

O lugar da arte na organização do tempo e espaço na Escola Família Agrícola Paulo Freire

Nathane Alves Cruz

Universidade Federal de Ouro Preto – nathane.alves@hotmail.com

Resumo: O presente artigo visa apresentar e discutir algumas das práticas artístico-pedagógicas que desenvolvi como estagiária docente, junto ao professor de história, na Escola Familiar Agrícola Paulo Freire, em torno da autonomia na organização do tempo e espaço no contexto do aprendizado interdisciplinar que caracteriza a proposta da escola. Práticas baseadas na Pedagogia da Alternância e na Educação Popular, desde a década de 60, singularizam o ensino-aprendizagem das escolas familiares agrícolas voltadas aos saberes do campo, principalmente os saberes relativos à terra e à organização coletiva. Desta maneira, a EFA Paulo Freire, ainda que considerada como escola formal, apresenta caráter não formal, culminando na busca pela autonomia através de ações organizadas - definir as aulas, os horários, quem cuidará da horta, dos animais, da biblioteca, do café, da mística, etc. - e realizadas por todos (as) de forma rotativa, bem como por meio do estímulo à livre criação. Neste sentido, pretende-se apresentar a própria estrutura físico-ideológica da escola como potencializadora do processo educativo, não restringindo as aulas de arte à sua dimensão técnica e ressaltando sua importância para a percepção/construção dos conceitos/conhecimentos pelos sujeitos educacionais, uma vez integrada aos demais saberes.

Palavras-chave: Educação do Campo, Arte-educação, Pedagogia da Alternância, Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade.

Introdução

Através da disciplina de Estágio de Regência, parte da matriz curricular do curso de Licenciatura em Artes Cênicas, foi possível fazer uma imersão no contexto da Escola Família Agrícola Paulo Freire como estagiária docente na disciplina de Artes, onde, durante o primeiro semestre de 2018, estive trabalhando com alunos do terceiro ano do ensino médio de modo a pensar a autonomia na organização do tempo e espaço no contexto do aprendizado transdisciplinar da escola, envolvendo práticas baseadas na Pedagogia da Alternância e na Educação Popular (GIMONET, 2007; PALUDO, 2001; FREIRE, 1980). A busca pela autonomia, então, se dá através de ações organizadas - definir as aulas, os horários, quem cuidará da horta, dos animais, da biblioteca, do café, da mística, etc. - e realizadas por todos (as) de forma rotativa, bem como por meio do estímulo à livre criação.

A EFA está localizada na zona rural de Acaiaca, na comunidade de Boa Cama, e em funcionamento desde 2003. É importante ressaltar que as Escolas Familiares Agrícolas chegam no Brasil em 1969, no Espírito Santo com o intuito de propor uma educação mais contextualizada com o campo, de modo que as alunas e alunos não necessitem sair de seus lugares para ter formação educacional. A chamada Pedagogia da Alternância, criada por um

pequeno grupo de agricultores insatisfeitos com o sistema educacional francês, por volta de 1935 (GIMONET, 1999), é a mesma utilizada pelas EFA's. A Pedagogia da Alternância propõe, então, a valorização de situações e experiências cotidianas das/os estudantes e de seus familiares, incentivando a elaboração de propostas concretas voltadas para o trabalho no campo e a valorização da cultura, modo de vida e saberes próprios a esse lugar. “A finalidade maior é contribuir para o desenvolvimento socioambiental das comunidades rurais onde atuam e evitar o êxodo dos jovens para a cidade” (CERQUEIRA, 2010, p. 21).

