribuir com a minha pesquisa.

Outra pesquisa é a Tese de Elizabete Martins da Fonseca, intitulada “Imaginário e Formação de Educadores: a Narrativa de Si”, da universidade de São Paulo, de 2016. Em que Fonseca (2016) contempla a importância de narrar-se, uma vez que (res)significa a sua trajetória profissional, como professora alfabetizadora, de ensino fundamental, médio e superior e como gestora de rede pública, em que evidenciou a força do Imaginário nos processos formativos. Apresenta a autobiografia como uma possibilidade de pesquisa em educação, admitindo que a Narrativa autobiográfica oportuniza o reconhecimento das marcas geradas nas pessoas, que ao narrar-se exprime seu modo de ser e seu Imaginário. Parte também da ideia de que o Imaginário é força motriz dos processos para a criação. Ao se narrar, a autora Fonseca (2016) tem a oportunidade de reconhecer sua própria autoria e seu modo particular para criar novas experiências e, graças ao Imaginário, consegue revelar a diversidade dos seus itinerários.

Ambas as consultas, feitas em Souto (2013) e Fonseca (2016), vêm caminhar junto comigo nesta trilha, mas, para fazer mais um refinamento dos dados, fez-se necessário mais um critério de busca, a instituição da Universidade Federal de Santa Maria, para se ter um conhecimento mais próximo das produções.

Quadro 4 – Dissertação e Tese (Imaginário- UFSM)

Nº	Autor(es)	Título	Referência	Ano
1	Daniela da Silva dos Santos	Negro (Auto)Biográfico, Cotas, Real Imaginário simbólico: cotistas na UFSM	105 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.	2018
2	Cândice Moura Lorenzoni	Tramas, Imaginários e Poéticas em jogo nos espaços de atuação-formação	344 p. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.	2018

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Ao verificar as informações, foram encontrados 13 resultados sobre o refinamento com dados da UFSM. Desses, 12 trabalhos foram orientados pela professora Valeska Fortes de Oliveira e um trabalho foi orientado pelo professor Jorge Luiz da Cunha, realizado por

Daniela da Silva Santos, intitulado “Negro (Auto)Biográfico, Cotas, Real Imaginário simbólico: Cotistas na UFSM”, de 2018.

Nessa investigação, Santos (2018) buscou trazer à tona a Narrativa (Auto)Biográfica de alunos cotistas da graduação. Objetivou, com o estudo, investigar as políticas públicas, as questões afirmativas e étnico-raciais dentro dos cursos de licenciatura da UFSM, o Imaginário utilizado na tríade de Lacan - (Real, Simbólico e Imaginário). A sua dissertação teve grande importância pelo uso das Narrativas (Auto)Biográficas para compreender os sujeitos, bem como pela proposta da investigação. O que difere essa pesquisa da minha são as atribuições feitas ao Imaginário, já que a intenção do nosso estudo é trazer o Imaginário a partir de Bachelard.

Nessa nova trilha aberta, encontrei-me com a Tese de Cândice Moura Lorenzoni, sobre a temática “Tramas, Imaginários e Poéticas em Jogo nos Espaços de Atuação-Formação”, da UFSM de 2018. A sua pesquisa surge a partir das inquietações sobre professores de Ensino Superior das áreas Teatro e Cinema e as possíveis conexões entre os fazeres artísticos e os fazeres docentes, com o objetivo conhecer como se constitui a poética destes artistas professores na interface entre a arte e a docência. Como metodologia de pesquisa, utilizou as Narrativas (Auto)Biográficas a partir dos escritos de Josso (2010) e Momberger (2014) e, para a teoria do Imaginário social, ancorou-se em estudos de Castoriadis. A pesquisa de Lorenzoni (2018) buscou aproximar conceitos das áreas do Teatro e Cinema com o campo da formação de professores. A partir do estudo, foi criado um jogo para mobilizar Narrativas. Um jogo com regras, contendo imagens e composições de palavras, realizado com cada um dos artistas professores. Após o jogo, foi possível gerar quatro núcleos de análise, a partir de Hans-Georg Gadamer (2010; 2015) e Castoriadis (1982; 2004). Ao final de seu estudo, pôde compreender que a poética, para esses professores, ligada aos modos de ser professor, em que é possível estabelecer relação entre arte e docência.

A partir da leitura da Tese de Lorenzoni (2018), foi possível alcançar um novo olhar sobre a poética na pesquisa, bem como conhecer outros caminhos ligados entre educação e artes. Sobre esse novo olhar, movo-me nesta pesquisa a buscar novas contribuições, agora no contexto das Artes Visuais a partir de oficinas.

Ao realizar buscas sobre o descritor Imaginário, encontrei poucas pesquisas na área, o que torna a presente pesquisa relevante para futuras investigações, já que se tem a intenção de usar o Imaginário interligado a três áreas: Educação, Artes Visuais e Escola do Campo.



Por fim, foi realizada uma última trilha, a partir do descritor Produção Refletida. Essa nova caminhada foi iniciada dia 02 de abril de 2019, em que foi encontrado um universo de 227837 pesquisas.

Com o número elevado de pesquisas, fez-se uma nova busca, agora com a adição do critério Ciências Humanas, foram encontrados 12988 resultados. Após mais um refinamento nos dados, a partir do subcritério Educação, os resultados da pesquisa caíram para 4702 resultados.

Quadro 5 – Tese (Produção Refletida)

Nº	Autor(es)	Título	Referência	Ano
1	Karin Cozer Campos	Nossas vidas contam Histórias: Crianças narradoras	2016. 232 p. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2016	2016

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Nessa busca, encontra-se a Tese de Karin Cozer Campos, com a temática “Nossas Vidas Contam Histórias: Crianças Narradoras”, da Universidade Federal de Santa Catarina, de 2016. O objetivo da Tese era compreender qual a importância das crianças elaborarem Narrativamente suas experiências e quais contribuições isso pode trazer para sua formação. A pesquisa teve como foco um grupo de crianças, estudantes do 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública localizada numa comunidade rural no município de Francisco Beltrão/ PR.

A investigação é de cunho qualitativo, ancorada na pesquisa Narrativa. A principal estratégia metodológica usada foram as oficinas de criação de histórias. A fundamentação teórica emerge da obra de Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin. O estudo desses aspectos permitiu a Campos (2016) compreender que a garantia de se dar tempo e espaço para as crianças narrarem suas experiências de vida em sala de aula, fornece-lhes condições favoráveis de vivenciar o mundo e sua cultura. Campos (2016) também aborda a importância da Narrativa ser compartilhada, uma vez que possibilita criar laços de comunidade, vivenciar experiências de alteridade ao colocar-se no lugar do outro, rememorar e reviver. Ao ressignificá-las, podem enriquecer o Imaginário individual e coletivo, permitindo assim a continuidade de experiências em relação aos outros, atribuindo sentidos estéticos tanto para o outro, quanto para a própria experiência.

Ao reviver e retomar a trilha de Campos (2016), foi possível estabelecer identificação com ela, pois ambas as pesquisas têm o enfoque numa abordagem qualitativa a partir das Narrativas. A pesquisa também se desdobra a partir do mesmo contexto, sendo este o meio rural. Verifica-se ainda que a autora utiliza oficinas para a realização da coleta de dados. As duas pesquisas andam juntas quando trazem a importância da narração do sujeito a partir de suas vivências, com o intuito de que estes possam se sentir pertencentes de sua cultura e de seu meio. O que de fato vem agregar na pesquisa de Campos (2016) é a forma como a Narrativa é usada em sala de aula, uma vez que as Narrativas são trocadas entre os estudantes nesse ambiente, isso se aproxima muito à Produção Refletida que se pretende ancorar na presente pesquisa.

A fim de fazer uma última busca e um refinamento dos dados, colocou-se em todos os campos o subcritério Educação, a partir do qual foram encontradas apenas cinco pesquisas. No entanto, nenhuma se assemelha com esta, já que as pesquisas encontradas estão direcionadas a questões como: sexualidade, alfabetização, pedagogia da alternância, ensino da matemática e tecnologia.

Ao desbravar essas trilhas e verificar a infinidade de temáticas e possibilidades de pesquisa sobre os descritores mencionados, percebe-se que muitas pesquisas contribuem de forma significativa com esta. Também, pode-se observar que existem pesquisas sobre Ruralidades, Memória, Imaginário e Produção Refletida tanto na UFSM, como também em outras universidades. Porém, as pesquisas analisadas possuem objetivos gerais e específicos diferentes do presente projeto. O que possibilita ter certeza do caminho a seguir nessa pesquisa de mestrado, uma vez que as pesquisas citadas neste capítulo me ajudaram a abrir a minha própria trilha, mas isso somente foi possível, pois, a cada leitura, pude ressignificar as experiências e assim deslumbrar novas paisagens.

Portanto, a pesquisa aqui apresentada possui relevância social e originalidade sobre a temática, além disso, também apresenta contribuições teórico-metodológicas pertinentes a temática do estudo.

No próximo capítulo, procuro abordar as discussões teóricas a partir dos conceitos centrais dessa pesquisa.

## 5 DISCUSSÕES TEÓRICAS ACERCA DAS DEFINIÇÕES DA ARTE, ESCOLA RURAL, MEMÓRIA E IMAGINÁRIO

O presente capítulo discute a importância dos diferentes conceitos que envolvem esta pesquisa, bem como retoma a partes históricas. O capítulo divide-se em três seções. A primeira seção, intitulada “Arte e Educação”, volta à concepção da Paideia; a segunda, seção intitulada “Educação Rural às Ruralidades”, apresenta os diferentes cenários que envolveram a educação no espaço rural; a terceira seção, “Da Memória ao Imaginário”, aborda como esses conceitos se envolvem com as Narrativas e as produções plásticas.

### 5.1 ARTE E EDUCAÇÃO

“Fazer arte para que? Produzimos porque a utopia é necessária para a nossa existência e daqueles que sequer nos conhecem. Produzimos para que o outro possa ver o mundo através de uma perspectiva diversa. Produzimos porque os homens são seres que necessitam do simbólico para compreenderem o mundo e a si mesmos.”  
(CALDAS, 2019)

Era manhã de sábado quando fiz uma visita ao Museu de Arte do Rio Grande do Sul (MARGS), em Porto Alegre/ RS. Durante as visitas, nas salas de exposições e passagem entre as diferentes obras expostas no museu, deparei-me com várias obras que me chamaram a atenção. Porém, em uma sala em específico, o meu olhar e meu corpo deparavam-se estaticamente em frente a uma parede branca, não se encontrava nenhuma obra, havia um pequeno questionamento ao leitor. A partir desse estranhamento e dessa indagação, “Fazer arte pra que?” movo-me a escrever este capítulo.

O texto que compôs aquela abertura traz à tona uma das perguntas que questiona a maioria das pessoas, e, no campo da educação ligada às artes, torna-se uma das perguntas que mais sofre “discriminação”, uma vez que não é considerada uma disciplina “relevante” para o aprendizado, já que se ouvem perguntas do tipo: “Para que serve a educação em artes? Por que estudar artes?” Ou até mesmo “fazer arte para quê?”.

Para adentrar na questão da educação em artes, farei um rápido retorno à concepção da educação a partir de autores clássicos que desenvolveram as suas teses e ideias sobre a

educação, sendo eles: Platão, Sócrates e Aristóteles. Assim, podemos chegar ao entendimento de educação, da ética e da política, para depois fazer uma ponte entre a educação e as artes, para assim entendermos o “porquê de fazermos arte”.

Voltarei para a compreensão da Paideia (século VII a. C.), uma vez que é um dos conceitos que vem há anos acompanhando a humanidade e os pesquisadores na área da educação. A Paideia originou-se na Grécia Antiga, tratava-se de uma educação com o foco na formação completa do homem, tinha como intuito formar o homem cidadão, a partir do desenvolvimento de corpo, mente e espírito, e voltando-se para outras áreas de conhecimento, não somente para conhecimentos aplicados. Segundo Cunha (2019, p. 2) Paideia significa um “[...] antigo ideal educacional heleno, que inclui principalmente artes, educação, ginástica e política e que fundamentava toda a história e todas as práticas formativas educacionais da civilização ocidental do seu início ao presente”.

A concepção de Paideia grega “[...] tinha como objetivo a formação integral do homem para a vida em sociedade” (BORTOLINI; NUNES, 2018, p. 22). Isto é, tratava da educação do homem para prestar “serviços” e para a manutenção da sociedade, ou seja, a história da educação sempre foi vista como algo que está ligada aos valores e crença de cada sociedade. Dessa maneira,

educar implica em reconhecer que a condição humana é aprendida, que é historicamente produzida, que a educação é um projeto definido no tempo e no espaço humano e natural. Significa formar o homem, engendrar, isto é, fazer, produzir, a pessoa humana, para a vida em sociedade. Implica em reconhecer que a tarefa de fazer-se homem, a hominização de si, renova-se a cada nascimento, a cada geração, a cada criança. Somos seres sociais, animais políticos, entes sensíveis, coabitantes da mesma terra, viajantes da história, somos promessas e penhores dos futuros incertos. (BORTOLINI; NUNES, 2018, p. 22).

Portanto, toda a educação é resultado de uma vasta história, envolvendo inúmeros aspectos, que podem perpassar por vários tempos e vários contextos. Podem ser tempos de normas que conduzem determinadas sociedades e comunidades, familiares, profissões, classes, ou até mesmo uma ordem maior, como o Estado. Por outro lado, também é um tempo que deve se reconstruir a cada momento, a cada amanhecer. Para Kronbauer<sup>7</sup> (2019), baseado em Platão (428-348 a.c.),

[...] a educação é, a maneira mais eficaz de descobrir e desenvolver as faculdades de conhecer, de pensar, de libertar-se do sensível e do aparente; numa palavra, de

---

<sup>7</sup> Notas de aula da disciplina de “Base epistemológicas em educação”. Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

tornar-se filósofo. Sendo que as faculdades estão em cada pessoa, o conhecimento não é algo imposto de fora, como seria para os sofistas e o empirismo. Conhecimento é descoberta interior, recordação, pela mediação dialógica. (KRONBAUER, 2019, p. 2).

A educação, portanto, apresenta-nos uma ideia clara de que o ser humano deve se construir a partir do que lhe move, do que lhe parece ético, justo e bom. Para que isso possa acontecer, também deve haver uma troca por meio do diálogo. Nessa concepção, (KRONBAUER, 2019, p. 2) ressalta que a educação proposta por Platão “visa a realização plena do ser humano, num sentido essencialista: torna-te o que és”.

Em um aspecto mais amplo, Platão fundamenta teórica e empiricamente, uma práxis de educação em que a ética e a política devem andar juntas, de mãos dadas, uma vez que são uma base sólida para a construção de uma educação igualitária justa e digna para todos.

Pode-se encontrar também, nos escritos do pensador grego clássico Aristóteles (384-322 a. c.), aluno e discípulo de Platão, a preocupação com a política. O filósofo acreditava que a educação estava intimamente ligada à política, pois ambas tinham em suas veias o aperfeiçoamento da vida em sociedade. Além disso, em Aristóteles, encontra-se a compreensão de Paideia, que decorre de uma educação social:

a educação plena e integral do homem, é o processo de desenvolvimento subjetivo e social de cada pessoa, a partir de sua natureza ética e de sua identidade política. E, por vezes, ele igualmente aponta dimensão estética, isto é, o sentido e desejo de conquistar o máximo do bem e do belo da vida, o que chamou de sumo bom (o máximo de bondade, o ideal ético de bondade, de ser bom) o identificando-se sumo bem (o máximo da perfeição formal, o ideal de ser plenamente realizado) e ambos se revelando no sumo belo (o máximo da beleza estética, da realização perfeita do ser do cada coisa ou pessoa) (BORTOLINI; NUNES, 2018, p. 25).

Aristóteles acreditava em uma educação que não advinha de conhecimentos vindos do mundo da conexão da nossa alma com o mundo das ideias, mas sim, que todo o conhecimento se originava da experiência sensível, ou seja, algo que tenha sido perpassado pelos sentidos. Acreditava também que, se fossemos éticos, políticos e estéticos, seríamos pessoas plenas. Tinha como convicção que educar era

[...] proceder o desenvolvimento humano, humanizar, criar e formar para a cidadania, apoliteia, a educação para viver bem na polis. Trata-se de ser sujeito e buscar superar o assujeitamento alienado que a sociedade produz. (BORTOLINI; NUNES, 2018, p. 25-6).

No pensamento Socrático, a educação era uma forma de libertação, somente possível se as pessoas trabalhassem de forma organizada e conjunta, em que valores como ética e justiça estivessem ligados, sobre um bem maior, e que, nesse processo, a base sempre seria a forma dialógica entre estudantes e educadores. Portanto, a Paidéia – a educação – tem como objetivo formar cidadãos,

[...] que anelam o bem-comum e se empenham para construí-lo. Segundo Sócrates tal objetivo seria atingido através de um processo educativo permanente. Não por meio de ensino de conteúdos já elaborados, mas pela educação enquanto processo dialógico, intersubjetivo e essencialmente subjetivo. A educação pode produzir a forma humana presente em cada pessoa (KRONBAUER, 2019, p. 4).

Pode-se perceber em Sócrates uma preocupação de como os conteúdos eram passados para os estudantes, o filósofo não acreditava em uma educação de fórmula acumulativa, ou de conteúdos fixos, mas sim, em um aprendizado que se desse de forma flexível e dialógica entre o indivíduo que aprende e o que ensina. Com isso, é possível perceber a forma de ensinar também como algo que perpassava o sujeito, levando em conta a sua realidade e o seu meio, e aspectos intimamente ligados aos indivíduos. Corroboro as ideias de Kronbauer (2019), quando este traz em seu texto uma explicação figurativa para compreendermos a educação em Sócrates, em que menciona a educação como “[...] tarefa de criar as condições para que o ‘embrião’ se desenvolva e nasça, o que implica em destruir a falsa consciência”.

Ao fazer essa rápida passagem pela *práxis* educativa grega, relacionada à Paideia, que abriu possibilidades para falar e pensar a educação, é possível notar que os diferentes conceitos trouxeram para o centro das indagações o **HOMEM**, como um ser capaz de produzir conhecimento, e, assim, desenvolver a sua moral, como também a formação do homem virtuoso, ético e livre. A partir desse ligeiro resgate, também é possível notar que a ética está fortemente ligada a nós e às nossas práticas escolares até hoje, uma vez que,

a ética está presente nos valores que inspiram as relações na escola, na organização do trabalho pedagógico, no acolhimento dos alunos e estudantes, no trato com os funcionários, com os pais, com a comunidade com o próprio espaço e acervo escolar com o currículo (BORTLINI; NUNES, 2018, p. 27).

De tal maneira como vimos, na rememoração das teorias em Platão, Aristóteles e Sócrates que a importância era trazer o homem para o centro, e responsável pelo conhecimento, as artes, a educação em artes, também tem por esta finalidade, evocar o sujeito, trazer o sujeito para o centro, como criador e como sujeito crítico. Segundo Fusari e Ferraz (2001),

[...] representar, por meio da arte, é sinônimo de expressão que permite orientar e ressignificar situações diárias, de maneira menos alienada, mais criativa e sensibilizada. Assim, a arte age como formadora de mentes pensantes, possibilitando que qualquer cidadão que tenha acesso ou pratique algum meio artístico, consiga observar e analisar profundamente os fatos grupais e individuais, mostrando a relevância que cada um deve configurar dentro da sociedade (TOCHETTO; FELISBERTO, 2017, p. 2).

Nesse sentido, percebe-se que a Arte também tem um caráter ético, uma vez que lança o sujeito criador em direção à reflexão, de perceber-se como sujeito atuante, dentro de uma sociedade, seja através de críticas sociais, seja por meio de políticas. As Artes são uma importante ferramenta para analisar e discutir o mundo em todos os seus diferentes contextos. Assim, as Artes atua existencialmente em não aceitar o assujeitamento alienado que uma sociedade é capaz de produzir.

Quanto a esse aspecto, é possível fazer uma conexão com os Parâmetro Curriculares Nacionais (PCN) em Artes, em que:

conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana. Além disso, torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor. (BRASIL, 1997, p. 19).

Dessa maneira, pode-se salientar outro aspecto importante nas Artes, os conteúdos e as atividades de ensino. As Artes requerem outra forma de serem “trabalhadas” em sala de aula, não se trata de trabalhar com conteúdos fechados ou engessados, mas requer um desenvolvimento destes a partir dos estudantes, da sua realidade, para terem uma compreensão da micro para a macro consciência do sujeito e do mundo em que estão inseridos.

Essa compreensão associa-se ao ensino de Artes como um processo dialógico. Sendo assim, fica claro que os conteúdos trabalhados de modo fechado não constroem conhecimento, realmente interessa a maneira como abordamos estes conteúdos, assim:

a arte deve proporcionar que cada situação apresentada gere diálogo e discussões, permitindo ao aluno expor o que pensa e interagir com o grupo, trocando informações, ideias, e socializando, além de ser instigado a refletir e racionalizar sobre manifestações simples e complexas. (TOCHETTO; FELISBERTO, 2017, p. 6).

Portanto, é fundamental que docentes e alunos sejam flexíveis, tanto no diálogo quanto na abordagem dos conteúdos, pois só aprendemos com trocas dialógicas, reflexões e exercícios subjetivos e práticos, e só assim podemos ser livres e atuantes dentro de uma sociedade. Outro ponto fundamental, no ensino de Artes, diz respeito à experiência sensível, que tem um papel fundamental na produção, pois criamos a partir de algo que tenha nos tocado, ou algo que esteja intimamente ligado a nós, ou seja, algo que perpassa o nosso sentido. Portanto, a curiosidade é uma peça-chave para a criatividade e para a criação. Diante disso, compreende-se que

a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere e alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 1996, p. 18).

Levando em consideração esses aspectos focados em Paulo Freire, torna-se fundamental salientar que a prática do professor educador de artes se assemelha muito com a de um mediador, pois estimula a curiosidade, o diálogo, a realização de trabalhos artísticos com fricção e expressividade a partir do sujeito. Nesse sentido, podemos concordar com a Paidéia grega, quando enfatiza que, para serem pessoas plenas, todos os sujeitos devem ser éticos, políticos e estéticos. Dessa forma, o ensino das Artes, especialmente as Artes Visuais, deve ser associado a esses valores, que enriquecem a *práxis* relacionada à disciplina de educação em Artes e se solidifica como uma ação social e política de preservação do humano e da consciência de sua garantia na valorização de sua diversidade reconhecida, manifestada e ativa, pois

A arte permite à criança compreender o ambiente em que vive, reconhecendo os objetos e formas que estão ao seu redor; a ampliar o conhecimento sobre outras culturas, exercitando a observação crítica de sua própria realidade; e se relacionar, interagir e se posicionar de maneira crítica e criativa diante de seus problemas e de sua realidade (TOCHETTO; FELISBERTO, 2017, p. 12).

Por fim, permito-me responder à questão “por que produzimos arte?” Digo que é algo necessário ao ser humano, pois é através da arte que podemos nos libertar do que está posto, é através dela que podemos ser críticos, sensíveis, éticos e estéticos. Nela, podemos nos envolver de forma “embriagada”!



A partir dela, também podemos encontrar respostas ainda não descobertas, podemos construir novas bases e defendê-las. Posso, aqui, ancorar arte como peça-chave para a reflexão, uma vez que o sujeito não se detém em produzir de forma mecânica e alienada, mas sim, um sujeito pensante, que pode trazer à tona os seus anseios e suas angústias. Nesse sentido, as Artes têm como objetivo fundante aguçar a imaginação, a sensibilidade, e o conhecimento. Portanto “[...] a arte nos abre a outros desdobramentos do real que se ligam no cotidiano, nos imaginários, nos tempos e espaços devolvendo às vivências uma dimensão mais ampla” (TORREGROSA, 2017, p. 310).

Em vista disso, faz-se necessária a educação em Artes e o estudo da Arte, pois ela viabiliza o sujeito único nas produções, como também a compreensão do outro, além de trocas que permitem conhecer outras culturas, outras formas de ver, de sentir e de agir.

A seguir, é realizado um rápido resgate histórico sobre a educação no meio rural e as diferentes concepções que envolvem os conceitos da educação rural e da educação do campo, proporcionando também um olhar atento sobre as Ruralidades, que vêm ao encontro dos estudos realizados pelo autor e pesquisador Elizeu Clementino de Souza, o qual traz novas possibilidades de pensar a educação no meio rural.

Para ter-se uma primeira compreensão desse estudo, é preciso trazer para o centro a importância do ensino na escola do campo, já que,

a escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011, p. 14).

Compreende-se, assim, a escola como meio para socializar o conhecimento, formar sujeitos sociais, políticos e capazes de reconhecerem-se no meio em que habitam, respeitando a singularidade e particularidade de cada um e a, partir disso, proporcionar outras significações e experiências.

Em sequência, são apresentadas as especificidades e definição dos diferentes aspectos que envolvem a educação rural e educação do campo. É importante salientar que não se pretende fazer uma distinção entre os conceitos, mas sim, demonstrar quanto foi difícil alcançar um olhar mais significativo para a educação no campo, bem como trazer ao leitor algumas reflexões e demonstrar o quanto esse campo pode inspirar novas pesquisas.

## 5.2 EDUCAÇÃO RURAL ÀS RURALIDADES

Ao iniciar a pesquisa sobre educação rural, é necessário primeiramente falar sobre os sujeitos que ela envolve. Segundo Ribeiro (2012), a educação rural é destinada à população agrícola, ou seja, a todos aqueles que vivem e se sustentam a partir do campo, “da terra”. Porém, não é bem isso que acontece, uma vez que a educação rural foi vinculada à mesma modalidade de ensino que é oferecida para as populações que vivem e trabalham em zonas urbanas, deste modo, a educação rural não teve nenhuma preocupação em vincular os conteúdos com a realidade desses sujeitos. O que é evidenciado por Ribeiro (1985):

[...] mesmo para as famílias que enviavam seus filhos para a escola rural, o ensino feito através desta escola não os preparava para permanecerem na terra. Toda a política para a educação rural tem se restringido a oferecer um arremedo da escola urbana, que nem habilita os filhos dos agricultores para dar continuidade às lidas dos pais, nem os qualifica para os empregos urbanos (RIBEIRO, 1985, p. 3).

Nesse sentido, é possível notar que a escola tinha como intuito formar sujeitos inspirados em grupos semelhantes aos da cidade. Para Ribeiro (1985), isso era o que produzia um distanciamento dos sujeitos com os seus valores culturais e socioculturais.

Portanto, a educação rural reproduziu práticas advindas de uma realidade diferente do meio em que se encontrava. Assim, a escola apenas reproduzia os conhecimentos básicos, sendo a leitura, a escrita e operações matemáticas, não se pensava em uma educação que fosse do campo. Portanto, a educação rural era vista como algo longe da realidade dos estudantes. Para Ribeiro (2012):

Os filhos dos camponeses experimentam uma necessidade maior de aproximação entre o trabalho e o estudo, visto que a maior parte deles ingressa cedo nas lidas da roça para ajudar a família, de onde se retira a expressão agricultura familiar. Mas na escola apenas se estuda, e este estudo nada tem a ver com o trabalho que o camponês desenvolve com a terra (RIBEIRO, 2012, p. 295- 6).

Assim sendo, a educação rural não teve a intenção de aproximar as vivências daquele sujeito com o campo, o que gerou muitas vezes a desistência desses jovens de irem à escola e de continuarem os seus estudos. Inicia-se então observando que, historicamente, a educação rural nunca teve uma preocupação com os sujeitos desse meio.

Para termos uma melhor compreensão da educação rural, é preciso revisitar tempos, e, nesse percorrer, encontro os primeiros indícios da educação rural em meados dos anos 1930 do século XX. Segundo Rangel e Carmo (2011), os modelos de educação encontrados nesse período estavam baseados em projetos que visam à modernização do campo e que estavam

sob a colaboração norte-americana, pelo sistema de assistência técnica e extensão rural. Totalmente baseado em um modelo urbanizado. (RANGEL; CARMO, 2011).

A partir disso, afluíam questões que preocupavam a estrutura pedagógica das escolas rurais no Brasil. As cartilhas e os livros utilizados em sala de aula eram totalmente dissociados do meio rural, isto é, não correspondiam às vivências dos alunos camponeses, além disso, os professores também não se mostravam interessados em aproximar os conteúdos com algo que fosse mais familiar ou atrativo para esses jovens. Com isso, recaía-se na ideia que todos eram iguais, independentemente do espaço e do meio em que viviam. (RANGEL; CARMO, 2011). Para Santos e Fagundes (2015), tratava-se a “educação rural, como uma forma de controle sociopolítico [...] modelo de educação rural do patronato, a qual privilegiava o estado de dominação das elites sobre os trabalhadores.”

Pode-se notar que a maior importância na educação rural eclodiu entre os anos de 1910 e 1920, principalmente devido ao fato de controle das ondas migratórias, ou seja, frear a população camponesa que dirigia-se para os centros urbanos, trabalhando em indústrias. Nessa época, então, surge o “ruralismo pedagógico”, que, para Ribeiro (2012), era um movimento que propunha uma escola ligada às questões locais e regionais, e que tinha por objetivo fixar o homem no campo. Sobre tudo isso, tinha a intenção de adaptar as escolas para as condições do homem do campo, para garantir que eles não saíssem desse meio, causando os “inchaços” das cidades.

Mesmo com a iniciativa de propor uma educação vinculada à realidade dos sujeitos do meio rural, os processos migratórios intensificaram-se em 1930. Isso também era um reflexo do descaso com as escolas rurais, uma vez que as ideias de melhoramento permaneciam apenas no discurso. Segundo Rangel e Carmo (2011), no governo de Getúlio Vargas, estas mesmas cenas se repetiam. Em 1937, houve uma pequena ressalva sobre a educação rural. Nesse ano, era criada, por incentivo do governo, a Sociedade Brasileira de Educação Rural, que tinha como objetivo preservar a arte e as manifestações folclóricas rurais, bem como a expansão do ensino. Apesar desse incentivo, também teve como contraponto ensinar o civismo e a obediência que eram princípios ideológicos.

Entre 1930 e 1940, houve mais uma vez prejuízos à educação rural, que envolviam questões como: precário conhecimento sobre o contexto dos estudantes, pouca participação das escolas rurais nas decisões de políticas públicas de funcionamento. Em 1947, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sugere um novo trabalho pedagógico, priorizando o ensino técnico agrícola no ensino fundamental.

Nos anos de 1950 e 1960, as ondas migratórias continuaram, já que o povo camponês clamava por melhores condições de vida, não somente em educação, mas na saúde, no saneamento, na infraestrutura e em outros. Em 1980, com o período de democratização do ensino, são implementados pelo poder público novos projetos, como Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais (PRONASEC) e o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Rural (EDURURAL), que se preocupavam em erradicar o analfabetismo. (RANGEL; CARMO, 2011).

Estes programas permaneceram até 1985, quando então surgiu o II Plano Setorial de Educação, Cultura, e Desportos (PSECD), que propôs melhorias para a população do campo, ressaltando a ampliação do ensino fundamental. Contudo, o plano não conseguiu implementar todas as suas propostas.

O projeto EDURURAL foi fundamentado em propostas educativas ligadas aos movimentos populares, que tinham por base influências teóricas socioculturais, o que, de acordo com Rangel e Carmo (2011), trazia mais força à educação. Assim, foi possível ver uma nova realidade sendo construída, chamando a atenção das universidades e das pesquisas, que se mostraram interessadas em compreender essas novas configurações no campo brasileiro.

Dessa forma, conforme Rangel e Santos (2011), foi o momento em que a definição do conceito de educação rural tornou-se insuficiente para abranger a complexidade da educação para o homem do campo. O conceito de educação rural estava ligado a uma ideia de atraso, em que os sujeitos do meio rural eram considerados ignorantes, sem cultura e inferiores. Para Souza (2006, p. 16), “[...] a educação rural nasceu da cabeça dos ruralistas, como forma de subordinar os camponeses, de reservar a eles um controlado espaço nas políticas de educação para ‘civilizar’ e manter a subordinação”.

E isso já não caberia mais para as novas perspectivas de educação no meio rural; portanto, o conceito de educação rural foi perdendo forças. Contudo, mesmo sob tantas falhas, ainda foi importante movimento, que possibilitou evolução do seu significado, gerando uma nova concepção social e uma política mais ampla.

Em relação à Educação do Campo, é preciso retornar à temática de Educação Rural, uma vez que se parte dela para redefinir o novo emprego do termo. Em 1990, por exigência dos movimentos sociais, passou-se a utilizar o termo “campo” no lugar de “rural”, como uma definição própria do movimento. Segundo Caldart (2012), essa distinção dos termos procura diferenciar as políticas “urbôcentricas”. Para Caldart (2012), a definição de “campo”, dentro

dos movimentos sociais, vincula-se à ideia de um território de direitos, opondo-se à ideia de território entendido pelo agronegócio como desenvolvimentista.

Portanto, a educação do campo está realmente ligada à realidade brasileira, sendo então os principais protagonistas desse movimento os trabalhadores do campo, que buscam interesses sociais para com suas comunidades, bem como melhorias nas políticas de educação. Segundo Kolling, Cerioli e Caldart (2002),

a educação do campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra que pisa, melhor ainda: desde sua realidade (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 97).