Neste caminho tem funcionado a EFA Paulo Freire. Atualmente a escola conta com mais ou menos 60 alunos divididos em três turmas: 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio. O nome alternância, se refere, inicialmente, ao tempo que estas alunas e alunos ficam na escola, se diferenciando da escola tradicional. Durante duas semanas elas e eles ficam na escola, e as outras duas semanas em casa. É possível perceber a diferença da educação tradicional que, também, funciona por alternância – ficamos um tempo na escola e um tempo em casa – a diferença da Pedagogia da Alternância é pensar que este tempo passado em casa é uma continuação dos estudos, aprendizados e, por isso, propõe uma distribuição de tempos bem diferente e, também, o internato. Durante as duas semanas que as/os estudantes passam na escola, estão conectados não só com matérias do ensino regular senão com uma formação técnica em agricultura e com os afazeres de casa que, neste momento, é a escola: limpam, organizam, estão construindo constantemente a autonomia e a integralidade dos conhecimentos.

Sendo assim, pensei as práticas em artes de modo que pudesse existir um diálogo com o pensamento ideológico da escola, que além de buscar formar sujeitos autônomos, busca, também, politizar e despertar o pensamento crítico em meninas e meninos do campo em um tempo em que há a supervalorização da vida nas cidades. Manter este espaço é, portanto, resistir a um sistema que desvaloriza a tradição, os saberes ancestrais e que preza pela obsolescência em direção a uma ideia de progresso/evolução não condizente com o tempo da natureza. Vários das alunas e alunos estão, inclusive, envolvidos com movimentos sociais como o Movimento Sem Terra¹ e Movimento dos Atingidos pela Barragem². A arte, então, se

¹ “O movimento sem terra está organizado em 24 estados mas cinco regiões do país. No total, são cerca de 350 mil famílias que conquistaram a terra por meio da luta e da organização dos trabalhadores rurais.”. Fonte: <http://www.mst.org.br/quem-somos/>.

² “Muita resistência, lutas e conquistas. Essa tem sido a história de organização dos atingidos por barragens no Brasil. São 20 anos de movimento nacional em defesa dos direitos dos atingidos e atingidas, em defesa da água e da energia e da construção de um Projeto Popular para o país.”. Fonte: <https://www.mabnacional.org.br/historia>.

apresentou como um instrumento para a expressão das subjetividades de jovens inseridos, também, nestes contextos.

As escolas famílias agrícolas, apesar de serem consideradas parte da educação formal, apresentam um modelo pedagógico que transgride os modos convencionais na medida em que se distancia do tradicional. Logo, se pensamos o conceito de não-formal proposto por Maria Glória Gohn baseando-se nas propostas de Paulo Freire, poderíamos pensar as EFA's como um espaço não-formal de aprendizagem, já que:

A aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. GOHN, 2006.

Entendendo que a Pedagogia da Alternância e a educação no campo têm como principal característica possibilitar a educação no próprio campo, sem que as/os aprendizes necessitam sair de seus lugares para obter alguma formação, a oficina é pensada como uma estratégia de permear tais espaços com linguagens artísticas, que, assim como várias outras linguagens pertencentes a modernidade e às cidades, não alcançam o campo.

Metodologia

A proposta das aulas de arte surgiu em parceria com o professor de História, César Lemos, que também é professor de artes, ainda que não tenha formação específica. Ao pensar na metodologia, surgiu a necessidade de utilizar do que é inerente à arte: o caráter revolucionário, justo por apresentar-se como um dos caminhos para o ser humano se desenvolver, relacionar, compreender, dar significado. Desta forma, seria possível conectar as práticas artísticas com a ideologia da escola. A autonomia, pensada como o princípio do pensamento crítico, seria, então, trabalhada nas artes da cena através de jogos e proposições em que o aluno tem que dizer por ele mesmo, expor sua criação, seu modo de ver o mundo através da experiência com artes. A História se somou na medida em que foi possível estimular esse sujeito a olhar para sua própria história e se relacionar de maneira não mecânica, superando o clichê e incorporando a história de seu povo, de seus ancestrais, de seu lugar através da arte.

A fim de propor “processos, metodologias e posturas que permitam a necessária dialética entre educação e experiência (...) e a valorização dos conhecimentos já produzidos pelos educandos em suas práticas educativas e em suas vivências socioculturais” (MOLIGNA, 2006), surge a proposta de trabalhar a performance, apresentando um caminho de contato com a realidade e subjetividade das/os participantes e pensando-os como sujeitos políticos. A opção por jogos de Augusto Boal vem, também, complementar esse contato, bem como os jogos de Viewpoints. Outras práticas, dinâmicas e jogos que fazem parte da minha experiência como artista-educadora, também interpelaram as aulas.