Nota-se que a educação do campo nasceu de um novo olhar, um avistar que passava a considerar a existência da comunidade camponesa, considerando as suas peculiaridades, respeitando os diferentes sujeitos do campo. Posso dizer que esse novo olhar é algo que projeta os sujeitos ao futuro, valorizando suas histórias e também seus direitos. Ainda de acordo com Kolling, Cerioli e Caldart (2002),

quando dizemos Por uma Educação do Campo estamos afirmando a necessidade de lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que esteja *no* campo, mas que também seja *do* campo: Uma escola política e pedagogicamente vinculada a história, a cultura e as causas sociais humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 13)

A educação do campo, como podemos perceber, foi um movimento de intensas lutas. Lutas que passaram por muitos caminhos e que, aos poucos, ganhavam mais visibilidade. Para compreendermos esses avanços, precisamos retomar a parte histórica deste movimento.

Caldart (2012) explica que a Educação do campo surge primeiro como o nome de Educação Básica do Campo, durante a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, nos dias 27 a 30 de julho de 1998. Logo após, passou a ser chamada de Educação do Campo, após o Seminário Nacional ocorrido em Brasília nos dias 26 a 29 de novembro de 2002. Essa troca se sucedeu pelo fato de os conferencistas acreditarem que a expressão “do campo e para o campo” identificaria que isso partiria das reais necessidades e interesse dos camponeses.

Em julho de 1997, ocorreu o Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro, lançado no “1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (1º ENERA), que luta pela educação e pelo direito à terra.

Nos anos de 1998 e 2004, foi realizada uma série de seminários e conferências por uma Educação do Campo, que buscou fortalecer e definir as especificidades do campo que tangem sobre a política educacional. Também, foram implementadas estratégias como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PONERA) e a Coordenação da Educação do Campo e atuação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) em 2004, e o Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo (GPT).

Outra conquista importante para o movimento foi a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, pelo Conselho Nacional de Educação (MEC/CNE, 2003), divulgadas em 2004 e 2005. Promoviam então Políticas Públicas que atendessem às orientações da escola do campo. Em 2010, foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), que teve como destaque a participação das Universidades e Institutos Federais de Educação. A Educação do Campo ganhou mais força a partir desses acontecimentos, mas ainda luta por melhorias, uma vez que ainda se mantém num estreito espaço.

Caldart (2012) traz em sua escrita uma importante síntese sobre a estrutura e algumas questões centrais do movimento, por uma educação do campo, a qual nos ajuda a pensar a realidade educacional. Segundo Caldart (2012), organiza-se numa tríade inseparável: Campo – Educação – Política Pública. O “Campo”, na tríade, significa os componentes históricos e sociais; e o verdadeiro compromisso com as pessoas que vivem e trabalham neste local; a “Educação” refere-se a uma pedagogia emancipatória e socialista; e a “Política Pública” refere-se ao movimento que luta pelo reconhecimento do campo a partir de implementação de políticas públicas que buscam criar políticas de acesso à educação pública de qualidade para os camponeses; superando a ideia de diferença entre campo e cidade, construída ao longo dos anos. Nesse sentido, as Políticas Públicas devem atuar na construção de uma nova ordem social.

Pode-se constatar, a partir da leitura de Caldart (2012), que a tríade ajuda a compreender os direitos dentro de uma perspectiva crítica. Também observa-se que o movimento “por uma educação do campo” está diante de uma nova abordagem, com foco nos movimentos sociais e numa transformação social.

Essa nova realidade fez com que a educação do campo ganhasse mais força. Passa a ser reconhecida agora como parte do mundo e não mais como sobra das cidades. A partir de uma leitura atenta ao parecer do CNE/CEB nº 36/2001, conta-se que

a Educação no Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, incorpora os espaços das florestas, da pecuária, das minas e da agricultura, mas as ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinho, e extrativistas. O campo, neste sentido, é mais que um perímetro urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, 2001, p. 1).

Com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 (1996) reconhece a diversidade sociocultural e a pluralidade desse contexto. Possibilita, assim, a elaboração de diferentes diretrizes. Em função dessas conquistas, no parágrafo único do Artigo 2º das Diretrizes Operacionais, encontra-se 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 momentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país (BRASIL, 2002, p. 1).

Nesse sentido, é possível perceber a educação do campo e escola do campo como termos de uma história de luta e de trabalho árduo que começa a dar frutos. Ainda sobre os Art. 9, Art. 10 e Art. 11 da resolução CNE/CEB nº 36/2001, para as escolas do campo, está garantida a participação da comunidade e dos movimentos sociais, assegurando assim a autonomia da escola de forma solidária e coletiva. No Art. 13, encontra-se a preocupação em haver um real desenvolvimento da escola do campo, sendo então evidenciada a formação do professor para ministrar aulas nas escolas do campo e o reconhecimento das crianças, dos jovens e adultos na construção do conhecimento.

A partir disso, é possível ver que de fato as Diretrizes representaram um avanço para a Educação Básica do Campo, reconhecendo a luta e a história desses dois movimentos que foram a Educação Rural e a Educação do Campo. Esses dois conceitos são muito importantes quando falamos sobre escolas rurais, cabe aqui destacar a sua importância e também suas diferenças. Mas cabe a este trabalho irmos mais longe, uma vez que se tem a pretensão de trabalhar com as Ruralidades.

Para adentrar nesse campo, é importante frisar que as Ruralidades vêm ao encontro do conceito de educação do campo, trazendo uma nova abordagem e outra visão para o campo. Para Souza (2012), é preciso entender o rural como

[...] uma importante categoria para a compreensão dos dinamismos locais que implicam diretamente dinamismos globais. Nessa mesma direção, a escola rural como os sujeitos é compreendida como um lugar socioeducativo relevante na construção do “local” rural, fazendo emergir nesse movimento a construção de uma nova ruralidade. (SOUZA, 2012, p. 353).

Nesse sentido, as Ruralidades vão ao encontro de diferentes aspectos que envolvem a escola rural, sendo então evidenciados os sujeitos, as condições de trabalho, a infraestrutura da escola, a formação do professor e a singularidade desse espaço rural. Considerando esses aspectos, Souza explica que

[...] o rural perpassa pelo entendimento de um rural como categoria que emerge de um contexto sócio-histórico-geográfico-cultural, extrapolando a concepção de um rural eminentemente agrário, atrasado, inferior ao urbano, voltado especificamente a atividades de agricultura ou agropecuária, imprimindo uma noção de rural contemporâneo que está associada às questões da natureza e de seus processos produtivos, considerando-o como um “[...] lugar de vida, onde as pessoas podem, morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural”(FERNANDES, 2004, p. 137). Configura-se, nesse sentido, como um espaço de relações sociais, “espaço singular e ator coletivo” (WANDERLEY, 2000, p. 92), lugar do acontecer da vida (SOUZA, 2012, p. 353).

Perante o novo entendimento do rural, pode-se verificar que sua ressignificação, deixando então de lado os conceitos e valores tidos como inferiores, como por exemplo: atraso, rústico, incivilizado e resistente a mudanças. Segundo Moreira (2012), são imagens ou conceitos que nasceram em oposição ao urbano, e que foram naturalizados pela sociedade. Este novo conceito emerge de duas vertentes, um lado sociológico e um lado geográfico (MEDEIROS, 2017).

Para pensar sobre o conceito Ruralidades, importante frisá-lo como um conceito sempre em mudança, uma vez que o rural está em constantes mudanças e diversificações. Conforme Medeiros (2017, p. 181), “[...] as atividades socioeconômicas se modificam, as paisagens se transformam, a gestão do território mudou, a distribuição do povoamento vem se alterando, assim como as relações de vizinhança”. Sendo assim, corroboro com Medeiros (2017), quando explica que,

a Ruralidade pode ser entendida como um modo de vida, como uma sociabilidade que é pertinente ao mundo rural, com relações internas específicas e diversas do modo de viver urbano. A ruralidade sugere uma gama considerável de imagens quando é pensada, quando é discutida. Ruralidade é uma construção social contextualizada, com uma natureza reflexiva, ou seja, ela é o resultado de ações dos sujeitos que internalizam e externalizam através dessas ações a sua condição sociocultural presente que é reflexo herdado de seus antepassados. Nessa ruralidade está expressa a capacidade destes sujeitos de se adaptarem as novas condições resultantes das influências externas. (MEDEIROS, 2017, p. 182).



Nesse cenário, é possível perceber que o rural se integra com o mundo, a partir de um rural local, mas que também se transforma em algo global e contemporâneo. Desse modo,

[...] a escola rural possa educar as crianças e jovens, partindo das experiências locais a fim de alcançar uma compreensão do mundo que ultrapasse os limites do contexto rural vivido, em um movimento que articula questões do local e do global tensionadas, sobre tudo na contemporaneidade. (SOUZA, 2012, p. 355).

A partir desse novo entendimento sobre o rural, coloca-se presente pesquisa, pondo-se em direção ao mundo das Ruralidades, já que “[...] a ruralidade se torna o rural da diversidade”. (LIMA, 2005, p. 45). Esse é o intuito da pesquisa, valorizar cada sujeito, cada História de Vida, o Imaginário de cada um. Esse, então, é compreendido por mim como o Imaginário rural, em que cada um possa ressignificar as suas experiências e lançá-las para novos horizontes. Perante isso,

[...] ao assumir esta ruralidade como uma construção social é que devem ser enfatizadas e compartilhadas abordagens que percebem ser este um modo de ser, um modo de viver mediado pelo território e pela cultura. A ruralidade deve ter referência em si mesma e não a partir da cidade, como se dela fosse um apêndice com dependência política e econômica. (MEDEIROS, 2017, p. 182)

Por conseguinte, a pesquisa ancora-se no conceito Ruralidade, pois com ele faz emergir um novo campo de pesquisa, abordando a realidade de cada sujeito e valorizando a sua cultura e seu meio. Segundo Medeiros (2017),

[...] a ruralidade na atualidade deve ter como exigência o re-conhecimento do rural, considerando suas próprias relações assim como o urbano. Estas novas ruralidades ao serem estudadas devem considerar todas as especificidades e todas as representações deste espaço rural tanto em relação ao espaço físico (referência ao território e aos seus símbolos), ao lugar onde se vive (territorialidades, identidades) e lugar de vê e se vive o mundo (a cidadania e inserção nas esferas políticas e econômicas da sociedade) (MEDEIROS, 2017, p. 183).

Por fim, posso dizer que as Ruralidades se encontram com as Artes Visuais, uma vez que as duas têm em sua base a valorização da cultura, da identidade e da valorização do sujeito em sua plenitude. Ao encontro com o pensamento de Souza (2012), é importante destacar que o rural deve estar vinculado às práticas escolares respeitando a realidade e as experiências de cada sujeito. Assim,

[...] o rural, de modo que as experiências vivenciadas em torno dos tempos e ritmos na vida cotidiana possam ser incorporadas e valorizadas pela escola e tratadas como uma forma particular de cada sujeito se relacionar consigo mesmo, com o outro e com a natureza. (SOUZA, 2012, p. 356-357).

Assim, o Imaginário rural também se abre a essa experiência, uma vez que faz com que o sujeito possa identificar seu entorno e ressignificá-lo, a partir de suas criações plásticas.

Dando continuidade à apresentação desta pesquisa, na próxima seção, aparecem os conceitos Memória e Imaginário, uma vez que são duas peças fundamentais para o desenvolvimento das atividades realizadas através das Artes Visuais.

### 5.3 DA MEMÓRIA AO IMAGINÁRIO

“Eis por que a maior parte da nossa memória está fora de nós, numa viração de chuva, num cheiro de quarto fechado ou no cheiro de uma primeira labareda, em toda parte onde encontramos de nós mesmos o que a nossa inteligência desdenhara, por não lhe achar utilidade, a última reserva do passado, a melhor, aquela que, quando todas as nossas lágrimas parecerem estranhas, ainda sabe fazer-nos chorar.”  
(PROUST, 2006)

A temática Memória vem a partir de um longo percurso, construído desde a graduação em Artes Visuais, em que todo o processo de criação veio a partir da Memória rural, tema central de minhas pinturas. Memórias que perpassam a infância e a adolescência, que nunca foram esquecidas, mas que, sim, estavam adormecidas dentro de mim. Lembranças (res)significadas no tempo e na pintura. Para Bosi (1983), “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado”. (BOSI, 1983, p. 17). Esse conceito também esteve presente durante os meus estágios supervisionados realizados durante a graduação em Licenciatura em Artes Visuais.

Agora, neste novo caminho a trilhar, a Memória vem novamente ao encontro desta pesquisa, uma vez que o intuito desta é trabalhar com a Narrativa (Auto)Biográfica e História de Vida de estudantes de uma escola rural do interior do município de Agudo, onde as memórias serão peças fundamentais para compreender os sujeitos da pesquisa. Concordo com Delory-Momberger (2006, p. 369), ao afirmar que “[...] por meio do exercício da Memória, a história é revisitada pelo olhar que mira o passado nas marcas do presente, oferecendo elementos para compreensão do percurso e dessa forma, para o desenho de novas tramas”.

A Memória constitui um conceito-chave desta pesquisa, está ligada com todo o trabalho, desde a metodologia, ao fazer uso das Narrativas (Auto)Biográficas, até os diários, que serão a base da reflexão.

A temática Memória pode, então, ser desenvolvida tanto na minha reflexão, quanto na dos estudantes em sala de aula, assim a lembrança pode servir para discutir e pensar sobre as diferentes memórias que estão em nós. Para Cunha (2004), parafraseando um poema de Mario Quintana 1997,

o passado é reconstruído como fragmento que compõem o mosaico dos significados que o sujeito que rememora se atribui e os que lhe são atribuídos externamente. Na mente e na boca de quem relembra “o passado é uma invenção do presente. Por isso é tão bonito sempre, ainda quando foi uma lastima. A memória tem uma bela caixa de lápis de cor” (Mário Quintana, 1997). (CUNHA, 2004, p. 185)

Servindo-me das palavras do autor, associo-as à Memória nas Artes Visuais, uma vez que este conceito pode trazer inúmeras contribuições, posto que o trabalho tenciona-se a partir da realidade dos estudantes. A Memória exige um mergulho em nós mesmos, para ressignificá-la no presente. Compreendendo essa definição então como a

capacidade de reter um dado da experiência ou um conhecimento adquirido e de trazê-lo à mente [...] capacidade de relacionar um evento atual com um evento passado de mesmo tipo, portanto, como uma capacidade de evocar o passado através do presente. (JAPIASSU; MARCONDES, 2006, p. 183).

Para Schütz (2016), “[...] através da Memória é possível compreender melhor cada indivíduo: o seu cotidiano, o meio em que está inserido”. Perante a docência, uma abordagem a partir da Memória permite fazer uma aproximação maior com os estudantes. “Através da memória, é possível dialogar, trocar experiências e até mesmo compartilhar histórias”. (SCHÜTZ, 2016, p. 36). Portanto, o sujeito que retoma a sua Memória não se limita apenas a um campo subjetivo, mas sim, relaciona essa Memória a vários outros fatores, como sociais, culturais e até históricos. Dessa forma,

[...] quando invocamos a memória, sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda a vivência, ainda que singular e autorreferente, situa-se também num contexto histórico e cultural. A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura. (SOUZA, 2007, p. 63).

Sendo assim, a Memória apresenta um papel fundamental no vínculo entre o indivíduo, coletivo e aprendizagem. Assim,

[...] a memória torna as experiências inteligíveis, conferindo-lhes significados. Ao trazer o passado até o presente, recria o passado, ao mesmo tempo em que o projeta no futuro; graças a essa capacidade da memória de transitar livremente entre os diversos tempos, é que o passado se torna verdadeiramente passado, e o futuro, futuro. (AMADO, 1995, p.132).

Portanto, trabalhar com a Memória dentro de sala de aula pode tornar-se uma importante ferramenta para compartilharmos saberes. Uma vez que,

[...] trabalhar com a memória, seja memória institucional ou a do sujeito, faz emergir a necessidade de construir um olhar retrospectivo e prospectivo no tempo e sobre o tempo reconstituído como possibilidade de investigação e de formação de professores [...] [de modo que] a memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências (SOUZA, 2007, p. 63-4).

Ao abordar o conceito de memória, as Narrativas são de suma relevância, já que

as Narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão p reches de significados e reinterpretações (...) o fato da pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer tem muitos significados e estas aparentes contribuições podem ser exploradas. (CUNHA, 1999, p. 38).

O uso do conceito Memória e Narrativa se liga, trazendo a esta pesquisa um embasamento teórico que se faz de extrema importância. Cabe aqui também destacar que o conceito Memória interliga-se à experiência. Segundo Larrosa (2001), experiência é aquilo que “[...] nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação” (LARROSA, 2001, p. 6).

No mesmo sentido, Benjamin (1994), coloca que a experiência também está na Narrativa:

a Narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, é uma forma artesanal da comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na Narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Enfim, o conceito Memória é válido nesta investigação, pois, a partir dela, circulamos por diversas possibilidades. E no que se refere à prática de docência, essas memórias vinculadas as Narrativas e as experiências permitem que cada estudante possa partir da sua

realidade. Para o aluno usar de suas memórias e criação em Artes Visuais, torna-se importante apresentar o conceito Imaginário, exposto na próxima seção.

### 5.3.1 Imaginário

O Imaginário é outro conceito-chave que norteia o presente estudo. Constitui-se importante conceito dentro das Artes Visuais, uma vez que se refere a um “[...] conjunto de representações, crenças, desejos, sentimentos, através dos quais um indivíduo ou grupo de indivíduos vê a realidade ou a si mesmo” (JAPIASSU; MARCONDES, 2006, p. 143).

Para Schütz (2016), através do Imaginário, conseguimos trabalhar com o que “rompe”, com o mundo físico estático, e abrir a possibilidade de algo “não-existente”, mas que ainda mantém algum vínculo com o existente (bagagem do mundo “real”). O Imaginário, no contexto das Artes Visuais, desempenha um papel de extrema importância ao proporcionar aos estudantes a experiência da novidade, de descoberta. Por meio do Imaginário, fazemos novas buscas, mudamos referenciais, e, em função disso, podemos romper com o real e nos movermos em direção ao irreal, sentido que Schütz (2016) coloca como “[...] mundo da imaginação, em que tudo é possível, crível e inventável ao mesmo tempo maleável e vinculado com a própria realidade”. (SCHÜTZ, 2016, p. 42).

Nesse sentido, vou ao encontro da definição de Bachelard (1990), sobre o conceito de “imaginação”, do qual penso que o mesmo vale para o conceito de “imaginário”. Segundo ele,

[...] graças ao imaginário, a imaginação é essencialmente aberta, evasiva. É ela, no psiquismo humano, a própria existência da abertura, a própria experiência da novidade. Mais que qualquer outro poder, ela especifica o psiquismo. Como proclama Blake: “A imaginação não é um estado, é a própria existência humana.”[...] A imaginação literária, a imaginação falada, aquela que, atendo-se à linguagem, forma o tecido temporal da espiritualidade e que, por conseguinte, se liberta da realidade (BACHELARD, 1990, p. 1-2).

Gouvêa (2001) traz uma síntese da definição de Bachelard (1990), em que apresenta o Imaginário da seguinte forma:

enquanto compreender, através do uso da razão, envolve um diálogo com o real, com as ideias socialmente construídas, a imaginação [ou imaginário] transcende o passado e a realidade imediata, ela nos liberta do concreto e nos lança nas diferentes possibilidades de significação do real. A imaginação permite o desenvolvimento do pensamento criativo, fundamental para a inserção no mundo. (GOUVÊA, 2001, p. 558).

Em vista disso, o Imaginário exerce um papel fundamental tanto na criação, quanto num aspecto social, uma vez que conseguimos, a partir do Imaginário, perceber a nossa

realidade, e lançarmo-nos em outras direções. Para Ricoeur (1969,) a imaginação é um campo político, com um dinamismo do agir coletivo. No aspecto da recepção, isto é, quando olhamos uma obra de arte, invocamos o nosso Imaginário diante dela, segundo Wunenburger (2007):

[...] no acesso estético às obras uma reinterpretação do sentido, que permite a cada sujeito reconstruir sua própria existência em torno de dimensões simbólicas. Essa atividade de redescritção da realidade torna possível uma poética da ação social que se exprime em particular na utopia enquanto projeção no âmbito dos possíveis. (WUNENBURGER, 2007, p. 22)

Diante disso, o Imaginário implica trabalhar com a capacidade de evocar situações já vividas, mas que ao mesmo tempo lançam a novas possibilidades. Portanto,

o estudo do imaginário como mundo de representações complexas deve, pois, fundar-se no sistema das imagens-textos, em sua dinâmica criativa e sua riqueza semântica, que tornam possível uma interpretação indefinida, e, por fim, em sua eficácia prática e sua participação na vida individual e coletiva. (WUNENBURGER, 2007, p.12).

O Imaginário também caminha em direção às Narrativas, pois a escrita (Auto)Biográfica permite ao sujeito também criar na escrita, da mesma forma que a Narrativa deleita-se ao Imaginário, em que se podem encontrar elementos ficcionais, emocionais, fantasiosos, e até mesmo científicos. Para Wunenburger (2007, p. 35), “qualquer que seja o método empregado, parece, portanto, que o imaginário pode ser apreendido como uma esfera organizada de representação na qual fundo e forma, partes e todos se entrelaçam”.

Dessa maneira, coloco o Imaginário como um conceito que interliga a prática e a escrita. Com finalidade de trazer ao leitor mais uma compreensão do Imaginário, mais uma vez, evoco Wunenburger (2007), o qual propõe, em seu texto de abertura,

[...] o termo “imaginário”, como substantivo, remete a um conjunto bastante flexível de componentes. Fantasia, lembrança, devaneio, sonho, crença não-verificável, mito, romance, ficção são várias expressões do imaginário de um homem ou de uma cultura. É possível falar do imaginário de um indivíduo, mas também de um povo, expresso no conjunto de suas obras e crenças. (WUNENBURGER, 2007, p. 7).

Portanto, o Imaginário dentro das Artes Visuais proporciona todos esses sentidos, sendo do real ao irreal, bem como, uma construção no social, já que valoriza a cultura, a História e o Imaginário de cada sujeito. De acordo com Read (1982, p. 46) “[...] A arte provoca, não só a nossa sensação, mas também as mais elevadas faculdades sintéticas do

espírito e da imaginação”, o que torna indispensável o conceito de imaginário dentro das Artes Visuais. Para Torregrossa (2017),

o imaginário é a base da vida mental, também é potência dinâmica das formas sociais e atua como força de ressonância. O imaginário forma uma capa profunda em nossos pensamentos, revela-se na potência do onírico, na força do símbolo, na fertilidade da imagem da qual a pessoa não pode esquivar-se sem mutilar-se. Estabelece-se um trajeto reversível que alimenta nossas pesquisas, já que o imaginário está presente em todas as situações e se transforma no substrato do cotidiano, de nossa formação e de nossas pesquisas (TORREGROSSA, 2017, p. 316).

Enfim, é possível perceber o Imaginário adequando-se tanto ao mundo da criação, quanto ao da pesquisa. Em razão de querer produzir um entrelaçamento entre os sujeitos e o coletivo, a partir da criatividade e da imaginação, procura-se reverberar uma forma mais sensível do educando sobre o trabalho plástico.





## **6 PRODUÇÃO REFLETIDA: UM ESQUEMA DENTRO DAS OFICINAS DE ARTE**

A Produção Refletida vem a ser um novo caminho a trilhar. Nasce juntamente com as minhas andanças durante o processo da pesquisa. Neste capítulo, será introduzido como o conceito se originou, bem como ele se constitui no presente estudo. Para isso, evidenciamos alguns autores como Hans Robert Jauss (1979), John Dewey (2010) e entre outros autores que contribuíram para esta reflexão.

O termo Produção Refletida surge a partir de uma prática de docência realizada durante o estágio de graduação em Artes Visuais, no ano de 2016. Naquela época, foi desenvolvida uma análise com estudantes do 9º ano de uma escola localizada no bairro Camobi – Santa Maria (RS). Esse momento apresentou-se oportuno para colocar em prática os conhecimentos advindos do campo das Artes Visuais, bem como do grupo de pesquisa em que utilizamos a metodologia das Narrativas (Auto)Biográficas.

Para o desenvolvimento desse trabalho, foi utilizado o conceito Memória, ancorado nas análises das memórias dos estudantes, nas experiências de suas memórias e suas histórias de vida, a partir de um objeto, e como isso se daria num trabalho plástico. Seguindo também como suporte da minha investigação no mestrado, foi evidenciado outro contexto, outros sujeitos e outras questões: como os sujeitos atualizam as suas memórias dentro de um trabalho em artes visuais? Como a Narrativa (Auto)Biográfica dos estudantes pode estimular, ou tem algum vínculo nas suas produções plásticas? E de que modo o sujeito observador uma de obra ou um objeto consegue identificar-se com o outro? Essas questões moveram-me a chegar ao conceito de Produção Refletida.

A partir disso, é importante trazer, para o centro dessa pesquisa, Hans Robert Jauss (1979), fundamental para o processo de criação do conceito de Produção Refletida. Jauss está inserido no campo da Literatura, mas também apresenta grandes contribuições para o campo das Artes Visuais, no que tange a criação de uma obra e sua estética. Não se tem a intensão de fazer uma análise aprofundada em Jauss, mas, sim, apontar os conceitos chaves que o autor utilizou e que serviram para chegar até as reflexões desse trabalho.

Hans Robert Jauss consolidou-se na década de 1960, em uma conferência na Universidade de Konstanz, em 13 de abril de 1967, na qual deu início aos estudos sobre a Estética da Recepção, apresentando nova metodologia de pesquisa, baseada em um processo de busca mudanças entre a obra e o leitor, considerando que existia uma “relação dialógica entre a obra e o leitor” (GOMES, 2009, p. 40). O autor traz, com isso, a valorização da

receptividade de uma obra, ou seja, a interpretação do leitor/observador diante de uma obra eram considerada fato importante. Nesse sentido, o leitor ganhava um papel ativo no processo de construção de uma obra.

Como Jauss foi um grande e importante filósofo, outros pesquisadores abordaram seu estudo e carregaram as suas questões acerca da Arte e da função do leitor. Nos estudos de Miranda (2007), encontra-se como era compreendida a relação entre a obra e o leitor, destacando alguns aspectos do século XX. Miranda (2017) afirma que,

até o século XX, o texto literário e as obras de arte em geral eram abordados como constituídos por um sentido fechado, único e objetivável através da análise de estruturas, traços e funções imanentes à obra, além da referência ao contexto social e literário, ou ainda da determinação da intenção do autor (MIRANDA, 2007, p. 18).

Nesse seguimento, evidencia-se que o espectador, durante esse período, não conseguia se posicionar de forma ativa, uma vez que, a obra tinha um sentido fechado e único. Após os estudos de Jauss (1979), sobre a estética da Recepção, o leitor/ espectador foi visto como um sujeito capaz de fazer diferentes interpretações e inúmeras criações. Para Miranda (2007),

a proposta da Estética da Recepção surge, com a preocupação central de encontrar um método para a história da literatura e da arte, capaz de abordá-la tanto em sua relação com o contexto geral da história quanto em sua historicidade específica, i. e., tanto em relação à sociedade quanto na dinâmica interna de superação, transgressão e instauração de novos códigos estéticos. (MIRANDA, 2007, p. 20-1)

Dessa forma, podemos perceber a valorização que a estética da recepção exerce, uma vez que ela permite sempre o novo, fazendo com que o leitor consiga produzir e trazer as suas compreensões como também colocar os seus pontos de vista sobre o que viu ou leu. Portanto, sai de uma postura passiva e se coloca num papel de coautor de uma obra. Assim,

a recepção não é uma dimensão individual, mas sim um fenômeno coletivo, resultante das manifestações advindas das interpretações singulares e grupais, dimensionada através das práticas de leitura e agenciamentos históricos efetuados sobre o texto e autores. (MOSTAÇO, 2008 p. 63).

A partir disso, percebe-se que o receptor, aquele que olha ou lê uma obra, exerce um papel ativo, pois faz “o processo de circulação da leitura na sociedade. (GOMES, 2007, p. 40).

Para compreender melhor o conceito de Produção Refletida, é significativo referenciar a importância das três categorias que Jauss (1979) desenvolveu, sendo elas a *Poiesis*, *Aisthesis*

e *Katharsis*, importantes para o processo dialógico entre o artista e o espectador, e das quais a Produção Refletida também requer que o observador e criador se identifiquem para compreender o outro e (res)significar as experiências. Essas três categorias são o que define a experiência estética. Para Mostaço (2008, p. 64), “uma estrutura de significados e interações comunicativas advindas com a obra, a estética da recepção é uma operação comprometida com o processo artístico”. Portanto, se faz necessário o entendimento desses três conceitos citados a baixo:

a) *Poiesis*:

Em primeiro lugar, Jauss (1979) usa o termo *Poiesis* (criação), que tem como significado fruição, o que se refere à realização de uma obra de Arte a partir do que move o sujeito, algo que esteja ligado intimamente a ele, sendo uma criação baseada na sua identificação pessoal e legítima. Portanto, não se trata de algo mecanizado ou alienado, mas sim, a partir do seu reflexo, das emoções ou bem como dos anseios de cada sujeito.

[...] o conceito de Jauss (1979) para a poiesis se relaciona com o sentido aristotélico de ‘saber poético’: capacidade do homem de produzir uma obra própria e através dela alcançar um saber. Não se trata somente da produção mecânica, mas, sobretudo, do sentimento que o artista experimenta quando produz uma obra. Significa explica Jauss (1979), a concepção hegeliana de obra de arte como produto da atividade humana, através do qual o homem satisfaz sua necessidade de “sentir-se em casa no mundo” (JAUSS, 1979, p. 80) (MIRANDA, 2007, p. 71).

Nesse sentido, Miranda (2007) acrescenta que “o aspecto produtivo do prazer estético refere-se sobretudo à capacidade do artista expressar aquilo que, devido às exigências e convenções da existência diária, permaneceria calado, oprimido ou desconhecido”. (MIRANDA, 2007, p. 71). A *Poiesis* permite ao indivíduo criar a partir de suas emoções e de aspectos relevantes de sua História de Vida, do seu meio e questões que julgar ser necessárias para sua criação.

b) *Aisthesis*:

Após a conceituação de *Poiesis*, aborda-se o segundo termo, a *Aisthesis*, colocado como algo correspondente a (sensação). Para Jauss, trata-se de um prazer reflexivo por parte do receptor, ou seja, aquele que observa uma obra de arte manifesta um prazer a partir do que viu. Em Miranda (2007, p. 73), encontra-se a seguinte definição: “Aisthesis é como um tipo de conhecimento apreendido através da experiência e da percepção sensível”.

Em vista disso, retorna-se ao contexto da experiência, em que o sujeito reativa fatos e sensações que o aproximaram com a obra e, dela, posteriormente o indivíduo renova o modo de ver, proporcionando assim nova criação e um novo sentido. Miranda (2007), em seu texto, apresenta a definição que Jauss definiu como Aisthesis.

O horizonte de experiência da Aisthesis é o mundo visto através dos olhos de outrem: na experiência receptiva, o leitor abandona temporariamente seu próprio horizonte e experimenta a alteridade como se fosse ele próprio. (MIRANDA, 2007, p.81).

Portanto, podemos dizer que a Aisthesis é o lado receptivo da obra, o momento em que o leitor olha/lê uma obra e se abre às sensações pertencentes ao outro, ao mesmo tempo segue o outro de forma diferente. Assim, conseqüentemente, pode se colocar no lugar do outro, no olhar do outro, permitindo-se a experiência, e posteriormente a descoberta de algo novo a partir do que viu. De acordo com Miranda (2007), a Aisthesis pode ser percebida como “a renovação da percepção da arte, uma renovação tanto interna e externa, quanto retrospectiva e projetiva”. (p. 74). Com base nos do estudo de Jauss (1979) sobre esse conceito, passou-se a dar mais importância ao lado receptivo da obra.

c) *Katharsis*:

A *Katharsis* tem como significado a purificação dos sentimentos. Essa definição tem a preocupação com o lado comunicativo da obra, isto é, como a criação é compreendida e interpretada pelo observador. Assim, a *Katharsis* proporciona ao sujeito fazer uma análise e uma interpretação e dela extrair uma nova compreensão, sempre um processo que origina o novo.

Segundo Jauss (1979), a *Katharsis* refere-se ao prazer das emoções ocasionadas pela arte, estas que são manifestadas durante a contemplação de uma obra, e que posteriormente poderão gerar novos códigos de entendimento e de percepção do mundo. Em resumo, pode-se dizer que esse processo tem a intenção de “libertar o ânimo dos receptores” (MIRANDA, 2007), além disso, o processo da *Katharsis* proporciona um jogo dialético entre o auto prazer e o prazer no outro. Miranda (2007) expõe a conceituação de Jauss (1979) da seguinte maneira:

*Katharsis* em Jauss trata-se da percepção acerca do mundo do outro, por um lado, e por outro da apropriação, através do juízo estético, de uma norma de ação. Como experiência intersubjetiva, designa tanto a função geradora e justificadora de normas quanto a capacidade de libertar o receptor de seus interesses práticos, de se

identificar com as situações representadas, libertar seu ânimo e permitir-lhe fruir distanciadamente situações que gostaria ou poderia ter vivido. Em suma, trata-se do prazer reflexivo intersubjetivo das emoções próprias suscitadas pela experiência com a arte. (MIRANDA, 2007, p. 82).