As questões históricas do campo e as histórias pessoais das/os alunas/os foram constantemente trabalhadas, tanto nos exercícios quanto nas rodas de conversa e debate que fazíamos após, reforçando, assim, a interdisciplinaridade. Pretendeu-se trazer para a cena dramaturgias pessoais pensando em uma relação intimista e não íntima (SARRAZAC, 2013), ou seja, como falar de mim de modo que se relacione com um coletivo ou com outras subjetividades? Para isso, foi necessário sessões de exposições de obras, já que, como foi comentado acima, algumas linguagens artísticas de fato estão muito distantes da realidade rural, ainda que se pretendeu dialogar com as manifestações artísticas que já permeiam o cotidiano daquelas pessoas.

Para além do espaço da sala de aula, foi possível trabalhar práticas livres estimuladas por instrumentos musicais e conversas informais.

Resultados e Discussão

Inicialmente, houve as aulas expositivas, quando transpareceu a importância de escutar o que essas alunas e alunos sabem e compreendem como arte, qual o contato existente. Assim, possibilitar, também, a partilha de registros de obras que fossem interessantes. Então, me pareceu que expor trabalhos artísticos que abordassem temáticas que se relacionassem com os próprios artistas, como manifestos pessoais que se estendem a um grupo, um coletivo. E que dialogassem, sobretudo, com aquelas alunas e alunos, camponesas e camponeses

majoritariamente negras e negros. Foram exibidas, então, obras de artistas como Basquiat³, Priscila Rezende⁴, Djonga⁵, Ói Nóis Aqui Traveiz⁶, Zapatistas⁷, etc.

O primeiro ponto foi a discussão sobre o que é arte contemporânea. A maioria da turma relatou não ter contato com a arte, entretanto, demonstraram interesse. Assim conversamos sobre as obras e, como o conteúdo havia sido propositalmente escolhido, surgiram temas como o racismo, em que discutimos as situações de preconceito da vida contemporânea e entramos em um debate sobre a necessidade dos recortes sociais ainda que a realidade de todas e todos ali fosse uma só: a realidade campesina. Assim foi possível, inclusive, trocar com os meninos de modo que um deles mostrou a música “Racistas otários”, do Racionais MC’s, que também tratava de temáticas políticas relativas ao próprio racismo. Foi curioso perceber, também, o incômodo com algumas obras, como Barganha, de Priscila Rezende, em que ela sai nua por uma feira com umas correntes envolvidas no seu corpo junto a um monte de preços. Foi possível voltar, inclusive, em uma das tendências da arte contemporânea, mais própria da performance, que é a linguagem trabalhada por Priscila, que é gerar incômodo na medida em que se sai dos padrões do que sempre foi considerado arte, gerando o que Eleonora Fabião chama de “o curto-circuito entre arte e não-arte” e, também, as o investimento em “dramaturgias pessoais, por vezes biográficas, onde posicionamentos e reivindicações próprias são publicamente performados”. Foram debates muito ricos e significativos porque foi possível perceber o diálogo que veio através do reconhecimento identitário e social, que aconteceu para além da questão da negritude, mas também de questões do próprio campo permeando as artes, como a performance realizada por mim junto a um grupo de pessoas no 21 de abril de 2016 que se tratava do rompimento da barragem de Mariana, que atingiu e prejudicou boa parte da nossa região, sendo que um distrito inteiro,

³ Jean-Michel Basquiat foi um pintor neo-expressionista e grafiteiro norte-americano, o primeiro afro-americano a fazer sucesso nas artes plásticas de Nova Iorque.