A definição de *Katharsis* permite então que o sujeito receptor se coloque desde o começo ativamente na constituição do Imaginário e na participação da obra. Concorda-se com Miranda (2007), apoiada em Jauss (1979), quando explica que a “*katharsis* se assemelha a um processo renovado de romper a evidência primária e imediata da identificação e impor ao receptor um esforço de recepção crítica e reflexiva frente à fascinação do estético.” (MIRANDA, 2007, p. 83).

Evidencia-se, nesse processo, que o receptor nunca será um sujeito alienado, mas sim um sujeito importante e vivo, pois se coloca de forma reflexiva e crítica perante a obra, permitindo-se ao novo, à (res)significação. Conforme Gomes (2009, p. 43), “a experiência primária de uma obra artística é alcançada pela 'compreensão fruidora e na fruição compreensiva’”. Conforme Oliveira e Castrillon-Mendes (2015):

[...] o leitor não apenas contempla a obra de arte, mas desloca-se para dentro dela, e ao fazer parte da obra vive-a esteticamente e consegue, então, distanciar-se de sua condição real e refletir sobre a mesma. E assim ocorre a experiência estética em que o leitor desfruta subjetiva do objeto. Por conseguinte, uma obra de arte só alcança significado quando através da experiência estética. (OLIVEIRA; CASTRILLON-MENDES, 2015, p. 80).

Dentro dos conceitos de *Poiesis*, *Aisthesis* e *Katharsis*, aflora o conceito de Produção Refletida, devido à intenção de trazer um sujeito curioso, reflexivo, que se desenvolva em todos os processos, desde a criação até a produção final de uma obra. O conceito de Produção Refletida leva em sua veia os três eixos que Jauss (1979) elaborou, sendo assim, a Produção Refletida não busca sentidos fechados ou fixos, ou de uma única significação, mas, sim, uma relação dialógica entre o artista, a obra e o receptor/ ou aquele que analisa a obra além. O sujeito também se coloca nas suas próprias produções, gerando uma aproximação com o outro.

Outro autor fundamental para as reflexões que envolvem o conceito de Produção Refletida é John Dewey (2010). Com os estudos em seu livro “Arte como experiência”, contribui com pensamentos e apontamentos sobre o campo das Artes e uma educação voltada para as experiências dos estudantes.

O trabalho de John Dewey (2010) vem ao encontro do conceito de Produção Refletida uma vez que tem a preocupação de trazer para o centro de seus estudos a importância do sujeito e as experiências no ato criativo, o que torna o estudo de extrema relevância.

Dewey (2010) apresenta que todo o processo artístico percorre o organismo humano, o sujeito é um organismo vivo e importante no processo de criação, também relacionado com tudo o que lhe passa ou acontece, podendo assim, ter uma significação a partir de alguma experiência, a partir da natureza e do contexto. Wosniak e Lampert (2016), compreendem que

[...] a experiência não é algo que se oponha a natureza, pela qual experimenta ou prova a natureza. Pelo contrário, a experiência é uma fase da natureza, podendo ser uma forma de interação, pela qual dois elementos entram (situação/contexto e agente/sujeito), e são assim modificados. (WOSNIAK; LAMPERT, 2016, p. 261)

Dessa forma, é possível perceber que a experiência não é algo que se distancia do sujeito, mas sim, o que faz parte do seu cotidiano, de sua relação com o mundo. Para Teixeira e Westbrook (2010, p. 37) “não é possível separar vida, experiência e aprendizagem, pois simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos”. Para o pensamento de Dewey (1971), a educação é vista como um processo de reconstrução e de organização da experiência, ou seja, é ali que o sujeito atribui sentidos e que também lhe ajuda a tomar decisões para o futuro. De acordo com Dewey (1971) a arte deveria se colocar ao lado das experiências comuns da vida.

Nesta perspectiva, Dewey traz que as Artes tem sua essência na vitalidade e o conhecimento aprofundado nas experiências, pois

toda arte envolve órgãos físicos, como o olho e a mão, o ouvido e a voz e, no entanto, ela ultrapassa as meras competências técnicas que estes órgãos exigem. Ela envolve uma ideia, um pensamento, uma interpretação espiritual das coisas e, no entanto, apesar disto é mais do que qualquer uma destas ideias por si só. Consiste numa união entre o pensamento e o instrumento de expressão. (DEWEY, 2002, p. 76).

O que encontramos em Dewey (2002), sobre experiência, é um dos elementos perceptíveis dentro do conceito de Produção Refletida, a experiência a partir do cotidiano e da vida dos estudantes, refletida numa prática de educação que proporcione a reflexão dos mesmos. Concordo com Dewey (2010), quando explica que, para haver uma reflexão educacional, é preciso levar em conta os contextos que os sujeitos estão inseridos.

De certa forma, o conceito de Produção Refletida é um processo cíclico e complexo, uma vez que envolve tantos processos, mas que também visa uma reflexão por parte do pesquisador e do pesquisado. A Narrativa torna-se grande ferramenta para compreender como

o sujeito se vê e como ele se coloca na Narrativa, bem como num trabalho plástico, podendo assim, evidenciar as suas experiências. Nesse sentido, para termos emancipação do sujeito, é necessário que ele possa olhar para o seu passado, a fim de compreender a realidade com um novo olhar. Para Adorno (2000), “o indivíduo se emancipa quando o conhecimento é fruto de uma reflexão”, nesse mesmo sentido, para Josso (2004),

falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar sobre si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático [...] é também um modo de dizermos que, neste continuum temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extraímos informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com nosso ambiente humano e natural (JOSSO, 2004, p. 47).

De acordo com Josso (2004), as Histórias de Vida vinculadas à realidade e às experiências dos sujeitos podem proporcionar um modo diferente dele se ver no mundo, possibilitando uma (res)significação. Segundo Josso (2004) só é possível ter uma experiência quando se há uma reflexão sobre a vivência. As Narrativas também possuem um caráter coletivo, compartilho assim, com a ideia de Rosito (2016), para o qual

[...] a Narrativa não é apenas um fato pessoal. Trata-se de um fato coletivo, algo muito mais profundo, porque envolve o ser-no-mundo e-com-o-outro, incluindo questões culturais, afetivas, espirituais, relacionais, de aprendizagem de vivências (ROSITO, 2016, p. 132).

Através da autora, percebe-se que a Narrativa tem um papel social e cultural, já que valoriza a história de cada sujeito. Ainda segundo Rosito (2016), a Narrativa

“[...] possibilita aos sujeitos a apreensão do mundo, a construção do conhecimento por meio das nuances do cotidiano, das experiências, incorporando sentidos que fazem parte da própria vida”. (ROSITO, 2016, p. 139)

Além disso, encontramos na Narrativa (Auto)Biográfica as diferentes formas de manifestações expressivas, o que vem de encontro às dimensões estéticas e poéticas. Para Kolb-Bernardes e Ostetto (2015),

[...] a presença e importância da dimensão estética nos processos de construção de narrativas autobiográficas onde diferentes linguagens e recursos expressivos potencializam as múltiplas interfaces do conhecimento de si, na relação sentimento-pensamento com e sobre o mundo (interno e externo a cada um), provocando diálogos de inteireza e intensidade vividas; onde o sensível e o inteligível são

acionados, transformando saberes. (KOLB-BERNARDES; OSTETTO, 2015, p. 172).

Fundamentada em tais pressupostos, a Produção Refletida é um conceito que se liga a todas as dimensões acima citadas, a saber, à estética, à experiência, e às Narrativas, o que possibilita novas possibilidades e novas aberturas ao conceito. Ainda cabe salientar que a estética assume papel fundamental na Produção Refletida, ao ser compreendida como

[...] uma dimensão da existência, do agir humano: a compreensão das sensações confusas, obscuras e desconcertantes, experimentadas diante das artes em geral e da arte de relacionar com pessoas e objetos, leva-nos a apropriações e construção de novos saberes advindos da experiência estética. Experiência Estética é, então, aquilo que nos afeta, que provoca um deslocamento, coloca-nos fora do lugar costumeiro, algo que depois do vivido não consegue passar despercebido, uma espécie de evento traumático- agradável ou não, muitas vezes desagradável- que demanda atenção e revisitação para sua interpretação. Essas sensações provocam o pensar, o questionar. (ROSIO, 2016, p. 127).

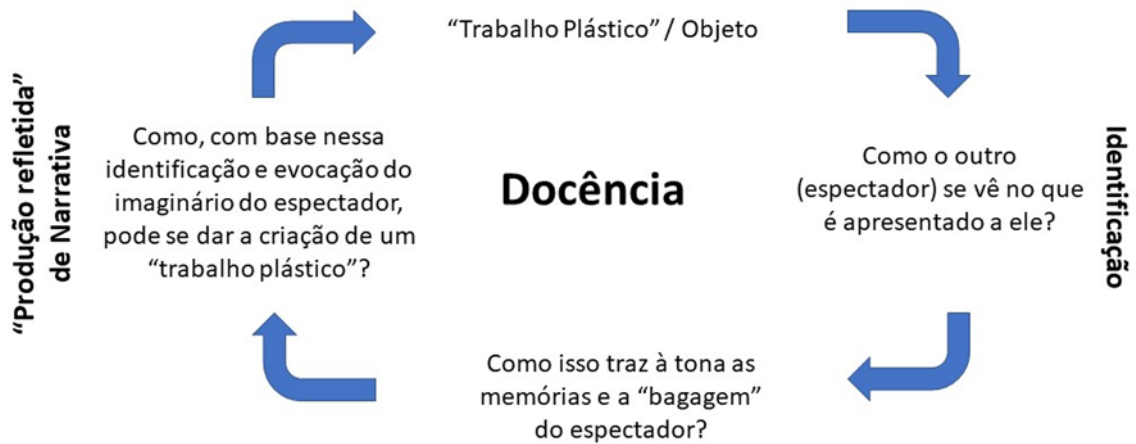
Desse modo, a Produção Refletida na estética busca trazer para o centro um sujeito que se move, que procura por novas experiências, novas vivências e novas descobertas, criando novos códigos, referenciais e um sujeito pensante e reflexivo nas suas práticas.

Portanto, tem se como intuito apontar um sujeito atuante dentro da produção de um trabalho de arte e na produção de Narrativas. Desse modo, o conceito surgido nesse processo de criar, falar sobre sua criação artística, e perceber o olhar do outro perante seu trabalho é único, e pode ser compreendido por cada sujeito de forma diferente, sempre colocando-o em relação com outras experiências, valorizando seu contexto social e cultural.

Para facilitar a compreensão desse conceito, foi produzido um esquema (Figura 1), que permite visualizar o movimento cíclico que a Produção Refletida realiza e como a identificação com um objeto pode gerar uma nova Narrativa e uma produção plástica baseada na experiência de cada estudante. Assim, sempre gera nova interpretação e produção plástica. Constitui-se assim um movimento que não tem fim, pois sempre se abre a um novo olhar.



Figura 1 – Esquema de Produção Refletida



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Portanto, a Produção Refletida é um movimento cíclico, envolve uma dinâmica que parte dos sujeitos, das reflexões advindas de suas memórias e experiências invocadas, de um objeto ou de um trabalho plástico. Assim, o conceito de Produção Refletida tem uma relação com a forma como nos apresentamos num trabalho plástico, como nos identificamos no trabalho do outro, e como criamos uma nova ressignificação a partir do que foi apresentado ou visto. Consiste em um conceito que possibilita identificação, interpretação e criação. Pontuo que a Produção Refletida é uma relação do sujeito com o mundo, com as experiências, com as artes e com as Narrativas, que se unem para nova compreensão na Arte e na Educação.

## 6.1 AS OBSERVAÇÕES E AS OFICINAS

Esse tópico refere-se às oficinas e às atividades de observação, apresenta apontamentos sobre o conceito de Produção Refletida, verificando até que ponto esse conceito pode ser utilizado em estudos relacionados à arte e às Narrativas (Auto)Biográficas.

### 6.1.1 As observações

As observações de aulas de Artes e as oficinas ministradas por mim ocorreram em uma escola rural localizada no interior do município de Agudo/RS. As aulas aconteceram no período reservado para as de Artes Visuais, com duração de 50 minutos, equivalente a carga horária dessa disciplina. Portanto, a fim de fazer observações da prática docente e de verificar a metodologia de ensino de Artes Visuais de uma escola rural, fez-se necessário o acompanhamento das atividades que o professor titular realizava com seus estudantes. A

partir disso, foi necessária a utilização de um diário de campo, em que eram feitas anotações, e também a utilização de registros fotográficos para futuras análises. Segundo Souza (2004),

[...] diário de campo e de aula torna-se imprescindível para o desenvolvimento do processo de formação e autoformação, porque assume funções significativas frente aos registros das atividades concebidas/desenvolvidas no espaço cotidiano da escola e da sala de aula. Entendo, ainda, que a utilização do diário possibilita aos atores registrarem sentimentos, percepções, relatos dos sujeitos, reconstrução de diálogos, descrição de atividades, tanto do processo de formação quanto da práxis didático pedagógica. (SOUZA, 2004, p. 397).

As observações foram realizadas em duas turmas de diferentes anos, uma turma de 7º ano e a outra de 9º ano. Os encontros eram realizados uma vez por semana, realizados entre o mês de abril de 2019 até julho de 2019. Posteriormente, iniciaram as oficinas que tiveram duração até outubro de 2019.

Ao fazer uma rápida análise sobre o Projeto Político Pedagógico da escola, percebe-se que as Artes Visuais ainda contemplam atividades que se relacionam a datas comemorativas, festivas e de releitura de obras de arte, ilustrações, questões de simetria e assimetria, ampliação e redução, letras de bastão e a produção de cartazes. Evidencia-se um ensino que tem maior foco em questões técnicas e de memorização no lugar de uma educação voltada para o ato da criação e ao estímulo da imaginação.

Intrigada com essas atividades, perguntei ao professor: como as atividades que a escola propõe no Projeto Político Pedagógico. Sua resposta foi: “os conteúdos que estão no caderno são para serem cumpridos!”, demonstrando, assim, que não tem uma preocupação em promover um sujeito reflexivo e criativo para dentro da sala de aula, o que se torna uma lástima para a educação em Artes. Uma vez que esta propõe justamente que:

[...] a Arte deve propiciar que cada situação apresentada gere diálogo e discussões, permitindo ao aluno expor o que pensa e interagir com o grupo, trocando informações, ideias e socializando, além de ser instigado a refletir raciocinar sobre manifestações simples e complexas. (TOCHETTO; FELISBERTO, 11153.)

Nesse sentido, a Arte é vista como instauradora de práticas dialógicas, que, segundo Worsniak e Lampert (2016, p. 261) “também avançam para uma reflexão crítica do contexto e do próprio sujeito”. Além disso, a Arte na educação tem o papel fundamental de instigar a curiosidade, as possibilidades de criar e inventar e de pensar sobre o contexto social e cultural. Logo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais encontra-se que:

o conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. (BRASIL, 1997, p. 19).

Em muitas das atividades que foram observadas, foram utilizados os mesmos materiais, como régua para fazer margem, a utilização de uma folha de ofício em tamanho A4 como suporte base, lápis de cor e canetas hidrográficas. O que tornavam as aulas de Artes sempre semelhantes. Nesse sentido, as observações foram importantes para conseguir elaborar as atividades da oficina de forma mais significativa para os estudantes, pensando em um planejamento que fosse flexível com as formas de ensino para cada turma e para cada indivíduo.

### **6.1.2 As oficinas**

As oficinas foram realizadas nas turmas em que aconteceram as respectivas observações, com as turmas do 7º e 9º ano de uma escola rural do interior do município de Agudo – RS, realizadas uma vez por semana com períodos de duração de 50 minutos. Também cabe salientar que ficam resguardados os nomes dos estudantes e, nas fotografias, decidimos borrar os rostos dos alunos, por questões de segurança, para protegê-los de potenciais perigos de exposição.

As oficinas foram desenvolvidas em 4 etapas, intituladas da seguinte maneira: Oficina 01: “Narrativas de si às Narrativas coletivas: um processo estético”, que visa um olhar do sujeito sobre si e uma identificação com o outro. Oficina 02: “A criação de Arte através das Memórias”, com objetivo de fazer os estudantes explorarem as suas lembranças para fazerem produções artísticas vinculadas às suas histórias. Oficina 03: “O processo criativo a partir do cotidiano”, com o intuito de possibilitar aos estudantes perceberem o seu meio e (res)significar suas experiências do cotidiano. Oficina 04: “O Ensino da Arte envolvida com a Vida”, em que os alunos pudessem conseguir perceber que a arte está também próxima da realidade deles.

a) Oficina 01: Narrativas de si às Narrativas coletivas: um processo estético.

A primeira oficina foi organizada a partir de uma atividade lúdica, uma das competências que se atribui para as aulas de Artes para a Educação Infantil e para o Ensino

Fundamental, compreendendo a ludicidade como dispositivo para gerar no aluno a vontade pela atividade prática e para que possa formular argumentos e questionamentos.

Desse modo, a atividade lúdica no seu primeiro momento, foi realizada com o auxílio de uma caixa preta, que possuía apenas uma abertura no centro da tampa. Em seu interior, havia pequenos brinquedos, como ursinho de pelúcia, bonecos, pequena bola azul, bolinhas de gude, peças de quebra-cabeça, carrinho, pedacinho de madeira, celular, entre outros. Brinquedos que foram colocados dentro dessa caixa sem os alunos perceberem.

Em seguida, foi solicitado aos estudantes que se sentassem em formato de círculo, de forma que cada um deles conseguisse ver o seu colega. Após, foi passada a caixa em que eles apenas poderiam colocar a mão dentro dela, e apenas com o tato sentir o que haviam tocado. Aqui, a Memória funciona como uma importante aliada para os estudantes, pois, a partir dela, tem-se o exercício da rememoração, podendo trazer fatos do passado para o presente. Um processo importante também para o pesquisador, uma vez que

[...] também é componente essencial com que o pesquisador trabalha para poder (re)construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de seu objeto de estudo, ao tentar articular memória e conhecimento, procurando edificar uma “arqueologia da memória”. (ABRAHÃO, 2004, p. 202-203).

Aos poucos, a caixa foi sendo passada pelos os alunos, a curiosidade se fazia em seus olhares, e a descoberta pelo objeto que apenas tocavam mostrava que as suas memórias tinham sido atualizadas naquele momento, como demonstrado na Fotografia 1 e na Fotografia 2.

Fotografia 1 – Dinâmica da caixa surpresa



Fonte: Registrado pela autora (2019).

Fotografia 2 – Dinâmica da caixa surpresa – detalhe



Fonte: Registrado pela autora (2019).

Em um segundo momento, foi solicitado aos estudantes que apenas com suas memórias reavivadas, descrevessem o objeto que haviam tocado, citando algumas características, o que gerou nos estudantes um momento de descontração. Em seguida, a caixa foi aberta para que todos pudessem ver o objeto que haviam tocado, o que foi muito importante, pois eles agora podiam “brincar” e ter uma interação maior com os objetos, deixando-os livres para terem trocas de vivências, conforme Fotografia 3 e Fotografia 4.

Fotografia 3 – Interação com os objetos



Fonte: Registrado pela autora (2019).

Fotografia 4 – Interação com os objetos



Fonte: Registrado pela autora (2019).

Foi possível perceber que alguns alunos tocavam e mostravam os objetos para os colegas e contavam histórias que os aproximavam daquele objeto. Também notou-se que alguns tiveram identificação maior com o objeto, em que até brincadeiras da infância retornaram para a sala de aula, e outros que reagem de forma mais sutil, como acariciando o ursinho. Assim, os sujeitos evidenciaram uma experiência da infância, cada um reagindo de forma diferente, de acordo também com as trocas entre os colegas, potencializando suas memórias através dos diálogos.

No terceiro momento, foi solicitado aos alunos que escrevessem uma Narrativa, a partir de suas memórias e/ou da experiência que tiveram a partir do objeto que haviam tocado. Partilho da ideia de Souza (2004), para o qual

[...] a narrativa expressa os saberes dos sujeitos, suas experiências, sua subjetividade e singularidade como princípio fundamental para um conhecimento de si, através das lembranças e memórias que o processo identitário e da vivência da escolarização comportam. (SOUZA, 2004, p. 394)

Assim que os estudantes iniciaram suas Narrativas, notou-se que muitos tinham dificuldades em elaborar uma escrita sobre suas memórias e sobre suas experiências, e se

mostraram inseguros e tímidos, a todo momento fazendo perguntas como “o que é pra escrever professora? É isso? tá certo assim?”. Evidencia-se, dessa forma, que os alunos não possuíam o hábito de fazerem uma escrita voltada para si, um olhar reflexivo para suas histórias de vida, mas, aos poucos, mostraram-se envolvidos com a escrita e conseguiram realizar a proposta. Nos relatos construídos pelos estudantes, analisou-se que escreveram sobre suas vivências durante a infância e sobre o espaço escolar. Em uma Narrativa, encontra-se o seguinte relato.

Aqui na escola tem uma árvore onde quando estávamos no pré brincávamos de casinha, casamento e da nossa brincadeira favorita “winks”. Lembro que brigávamos pelos vestidos mais bonitos, mas éramos muito felizes, bons tempos (Estudante A).

O relato desse acontecimento evidenciado por essa estudante foi evocado a partir do objeto que havia tocado na caixa, a saber, um pequeno pedaço de madeira, sendo (res)significado agora em sua Narrativa. Continuando com a dinâmica, a Narrativa da aluna é repassada para outro colega, para dar continuidade à Narrativa. Seguindo da seguinte maneira.

Naquela época éramos tão inocentes que qualquer coisa nos alegrava. Em um belo dia subi na árvore para brincar de “winks” tive a brilhante ideia de pular, o que houve? Cai no chão, minhas amigas me ajudaram, depois de meia hora rindo, levantei e sai correndo feliz. Mais tarde, indo para casa percebi que algo me seguia perto de casa percebi que era um filhote de cachorro, pedi para minha mãe deixar ficar com ele mas ela infelizmente não deixou, duas semanas depois ela viu o cachorrinho triste com fome perto de casa, quando cheguei da escola ela me contou que eu poderia cuidar do cachorrinho, dar comida, amor, carinho, coisas que ele não recebia na rua. (Estudante B).

Com base na Narrativa construída de forma coletiva, entre as estudantes, A e B, pode-se perceber que o objeto tocado pela primeira estudante trouxe à tona uma Memória da infância no espaço escolar, e, ao ser (res)significada por outra colega que leu o relato, pôde gerar uma nova história, e assim, trazer nova compreensão e despertar outra vivência. Desse modo, podemos perceber que os alunos tiveram uma identificação entre eles, entre as histórias e os objetos.

Nesse sentido, por meio da leitura e da abertura da Narrativa entre os estudantes, pode-se perceber o envolvimento e a identificação entre eles, em que um mesmo objeto pode ter relação com mais de um aluno, histórias são despertadas e se cruzam, sentimentos afloram, possibilitando, assim, trocas e um (res)significar, trazendo para suas Narrativas novos sentidos através da experiência do outro para como mesmo objeto.



Desse modo, pode-se dizer que os indivíduos passaram por uma experiência de se colocarem no lugar do outro, nas vivências do outro, gerando assim um comportamento estético. Parte-se do princípio de que

o sujeito, enquanto utiliza sua liberdade de tomada de posição perante o objeto estético irreal, é capaz de gozar tanto o objeto, cada vez mais explorado por seu próprio prazer, quanto seu próprio eu, que nesta atividade se sente libertado de sua experiência cotidiana [e,] por conseguinte, o prazer estético realiza-se sempre na relação dialética do prazer de si no prazer no outro [...] um modo, da experiência de si mesmo na capacidade de ser o outro, capacidade a nós aberta pelo comportamento estético (JAUSS, 1979, p. 76-77).

Em outra Narrativa analisada, pode-se perceber como a identificação foi gerada tanto entre os objetos, quanto nas Narrativas, criando vínculos com suas memórias, que foram (res)significadas a partir do objeto “controle remoto”. Em sua Narrativa, o estudante conta:

Isso me faz lembrar dos tempos de criança, em que eu brincava com o meu primo. Ele tinha um carro vermelho e grande, que funcionava a pilha e era comandado com controle remoto. A gente fazia várias manobras! (Estudante C).

Logo em seguida, o colega continua a história da seguinte maneira:

Até que um dia o carrinho quebrou, e a brincadeira acabou, pois só tinha um carrinho. Ele chorou até que seu pai comprou um carrinho novo. (Estudante D).

Observa-se que a Narrativa é também uma forma de criação, de escrita que pode proporcionar uma aventura, e assim trazer à tona o Imaginário. Nesse sentido, os Imaginários ligados aos contos,

[...] nos convidam a deixar nossas certezas para nos sensibilizarmos com novas maneiras de conhecer, abrindo-nos outras realidades possíveis. Assim, a maneira como narramos nosso mundo não é imexível, está em constante movimento nessa dinâmica entre criação e recriação. (TORREGROSA, 2017, p. 311).

Em muitas Narrativas, foi perceptível o Imaginário, ligado a aspectos ficcionais. A escrita desse aluno surge a partir do brinquedo celular, que estava na caixa. Na Narrativa, encontra-se o seguinte relato:

Era uma vez um celular de Joãozinho ele estava pescando perto de um lago quando ele pegou seu celular, e o deixou cair no lago cheio de peixes. E os peixes começaram a mexer no celular dele e começaram a tirar “selfie” e olhar vídeos

engraçados e Joãozinho pegou o celular de volta e ainda pegou muitos peixes (Estudante E).

Ao continuar a história, o outro colega escreve a seguinte Narrativa:

E foi então quando ele viu que não estava mais funcionando o celular e também não tinha mais conserto e ele ficou muito triste. E então o amigo dele que estava ali disse que compraria um celular para ele e então ele começou a ficar feliz. (Estudante F).

Verifica-se que o uso da Narrativa dentro de sala de aula, a partir das memórias dos estudantes, é um campo rico em experiências, sendo aqui valorizada a história de cada indivíduo e as suas relações com-o-outro e com o mundo. Para Torregrosa (2016), as Narrativas dentro das Artes “revelam outra via de ação, de compartilhar, de estar juntos em uma heterogeneidade criativa”. Isso também cabe dentro do processo estético, pois, de acordo com Torregrosa (2016), “a narrativa autobiográfica é um fenômeno estético”.

Desse modo, é enfatizado que a Educação em Artes, a partir das Narrativas, ganha mais força, por ser uma experiência estética envolvendo a história de cada estudante que faz parte desse processo de Produção Refletida. Em concordância com Rosito 2016,

[...] as narrativas autobiográficas nos processos formativos podem ser uma resposta, para reaproximar a arte da educação, a pessoa-professor de seu processo de criação, a ética, a estética. A educação assumiria, assim, espaço de formação marcado pelo desenvolvimento da autoria, autonomia e emancipação dos sujeitos. (ROSITO, 2016, p. 139).

A partir dessa primeira oficina, procurou-se evidenciar como a Memória dos estudantes pode evocar Narrativas e produções estéticas dentro dos relatos dos alunos e verificar como ocorre identificação entre os sujeitos que se narram.

#### b) Oficina 02: A Criação de Arte através das Memórias.

A segunda oficina teve como sequência a atividade de resgate de uma Memória da infância, agora num trabalho plástico. Nesse momento, os estudantes foram desafiados a utilizarem outros tipos de materiais, como tintas, pincéis, rolinhos e bandeja de isopor.

O objetivo dessa oficina foi desenvolver outra possibilidade de trabalhar o desenho, usando a técnica da isogravura (Fotografia 5). Na isogravura, ocorre incisão sobre o isopor, em que os estudantes desenharam sobre essa superfície, e, com o auxílio de um rolinho, passam tinta sobre o seu desenho, em seguida, carimbam em cima de uma folha. Ao serem

disponibilizados esses materiais, os alunos mostraram-se interessados em fazer seus trabalhos plásticos.

Fotografia 5 – Produção de isogravuras



Fonte: Registrado pela autora (2019).

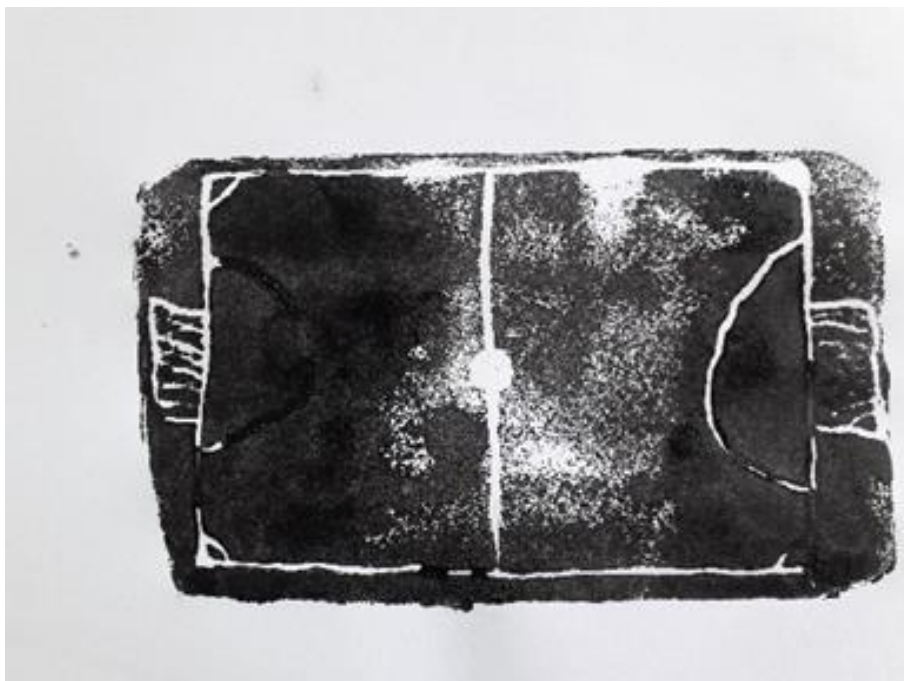
Ao analisar as isogravuras produzidas por eles, nota-se que muitos relacionam as suas memórias com as brincadeiras e objetos que tinham na infância e a aspectos do meio e do espaço em que estão inseridos. Por exemplo: brincadeiras ao ar livre (Fotografia 6); jogo de futebol (Fotografia 7). Uma aluna representa um pouco de seu cotidiano, em que se coloca colhendo laranjas (Fotografia 8); um estudante ilustrou uma represa em que gosta de pescar durante os finais de semana (Fotografia 9).

Fotografia 6 – Brincadeiras ao ar livre (isogravura)



Fonte: Registrado pela autora (2019).

Fotografia 7 – Jogo de futebol (isogravura)



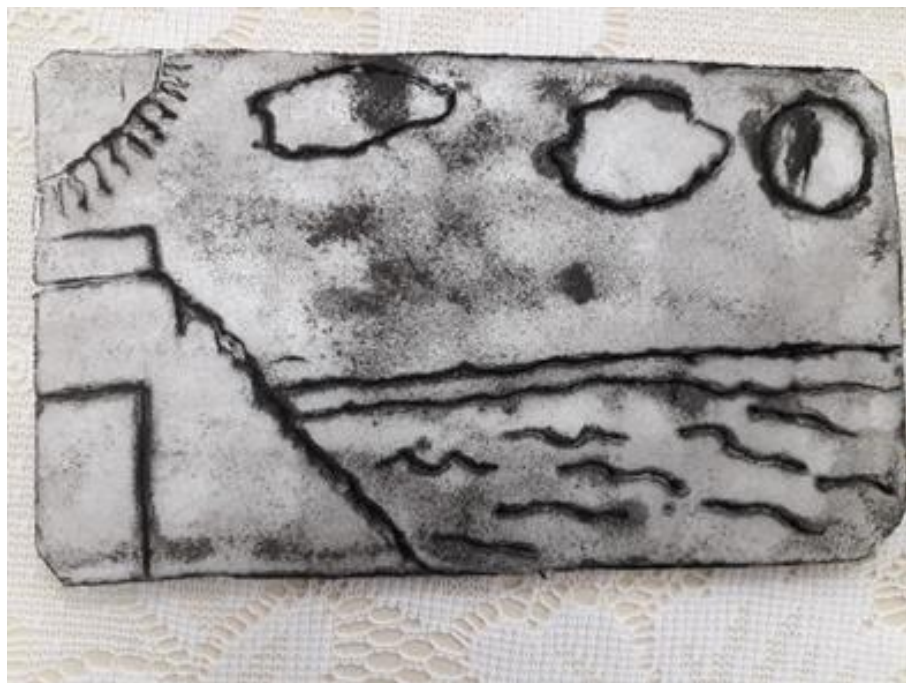
Fonte: Registrado pela autora (2019).

Fotografia 8 – Colhendo laranjas (isogravura)



Fonte: Registrado pela autora (2019).

Fotografia 9 – Pescaria (isogravura)



Fonte: Registrado pela autora (2019).