⁴ Priscila Rezende artista plástica afro-brasileira. Seu trabalho possui como principal tema a inserção e presença do indivíduo negro na sociedade brasileira. A artista parte de suas próprias experiências e faz uso de seu corpo para tratar da temática da discriminação e esteriótipos, principalmente.

⁵ Djonga, é um rapper belo-horizontino. Considerado um dos nomes mais influentes do rap atual, chama atenção pela lírica afiada e fortes críticas sociais nas letras.

⁶ O Ói Nóis Aqui Traveiz é um grupo de teatro brasileiro do Rio Grande do Sul. Defendem o teatro como resistência e manutenção de valores fundamentais que diferenciam uns de outros: a solidariedade, a honestidade pessoal e a liberdade.

⁷ Povos indígenas e camponeses revolucionários de Chiapas, estado localizado ao sudeste mexicano.

Bento Rodrigues, foi invadido pela lama tóxica que percorreu todo o Rio Doce desaguou no mar de Regência, no Espírito Santo. Até hoje o crime segue impune.

Logo após estas aulas expositivas, pensamos as aulas práticas buscando seguir na mesma linha dos trabalhos expostos, visando dramaturgias pessoais e a criação através do autoconhecimento proposto pela arte, reconhecimento do contexto, consciência da história para que possamos escová-la a contrapelo (BENJAMIN, 1940). O corpo, então, logo começou a ser trabalhado, o corpo extra-cotidiano, o corpo que representa, o corpo que sente. Assim, através de jogos teatrais e da dança, foi possível proporcionar momentos de deslocamento, de descoberta. Alguns jogos vieram de práticas decorrentes de minhas experiências, principalmente os de aquecimento, os alongamentos baseados na yoga, com algo de dança contemporânea somados a práticas já conectadas com a proposta que queríamos trabalhar, como os jogos que visam a “desmecanização” do corpo e os de imagem de Augusto Boal, justo pelo Teatro do Oprimido “pensar no passado, pra analisando o passado no presente, inventar o futuro” (BOAL, 1991) e, assim, pensar em lutar contra as opressões a partir desta arte. Foi possível observar a dificuldade inicial das meninas e meninos, principalmente por se tratar de algo inédito na vida da maioria. Ouvi, inclusive, em uma das aulas, que a aula estava sendo muito diferente do que sempre haviam tido por ali como aulas de arte, que era desenho: um ponto de partida clássico para as discussões do ensino de arte nas escolas.

Mas, retornando à experiência, ao mesmo tempo foi lindo ver como aos poucos aquelas pessoas iam se permitindo, se tocando, confiando mais uns nos outros, principalmente nos jogos de toque, em que se tinha que fechar o olho e se lançar no espaço. O fato de a aula ter a duração de 3 horas contribuiu significativamente para a fluidez do processo, porque havia tempo para gerar a energia de grupo necessária para se fazer artes da cena.

Outro suporte que veio nessas aulas, foram os Viewpoints (BOGART; LANDAU, 2017), com o intuito de seguir explorando a energia coletiva, a escuta e a reciprocidade dos estímulos. Assim, organizei uma mescla de jogos teatrais em que foi possível explorar algumas temáticas e vê-las representadas no próprio corpo. Os temas trabalhados nos jogos de imagens a partir de palavras chaves. Foram bastante chamativos: campo, cidade, colonização, homem mulher, violência. A representação veio carregada de informações, informações pessoais junto aos reflexos sociais. Ser homem e ser mulher, por exemplo, refletiram claramente a nossa construção machista que coloca a mulher no lugar do sexo frágil enquanto o homem segue sendo o valente, o machão. A perspectiva de contrapor campo e cidade talvez tenha sido a mais surpreendente... um dos alunos não se hesitou ao colocar o dedo na goela representando uma ação de vômito quando eu disse a palavra cidade, trazendo uma