Portanto, nota-se que os trabalhos artísticos perpassam suas histórias, suas experiências e seu cotidiano. Podemos compreender que:

[...] a arte está presente em todos os momentos existenciais do indivíduo, tanto no que concerne à estética do cotidiano como a estética formal, o ser humano convive em sua cotidianidade com esta relação dialética tendo-a sempre presente em suas vidas em um determinado contexto sócio-cultural. O fazer artístico instaura-se neste contexto, como uma forma de criar, ordenar, configurar, articular e expressar dada realidade. Nesta experiência estão implícitas as configurações de vida dos indivíduos, pautadas dentro dos valores coletivos, e expressas a partir de uma materialidade própria, possibilitando a partir das propostas da linguagem, alterações culturais e social de todo o grupo. (CORRÊA, 2006, p. 23-4).

Consequentemente, a arte expressa a maneira do sujeito se colocar no mundo, e também poder oportunizar ao sujeito trazer bagagens de aspectos sociais e culturais, podendo ser evidenciadas em seus trabalhos. Sua história torna-se latente em suas criações, diálogos, e promove novas percepções de suas experiências. Para Corrêa (2006), “os artistas deixam transparecer seus imaginários e suas trajetórias de vida”. Percebe-se, nesse sentido, que, tanto nas Narrativas, quanto nos trabalhos plásticos, a Memória e a História de Vida acontecem de forma interligada e significativa.

#### c) Oficina 03: O Processo criativo a partir do cotidiano

A terceira oficina buscou um momento de troca de diálogo acerca das Artes Visuais e da Cultura, possibilitando aos alunos um momento de reflexão. Parte-se de Bosi (1992) para explicar aos estudantes que a “cultura fundamental deve ser um prolongamento e uma reflexão do cotidiano” (BOSI,1992, p. 341). De certa forma, essa percepção vem ao encontro com essa oficina, pois traz sujeitos que podem ver-se como atores e pertencentes de sua cultura, em um campo onde elaboram símbolos, valores e significados. Posto isso, os alunos foram instigados a refletirem sobre seu cotidiano e pensarem em um trabalho prático a partir daquilo que os cerca. Após a conversa, cada aluno recebeu uma folha (A3), desta maneira teriam um maior plano do que a folha de ofício normal (A4) para suas criações e composições.

Após esse momento, os estudantes foram convidados a fazerem algo diferente do habitual, a atividade seguinte consistia em sair da sala de aula para fazermos uma caminhada em torno da escola, onde deveriam olhar tudo aquilo que os cercava, bem como recolher alguns materiais que lhes chamavam a atenção ou que gostariam de usar em seus trabalhos, conforme Fotografia 10 e Fotografia 11.



Fotografia 10 – Caminhada pela escola



Fonte: Registrado pela autora (2019)

Fotografia 11 – Recolhendo materiais



Fonte: Registrado pela autora (2019)

Dessa forma, destaco a atuação criativa que coloca o homem diante de caminhos diversificados, que os tira de sua zona de conforto, possibilitando aos estudantes a escolha de

diferentes materiais (como folhas, pedras, entre outros) levando-os a ter consciência de si e de sua própria personalidade. Dessa maneira, a atuação criativa “não tem em vista aquela que utiliza materiais sofisticados, mas sim a que valoriza o meio em que cada um vive, levando cada indivíduo a criar novas relações com o seu meio, modificando-o”. (PEREIRA,1982, p. 9)

Portanto, a atividade da caminhada possibilitou um momento único e rico para cada estudante, pois estes tiveram uma experiência estética, em que puderam recolher, juntar, escolher e guardar materiais que julgaram ser importantes para suas criações. Muitos deles rememoraram o ato de recolher “coisas” ao tempo de infância. Um dos estudantes relatou um acontecimento de sua infância (“eu, quando era pequeno, recolhia todas as pedras que achava bonitas pelo caminho, minha mãe que ficava brava, pois chegava em casa com as calças todas sujas”). Percebe-se que a caminhada e o ato de recolher trouxeram à tona as memórias da infância, que puderam ser partilhadas e escutadas pelos colegas durante o percurso.

Ao voltar para a sala, notou-se que todos estavam carregados de folhas, galhos, pedras, areia, sementes, flores, cascas de árvores e terra de diferentes tonalidades. Posteriormente, os estudantes começam as suas produções plásticas, a partir daqueles materiais angariados. Constata-se que os alunos trazem para suas produções as memórias e suas vivências, mostrando-se concentrados e focados na realização dos trabalhos, já que não se trata de uma tarefa fácil. Para Bernardes (2016),

[...] fazer o registro do seu processo de criação, relacionado a sua história de vida, não é uma tarefa simples e exige uma predisposição para a reflexão constante. Exige um refazer e um repensar das ideias e imagens. Das palavras, do desenho. Uma ideia vai se transformando em outra. É assim o processo de criação. Um desenho puxa o outro. Uma história puxa a outra. (BERNARDES, 2016, p. 167)

Compreende-se o processo artístico relacionado às Histórias de Vida dos sujeitos, como uma maneira de trazer as experiências pessoais para a construção do conhecimento. Compartilho da ideia da artista Marián Lopes Cao (2005, p. 205), para a qual “a experiência pessoal é valiosa, cheia de significados e é uma fonte legítima para dar sentido ao mundo”.

Ao visualizar os trabalhos dos estudantes, identifica-se que muitos partem do seu próprio referencial, construindo imagens relacionadas ao dia a dia, como por exemplo na Fotografia 12, em que a estudante retrata os afazeres domésticos. Também se verifica o cenário rural, as questões culturais e as representações das atividades agrícolas que as famílias realizam naquele local, representada na Fotografia 13, em que o estudante retrata a família capinando a lavoura de milho.



Fotografia 12 – Produção artística dos estudantes



Fonte: Registrado pela autora (2019).

Fotografia 13 – Produção artística dos estudantes



Fonte: Registrado pela autora (2019).

Na Fotografia 14 e na Fotografia 15, é possível ver que os estudantes usaram de diferentes recursos e materiais, como folhas e casca de árvores e também algumas pedras. Na imagem 14, o estudante representou um homem cortando lenha, atividade muito frequente

para manter as casas aquecidas no inverno e também para a secagem do tabaco, que, de certa forma, representa a cultura e as atividades do local.

Fotografia 14 – Produção artística dos estudantes



Fonte: Registrado pela autora (2019).

Fotografia 15 – Produção artística dos estudantes



Fonte: Registrado pela autora (2019).

Na Fotografia 15 acima, a estudante usou do recurso da terra como tinta, conseguindo construir vários planos, apresentou também uma variação de cores a partir da diluição da terra na água fazendo assim o uso da técnica da aquarela a partir de recursos naturais. No seu

trabalho, foi possível verificar que trouxe à tona uma das atividades do cotidiano, em que se coloca cortando grama.

Assim, evidenciou-se que cada estudante realizou o trabalho dentro de seus anseios, de sua realidade, trazendo elementos que fazem parte das suas vivências e histórias. Para Pereira (1982), o material advindo do nosso meio permite a expressão e a criação, facilitando educarmos para a vida, e cada mudança gera a “capacidade de renovar, de adequar, de criar e de recriar serão vividos como dados reais do processo arte/vida.” (PEREIRA, 1982, p. 14).

No momento das produções plásticas, teve-se o cuidado de respeitar os tempos e ritmos de cada educando enquanto realizavam os seus trabalhos, atendendo às suas inclinações, potencialidades e dificuldades. Além disso, pode-se perceber que as particularidades e as experiências pessoais foram fatores que impulsionaram os trabalhos dos alunos. Conforme Cao (2005 p. 205), “deve-se animar os estudantes a unir suas histórias pessoais com as proposições culturais, crenças pessoais e pontos de vista- pensar, sentir, querer – e a perceber como essas histórias ajudam a construir conhecimento”.

A fim de que os estudantes compreendessem que as suas histórias de vida são peças importantes para conhecer outras histórias e que estas ajudam a fortalecer o conhecimento e a descoberta de algo novo, foi organizada a última oficina.

#### d) Oficina 04: O ensino da Arte envolvida com a vida.

Nessa perspectiva, foi organizada a quarta e última oficina, com o intuito de construir o conhecimento da Arte a partir das histórias contadas e desenhadas pelos estudantes. Portanto, nesta oficina, são apresentados alguns artistas que trabalharam com a temática Memória e Infância em suas pesquisas artísticas. Nesse momento, também, foram escolhidas algumas obras que tiveram mais semelhança com os trabalhos desenvolvidos pelos alunos.

Com isso, teve-se a intenção de trazer o conhecimento da Arte, a partir da realidade e das experiências desses alunos, para que estes depois tivessem uma compreensão do todo, e de se perceberem como artistas, com a intenção de valorizar suas criações e histórias. Nessa ocasião, foram escolhidos alguns artistas como: Joaquin Torres-Garcia, com a obra intitulada “Caminhão Leiteiro”, em que construiu suas obras a partir de pequenos bloquinhos de madeira (Figura 2); Iberê Camargo, com a obra “Carretéis”, que eram os objetos utilizados para brincar na sua infância (Figura 3); a obra de Keila Alaver, com a obra “Karen, Eliane, Henry, Keila, Ellen, Sandra e Kellen”, artista contemporânea, que trouxe as suas bonecas para comporem cenários, retratando as brincadeiras e conversas com as amigas de infância (Figura

4); obra de Portinari “O Lavrador de Café” retratando o trabalho e o meio rural (Figura 5), e “Meninos Brincando”, a representação das brincadeiras da infância (Figura 6); Renina Kate, com a obra “Agricultores”, que traz em suas xilogravuras o cotidiano do campo (Figura 7).

Figura 2 – Camion Lechero



Fonte: Torres-Garcia (1917).

Figura 3 – Carretéis



Fonte: Camargo (1958).

Figura 4 – Karen, Eliane, Henry, Keila, Ellen, Sandra e Kellen



Fonte: Alaver (1997).

Figura 5 – O Lavrador de Café



Fonte: Portinari (1934).



Figura 6 – Meninos Brincando



Fonte: Portinari (1955).

Figura 7 – Agricultores



Fonte: Katz ([19--?]).

Estas obras foram apresentadas aos estudantes, pois demonstram como os artistas apresentam em seus trabalhos características que marcam as suas histórias de vida, de sua infância ou do seu meio. Ao exibir aos estudantes estas produções plásticas, eles se reconheceram nos trabalhos desses artistas. A partir de então, foi possível aos educandos estabelecer uma identificação com as obras e perceber como o Imaginário e a Memória desses artistas são familiares com as suas vivências, sendo assim, uma identificação que se reflete em cada olhar.

Nesse sentido, observou-se que os estudantes tiveram identificação entre as obras apresentadas e aquilo que eles mesmo criaram, como também a identificação com o outro e com os terceiros. As obras produzidas pelos alunos foram posteriormente apresentadas em *PowerPoint*, com a intenção dos estudantes verem a si mesmos como também ver ao outro e assim (res)significarem suas experiências. Portanto, evidenciou-se que tiveram uma aproximação com a Arte, com eles mesmos e como o outro, chegando assim ao processo chamado Produção Refletida.

Dessa maneira, as oficinas foram um ponto essencial para esta pesquisa, uma vez que possibilitou aproximação com a realidade e com as histórias de vida de cada estudante e aproximação com o cotidiano e com a cultura deles. Desse modo, os educandos similarmente puderam conceber a Arte não como algo distante da realidade deles.

Cabe aqui ainda destacar que as oficinas chegaram ao seu fim apenas com uma das turmas, a do 7º ano, e com a turma do 9º ano não foi possível concluir as atividades, uma vez que os estudantes estavam envolvidos em outras atividades no período das Artes. O que demonstra que a Arte ainda é deixada como segundo plano, ou como um período vago, como uma disciplina que proporciona atividades livres e recreativas ou ainda como uma matéria sem conteúdo, configurando uma visão equivocada. Isso se refletiu algumas vezes durante a oficina, quando os estudantes traziam em suas falas que a tarefa de escrever ocorria na aula de Português e não na aula de Artes. Portanto, evidencia-se que a disciplina Artes ainda enfrenta muitas dificuldades para ser percebida como uma disciplina com conteúdo e com atividades reflexivas.

Apesar de algumas dificuldades encontradas neste percurso, foi possível trazer a Arte como uma disciplina que envolve conteúdos e que traz um sujeito único, atuante e reflexivo nas suas produções artísticas. Assim, aos poucos, a Arte vai ganhando nova roupagem e nova dimensão, compreendendo desse modo que se trata de um campo aberto para todos. Valido que

[...] o exercício da arte, é portanto o campo ideal para o treinamento de todo o ser humano. Através dela, dentro dela, se encontram a criança, o adolescente e o adulto que somos e que convivem dentro de nós. Através dela convivem o ontem, o hoje e o amanhã. Dentro da arte o tempo não tem conotação cronológica. (PEREIRA, 1982, p. 13)

Posto isso, a Arte é perpassa toda a existência do homem. Ao se partir da realidade desses sujeitos, atravessando pelas suas histórias e suas experiências, sejam estas de criança até a fase adulta, é possível desenvolver um ensino da Arte de conteúdos de fácil

compreensão e entendimento. Deste modo, enquanto educadores, devemos partir do campo real dos estudantes para alcançar uma compreensão do micro para o macro.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As travessias aqui realizadas foram de grande aprendizagem, por meio delas pude me refazer, redescobrir, redesenhar e reconhecer como educadora e pesquisadora de uma nova trilha. Segundo Josso (2010, p. 273), é preciso “formar-se e transformar-se como pessoa, formar-se como profissional e/ ou como ator sociocultural”. Por esse viés, esta investigação parte dos meus anseios pessoais enquanto professora de Artes Visuais, bem como de estudante de escola rural, assim, propondo-me a descobrir novos caminhos a percorrer.

O estudo aqui desenvolvido, partindo das observações e das oficinas realizadas numa escola rural, possibilitou uma aproximação não somente com a realidade desses estudantes, mas também uma proximidade com a minha própria História de Vida, com a minha cultura e com as minhas vivências, que também foram (res)significadas ao longo do processo.

Ao desenvolver as oficinas relacionada às Artes e às Narrativas (Auto)Biográficas em uma escola rural, pude reverberar em mim e nos estudantes um novo modo de compreender a Arte e suas dimensões estéticas, pois foi possível, a partir disso, criar, inventar, reinventar e construir novas possibilidades de criação. Assim, a proposta a partir da Memória e da Narrativa também proporcionou que cada sujeito (res)significasse a sua realidade e incorporasse novas experiências no campo da criação.

O Imaginário dentro das oficinas também foi de extrema importância, uma vez que as narrativas coletivas trouxeram à tona elementos ficcionais e lúdicos. O Imaginário também foi peça fundamental para a realização dos trabalhos plásticos, já que foram usados elementos do cotidiano, transformados em outras possibilidades estéticas. Buscou-se, com esta pesquisa, trabalhar com as oficinas, uma vez que permitiram envolvimento com a *práxis* educativa, combinando teoria e prática, o que também viabilizou focalizar na valorização do ensino da Arte, perpassando pelas experiências e conhecimentos dos estudantes.

Com relação às oficinas, cabe salientar que não é possível medir os resultados imediatos dessa atividade, uma vez que a Arte perpassa cada sujeito de forma diferente e de maneira subjetiva. O que pode ser considerado e afirmado até agora, é o fato de que cada sujeito participante das oficinas teve contato e certa experiência com a Arte, relacionada às suas experiências e às suas histórias de vida.

A respeito das oficinas, ainda é importante destacar que, apesar do curto período de tempo de duração das atividades, foi possível verificar, durante os encontros, que a Memória vinculada à Arte e às Narrativas possibilitou que cada sujeito pudesse compreender a si

mesmo e ao outro. Além disso, foi possível trazer reflexões do seu cotidiano e de sua História de Vida, e assim transformá-las em uma forma de expressão e de comunicação com o mundo.

Assim, a educação através da Arte oportunizou desenvolver um sujeito que possa ser agente, capaz de criar em qualquer lugar e partir de quaisquer materiais, desde que parta de sua satisfação pessoal e de suas significação, pois o processo de criação fornece sentido ao homem. No que compreendemos esse processo, seremos indivíduos plenos e éticos. Portanto, a Educação em Artes torna-se parte fundamental do ensino e do desenvolvimento do ser humano.

Para termos um ensino de qualidade e de entendimento para os nossos alunos inseridos num contexto rural, é necessário que professores e alunos mergulhem na realidade e no meio em que estão inseridos e que dela possam emergir descobrindo novas potencialidades e novas experiências, que poderão, no futuro, ser (res)significadas em outros campos da vida.

A Produção Refletida desenvolvida nesse trabalho vem a ser então uma concepção fundante e original, já que, durante as oficinas, as Memórias, as Narrativas e as Histórias de Vida de cada estudante foram atualizadas e rememoradas, tanto em atitudes, quanto em trabalhos plásticos. Portanto, o estudo da Produção Refletida envolvendo as Artes Visuais e Narrativas (Auto)Biográficas pressupõe o pensamento, a reflexão e o estabelecimento de relações entre o que pertence ao sujeito e, ao mesmo tempo, o que incorpora o outro. Prevê compreender o outro e se identificar como o outro.

Assim, a Produção Refletida traz a consciência de conhecermos a nós mesmos e de conhecer o meio, o tempo, a cultura e o contexto atual, depois, de abrir-se, ver e reconhecer o outro, e, posteriormente, de (res)significar as experiências em um novo trabalho. Logo, a Produção Refletida permitiu a fruição não somente do criador, mas também do observador, um processo que envolveu o coletivo. Igualmente observou-se que a percepção e a imaginação foram instigadas de forma prática e reflexiva, o que vem ao encontro com uma Educação Estética, permitindo, assim, a ampliação do conhecimento e da expressão.

Ao falar sobre o ensino de Artes numa escola rural, é necessário que professores e alunos percebam este local como cheio de significações, singularidades e possibilidades. Além disso, a prática docente dos professores inseridos deve envolver as experiências pessoais e locais dos educandos, para que, com isso, alcancem uma compreensão do mundo. Conforme Souza (2012, p. 355), “um movimento que articula questões do local e do global tencionadas, sobretudo na contemporaneidade”.

Neste sentido, a pesquisa aqui desenvolvida traz uma reflexão sobre uma docência que valorize os saberes de cada um, que respeite a realidade dos estudantes e que parte de

conhecimentos do cotidiano, para depois serem incorporados nos conteúdos formais. De acordo com Souza (2012), que,

“[...] as experiências vivenciadas em torno dos tempos e ritmos na vida cotidiana possam ser incorporadas e valorizadas pela escola e tratados como uma forma particular de cada sujeito se relacionar consigo mesmo, com o outro e com a natureza” (SOUZA, 2012, p. 356-7).

Com isso, a pesquisa vinculada às Narrativas (Auto)Biográficas em uma escola rural mostrou sujeitos autênticos e que conseguiram se perceber em seu meio, em suas histórias e nos trabalhos plásticos. Portanto, a Arte, tanto, quanto nas Narrativas, teve como papel trazer o sujeito que fala com sua própria voz, as suas experiências, transparecendo o que está dentro de si para o mundo. Esta é uma das metas da educação, dirigir-se à sensibilidade inteligente das pessoas. Aqui, equiparar a Arte e as Narrativas a uma expressão social e cultural.

A Arte ligada à Narrativa e ao esquema de Produção Refletida aplicada aos alunos estimulou-os a compreender o ambiente em que vivem, reconhecendo no seu entorno os objetos e as formas de expressões, ampliando seus referenciais e conhecimentos sobre a cultura local, com o intuito de gerar observações críticas e reflexivas.

Conclui-se, desse modo, que as Artes Visuais são uma disciplina de extrema importância, devido à contribuição para a formação integral do educando, desenvolvendo percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento, fruição, expressividade, criatividade, dentre outras coisas. Nesse sentido, a Arte deve ser vista como uma disciplina formadora de sujeitos críticos, pensantes, reflexivos e criadores. A Produção Refletida colocada em prática através das oficinas veio ao encontro da comprovação das potencialidades que a Arte e as Narrativas têm na formação dos estudantes.

Como pergunta inicial desta pesquisa, “até que ponto a docência é capaz de estimular a Produção Refletida?”, agora, com base nas oficinas e nos trabalhos artísticos e nas Narrativas coletivas, posso responder que a docência em Artes pode, sim, estimular um trabalho plástico refletido, uma vez que cada estudante conseguiu compor suas próprias histórias evocando suas memórias e imaginários – constituindo uma atividade artística refletida.

Com isso, a pesquisa aqui apresentada tem como propósito alargar e fortificar o uso da metodologia das Narrativas (Auto)Biográficas em diferentes áreas de conhecimento, contribuir com um novo olhar sobre o Ensino em Artes e abrir novas possibilidades de pesquisa.



## REFERÊNCIAS

- ABRAHAO, M. H. M. B. **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação.** Tradução Wolfgang Leo Maar. 2º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- AMADO, J. **O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral.** História. São Paulo, n. 14, 1995, p. 125-136.
- ALAVÉR. K. Karen, **Eliane, Henry, Keila, Ellen, Sandra e Kellen.** 1997. Disponível em: <<https://mam.org.br/acervo/cm2006-183-alaver-keila/>> Acesso em 25 mai. 2020.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- BACHELARD, G. **O ar e os sonhos: ensaios sobre a imaginação do movimento.** São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BORTOLINI, R. W., NUNES, C. **A Paideia grega: aproximações teóricas sobre o ideal de formação do homem grego.** Filosofia E Educação, 10(1), 21-36, 2018.
- BOSI, A. **Dialética da colonização.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p.308-345: Cultura brasileira e culturas brasileiras.
- BOSI, E. **Memória e sociedade; Lembranças de velhos.** São Paulo: T. A. Queiroz Ed., 1983.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais; Arte.** Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acessado em 15 ago. 2019.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 36/2001, de 4 de dezembro de 2001.** Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acessado em 10 ago. 2019.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002.** Brasília, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acessado em 13 ago. 2019.
- CALDART, R. S. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção.** In.: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org). Educação do campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Educação do Campo (verbetes).** In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDAS, F. B. Museu de Arte Contemporânea do Rio Grande do Sul (MAC-RS). 2019 (Exposição Coletiva).

CAMARGO, I. **Carretéis**. 1958. Disponível em: <<http://iberecamargo.org.br/acervo/>> Acesso em 25 mai. 2020.

CAMPOS, K. C. **Nossas vidas contam histórias: crianças narradoras**. 2016. 232 p. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2016.

CAO, M. L. **Lugar do outro na educação artística: olhar como eixo articulador da experiência: uma proposta didática**. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005, p.187-226.

CHAREU, L. V.; OLIVEIRA, M. O. **Diários de aula e portfólios como instrumentos metodológicos da prática educativa em artes visuais**. In: Cadernos de Pesquisa v.45 n.156 p.410-425 abr./jun. 2015

CORRÊA, A. D. **Vida de artista: trajetórias em artes plásticas**. Expressão - revista do centro de artes e letras. Santa Maria: UFSM, (2), Jul/Dez. 2006.

CUNHA, J. L.; MACHADO, A. S. **Sujeitos que lembram: história oral e histórias de vida**. In: Maria Helena Menna Barreto Abrahão. (Orgs.). A aventura (auto)biográfica Teoria & Empiria: EDIPUCRS, 2004, v. 01, p. 183-224.

CUNHA, J. L. **s e (auto)biografias: história dos conceitos e apropriações de práticas educativas**. 2019. (texto encaminhado para publicação.)

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

DELORY-MOMBERGER, C. **Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto**. Educ. Pesquisa. 2006, vol.32, n.2, pp.359-371.

\_\_\_\_\_. **Biografia e educação: figuras do indivíduo – projeto**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

\_\_\_\_\_. **A escola e a sociedade: a criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'água, 2002

\_\_\_\_\_. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FERREIRA, L. G. **Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional**. 2014 272 p. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2014.

FONSECA, E. M. **Imaginário e formação de educadores: a narrativa de si**. 2016. 183 p. Teses (Doutorado em Educação)-Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, G. H. L. de. **O papel da “Memória Involuntária” em Walter Benjamin para o historiador.** Revista Labirinto, Ano XV, vol. 23 (jul /dez), 2015, PP. 157-171.

GALEANO, E. **O livro dos abraços.** Tradução de Eric Nepomuceno. – 9. ed. – Porto Alegre: L&PM, 2002. 270p.:il.;21cm.

GOMES, M. A. **Experiência estética e estética da recepção.** Cadernos do IL. Porto Alegre, n.º 39, dezembro de 2009. p. 37-45.

GOUVÊA, M. C. S. **Infância, memória e cinema: nas imagens das origens, a origem da imagem.** In.: TEIXEIRA, I. A. C.; LARROSA, J.; LOPES, J. S. M. (Org). **A infância vai ao cinema.** São Paulo: Autêntica, 2006, 75-88.

HOLLY, M. L. **Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos.** In A. Nóvoa (Org.) **Vidas de professores.** Porto: Editora do Porto, 1995.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

JAQUES, G. **Rincão dos poetas III.** [19--?]

JAUSS, H. R. **O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis.** In.: LIMA, L. C. (trad. e org.). **A literatura e o leitor – Textos de estética da recepção.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação.** In.: CLAUDINO, J.; FERREIA, J. (trad.). Lisboa: Educa, 2004.

\_\_\_\_\_. **Caminhar para si.** Tradução de Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

KATZ, R. **Agricultores,** Xilogravura 30 x 37cm. [19--?]. Disponível em: <<https://www.fibrageria.com/peca.asp?ID=2519814>> Acesso em 25 mai. 2020.

KOLB-BERNARDES, R.; OSTETTO, L. E. **Modos de falar de si: a dimensão estética nas narrativas autobiográficas.** Pro-posições, v. 26, N.1(76). P. 161-178. jan/abr. 2015.

KRONBAUER, L. G. **Notas de aula da disciplina de “Base epistemológicas em educação”.** Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019

LARROSA, J. B. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Notas sobre experiência e o saber da experiência.** Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, 2002.

LIMA, E. N. **Novas identidades e novas ruralidades.** In: MOREIRA, R. J. (Org.). **Identidades Sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro, 2005.

LORENZONI, C. M. **Ser artista professor: tramas, imaginário e poéticas em jogo nos espaços de atuação-formação.** 2018. 344 p. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

MEDEIROS, R. M. V. **Ruralidades: novos significados para o tradicional rural; Dinâmicas do espaço agrário: velhos e novos territórios : NEAG 10 anos.** p. 179-189. 2017.

MIRANDA, Maria Lage. **Objeto ambíguo: arte e estética na experiência cotidiana, segundo H.R.Jauss.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais- Faculdade de filosofia e Ciências Humanas. Belo Horizonte, 2007.

MOREIRA, J. R. **Pensamento o rural da modernidade e dos nossos tempos.** Estudos Sociedade e Agricultura, Rio de Janeiro, vol. 20, n. 1, 2012: 248-271.

MOSTAÇO, E. **“Uma incursão pela estética da recepção”.** Revista Sala Preta. ECA-USP, v. 8, p.63-69, 2008.

NEIVA, L. M. R. **Autobiografia do idoso e invenção de si.** 2017. 122 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2017.

OLIVEIRA, J. P.; CASTRILLON-MENDES, O. M. **O leitor e a estética da recepção: uma proposta de análise de 'circuito fechado' de Ricardo Ramos.** Nonada: letras em revista, v. 25, p. 79-86, 2015.

PASSEGGI, M.; NASCIMENTO, G.; OLIVEIRA, R. **As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em educação.** Lisboa: Revista Lusófona de Educação 33, 111-125, 2016.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. **Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência.** Conjecturas, Caxias do Sul, v.14, n. 2. p. 77-88, maio/ago. 2009.

PEREIRA, M. L. M. **A arte como processo na educação.** Rio de Janeiro: FUNDART, 1982.

PORLÁN; R.; MARTÍN, J. **El diario del profesor: um recurso para la investigación en el aula.** Sevilla: Díada, 1997.

PORTINARI, C. **Meninos brincado.** 1955. Disponível em: <<https://www.wikiart.org/pt/candido-portinari/meninos-brincando-1955>> Acesso em 25 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. **O lavrador de café.** 1934. Disponível em: <<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10686/candido-portinari>> Acesso em 25 mai. 2020.



PROUST, M. **À sombra das raparigas em flor / Marcel Proust**; posfácio Rolf Renner; tradução Mario Quintana; 3ª ed. Ver. Maria Lúcia Machado; prefácio, notas e resumo Guilherme Ignácio da Silva. São Paulo: Globo, 2006.

RANGEL, M.; CARMO, R. B. **Da educação rural à educação do campo**: revisão crítica. Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 20, n. 36, p. 205-214, jul./dez. 2011

READ, H. **A educação pela arte**. Lisboa: Edições 70, 1982.

RIBEIRO, C. J. **História de uma escola para o povo**: projeto João-de-Barro: Maranhão. 1967. 74 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-FGV - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, RJ, 1983.

RIBEIRO, M. **Educação rural**. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 295-301.

RICOEUR, P. **Le conflit des interprétations; Essais d'herméneutique**. Paris, ed. Du Seuil, 1969.

ROSITO, M.; BERKENBROCK, M. **Experiência estética e sentidos na arte de costurar narrativas autobiográficas**. In.: MONTEIRO, F. A.; NACARATO, A. M.; FONTOURA. H. A. (Org.) **Narrativas docentes, memória e formação**. Curitiba: CRV, 2016. pp. 125-142.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5ª ed. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

SANTOS, C. F. **Memória camponesa**: os conflitos pela terra e educação do campo no município de Barreiras (BA). 2018. 165 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2018.

SANTOS, D. S. **Negro (auto) biográfico; cotas, real imaginário simbólico**: cotistas na UFSM. 2018. 105 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

SANTOS, R. E.; FAGUNDES, M. **Por uma educação do campo**. Monografia (especialização) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2015.

SCHÜTZ, J. A. **Da Memória ao Imaginário: Narrativas (Auto)Biográficas e (Res)significações em Artes Visuais**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Artes Visuais - Licenciatura Plena em Desenho e Plástica)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

SOUTO, C. D. K. **Escritas autobiográficas**: por entre imaginários e memórias a busca das confluências para tornar-me educadora. 2013. 91 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Pelotas, Capão do Leão, RS, 2013.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio**: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores.

In: ABRAHAO, M. H. M. B. **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, pp. 387-417.

\_\_\_\_\_. **(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação**. In.: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Org). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007, pp. 59-74.

SOUZA, E. C.; PINHO, A. S. T.; MEIRELES, M. M. **Tensões entre o local e o global: ruralidades contemporâneas e docência em escolas rurais**. Revista Educação, Santa Maria, v. 37, n. 2, p.351-364, maio/ago. 2012.

SOUZA, E. C.; MARTINS, R.; TOURINHO, I. **Entrelaçamentos entre histórias de vida, arte e educação**. In: Pesquisa narrativa: interfaces entre história de vida, arte e educação. Raimundo Martins, Irene Tourinho, Elizeu Clementino de Souza (Org). Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2017.

SOUZA, S. M. **Trabalho, educação e reprodução ampliada da vida: doces amarguras do trabalho associado no campo**. 2016. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2016.

SUÁREZ, D. H. **Pesquisa narrativa: outras formas de conhecer**. In: Pesquisa narrativa: interfaces entre história de vida, arte e educação. Raimundo Martins, Irene Tourinho, Elizeu Clementino de Souza (Org). Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2017.

TOCHETTO, A.; FELISBERTO, L. G. S. **O ensino da arte e sua finalidade: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**. In: XIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2017, Curitiba. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. Curitiba, 2017.

TORREGROSSA, A. **Da arte da narração à sensível textura de nós**. In.: MARTINS, R.; TOURINHO, I.; SOUZA, E. C. (Org). **Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Editora UFSM, 2017. pp.303- 322. Disponível em: <[http://educaere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23809\\_11871.pdf](http://educaere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23809_11871.pdf)> Acesso em 28 fev. 2020.

TORRES-GARCIA, J. **Camion Lechero**. 1917. Disponível em: <<http://www.torresgarcia.com/catalogue/entry.php?id=2306>> Acesso em 25 mai. 2020.

WESTBROOK, R. B.; TEIXEIRA, A. **John Dewey**. In.: ROMÃO, J. E.; RODRIGUES, V. L. (trad. e org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores (MEC). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>> Acesso em 18 jan. 2020.

WUNENBURGER, J. J. **O imaginário**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

## ANEXO A – TERMO DE CONFIABILIDADE



**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação – CE/UFSM  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Mestrado em Educação**

### Termo de confiabilidade

**Título do projeto:** Memória e Imaginário Rural: Construção de Narrativas e Produção Refletida em Artes Visuais no Ensino Rural

**Pesquisador:** Júlia Andressa Schütz

**Pesquisador/orientador responsável:** Jorge Luiz da Cunha

**Instituição departamento:** Departamento de Administração escolar/Centro de Educação/Universidade Federal de Santa Maria

**Local de coleta de dados:** Escola Municipal de Ensino Fundamental 7 de setembro, Agudo/RS

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes desta pesquisa, cujos dados serão coletados por meio de uma oficina e trabalhos plásticos. Informam ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente para a execução do presente estudo. As informações só poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas por três anos na sala 1204, no prédio 67 sobre a responsabilidade do professor pesquisador Jorge Luiz da Cunha. Após este período serão destruídos.

Santa Maria, 25 de agosto de 2020.

---

Pesquisador / Júlia Andressa Schütz CI – 4100773731

---

Pesquisador Responsável / Jorge Luiz da Cunha CI - .....