perspectiva muito diferente do entendimento de cidade, enaltecendo a importância que aquele lugar, aquele espaço que pensa o campo como ideologia. Isso foi trazido à tona! Outro tema interessante foi a da colonização: eu disse a palavra e todos se abraçaram. Sem entender muito bem, repeti a palavra e pedi para elas e eles prestarem atenção e, foi então que entendi que elas e eles haviam entendido que colonização tinha a ver com colônia e por isso se juntaram. Este foi, inclusive, um sintoma para algo que aconteceria posteriormente. Junto destas práticas estava, também, a proposta de trabalhar Calabar, de Chico Buarque e Ruy Guerra para a cena, sendo uma ideia de César, o professor de História que esteve junto a mim. Sugeri a leitura que o estava ajudando a trabalhar o tema da colonização a questão do protagonismo histórico: quem são nossos heróis e os vilões da nossa história? Então, em defesa de nossas raízes e seguindo o fio condutor da ideologia da educação do campo, em que o enraizamento, definido por Simone Weill como o “sujeito que tem laços que permitem olhar tanto para trás quanto para frente”, optamos pensar a dramaturgia de Calabar enquanto proposta cênica.

O primeiro intento foi uma leitura em roda, logo depois de práticas de corpo que funcionaram muito bem, no sentido do envolvimento das pessoas. Imediatamente, notou-se uma baixa de energia e má vontade: não existe o gosto pela leitura, ainda que muitos sejam bem politizados e envolvidos com movimentos sociais como o MAB, o MST, a militância quilombola. Enfim... O Calabar não envolveu aquele público. Talvez eu e tampouco César tenhamos tido uma escuta para com o hermetismo do texto pensando um diálogo com as alunas e alunos, principalmente por entendermos/sentirmos que o corpo de fato se mostra como centro, assim como pelas oralidades e ações. Não há gosto pela leitura, um sintoma de nossos tempos (LAJOLO, 2005).

Depois dessa aula, que finalizou com essa leitura da introdução de Calabar, em que falamos do processo de colonização do Brasil sem reverberação. Pensamos, então, em dar uma aula teórica sobre arte política usando alguns conceitos como o estranhamento de Brecht seguido de uma construção de manifestos, baseada em uma oficina dada por Nina Caetano⁸ na ocupação da UFOP de outubro de 2016. Assim decidimos não trabalhar Calabar e pensar de fato as dramaturgias pessoais que seriam esses próprios manifestos. O conceito então veio:

O conceito de estranhamento específico em Brecht se diferencia pelo fato de chamar a atenção para processos sociais. Em oposição à outras tendências artísticas, ele busca meios que visa a mostrar a relação entre os homens, sendo que exatamente

⁸ Performer, integrante do Coletivo Obscena (atuante em Belo Horizonte) e professora doutora nos cursos de Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto. Coordenadora do NINFEIAS – Núcleo de Investigações Feministas.

aquilo que é cotidiano, usual, deve ser tratado como histórico. Ou seja, representações de acontecimentos passados são tornadas conscientes enquanto tais, eles são temporais e transitórios. Ao serem assim mostrados, apresentam as relações entre os homens como mutáveis e passíveis de serem modificadas. Assim como aquilo ocorreu no passado pode ser mostrado como transitório, também o presente pode ser historicizado. KOUDELA 2010, p. 70.

O instrumento que usamos foi o livro didático de Artes, que trazia claramente a atenção para a potência da desconfiança - questionamentos provindos do estranhamento - para se propor mudanças. O poema “Nada é impossível de mudar” veio logo nos atentando para não naturalização da realidade, trazendo o foco para a nossa própria vida. Conceitos como a quebra da quarta parede foi, também, fundamental para que ficasse claro o rompimento com as formas tradicionais de se fazer teatro, o que está diretamente conectado com o que se vive ali naquele espaço, o olho no olho e diálogo direto. Assim, iniciamos a escrita dos manifestos pessoais que seriam experimentados em jogos cênicos. Houve uma resistência, assim como com a leitura, mas, instigados pelas conversas que tivemos durante a aula, sobre a necessidade de fortalecer as capacidades de reflexão política que possam vir a ganhar lugar no teatro. Acabaram, então, por escrever.

A composição cênica em jogos de viewpoints e comandos estabelecidos por mim, como se juntar em coro, dar um abraço, se apoiar em alguém... assim caminhamos para a construção de cenas em que cada um pudesse ler seu manifesto, pensando também em uma composição imagética. As dificuldades com a voz, com o falar olhando para quem assiste, ficaram claras. Afirmamos, assim, a importância de se conhecer o próprio corpo para torná-lo mais expressivo (BOAL, 1991). Infelizmente o tempo sempre é uma questão, mas o que importa é que se deu este momento, e o que mais chama atenção são os próprios escritos, de cada um deles:

O que acaba com a mente do ser humano é o poder, o dinheiro. Poderia ter uma revolução na política ou preparar os jovens para ser os revolucionários. *Marcello Henrique, 19 anos.*

Já chega de pessoas que só pensam nelas mesmas. Pessoas corruptas. *Gabriel Sana, 22 anos.*

Para ocorrer uma mudança revolucionária no mundo é preciso a união de todos os países com menos guerra e mais amor e carinho e união e também as moedas terem o mesmo valor. *Marcos Vinícius, 17 anos.*

Chega de tanta ignorância, enquanto uns lutam pelos direitos outros fazem totalmente ao contrário, tornando-se cada vez mais vítimas do capitalismo e do consumismo desenfreado. O povo tem que acordar e revolucionar a História e a vida do país. *Saory, 17 anos.*

A revolução é um ato constante em diversos processos pensado em criar um ser pensante para assumir o espaço da forma correta; desempenhado seu papel e não

pensando em si só, mas também na sociedade. Pois isso a revolução deve ser educacional pensando no futuro e no investimento no novo. *Júlio César, 17 anos.*

O caminho para a revolução seria que o povo se una para melhorar mais a democracia do país. Todos na rua lutando pelos seus direitos através de pequenos gestos com manifestações que faça muita diferença em nosso país em busca de uma nova transformação constante. *Daiane, 18 anos.*

Tais trechos dos manifestos me sinalizam, de fato, uma funcionalidade da expressividade crítica a partir da subjetividade, a partir do reconhecimento do contexto apoiados em linguagens teatrais contemporâneas, as quais escolhi utilizar. É possível notar, também, que a hierarquia econômica, sentida em sua base, é colocada como o problema central: a corrupção, o poder. A coletividade, então, é tida como um caminho, assim como a recuperação de valores humanos, dos sentimentos, como o amor, o que elas e eles vivem na escola em seu modo de organização coletiva, no qual eu pude fazer parte.

No que se refere à convivência no cotidiano da escola, houveram variadas trocas de saberes. É importante lembrar que todos os dias que dei aula estive dormindo na escola junto com as alunas e vivenciando o dia-a-dia daquela casa-escola gestada. por todos os alunos e alunas em um sistema de revezamento de funções. Assim, em alguns espaços inseridos na rotina desses jovens, como o serão noturno⁹, que é um espaço de atividades mais livres programadas pelos monitores, tive a oportunidade de estar propondo práticas até mesmo de maneira espontânea.

Os usos de alguns objetos facilitaram e potencializaram essas práticas que foram extremamente espontâneas. Os instrumentos musicais, por exemplo, todos os dias em que os levava, favorecia o acontecimento de rodas de samba, de músicas em geral em que aquelas meninas e meninos trocavam seus conhecimentos. Da mesma maneira que eu pude ensinar alguns ritmos, elas e eles também se ensinavam entre si. Ocorreu o mesmo com o forró. Por ser uma música do gosto popular e do gosto delas e deles mesmos, em vários momentos pude ensinar passos, estar dançando com essas pessoas em uma espécie de aula extra informal, visto que trabalho, também, com a linguagem da dança. Em outros momentos também foi possível experimentar acrobacias e compartilhar com os meninos a capoeira.

Pude vivenciar, também, o Festival da Terra junto a alguns de minhas alunas e alunos do terceiro ano e outras/os da EFA, quando, acompanhei-as durante o festival. Visitamos hortas, dançamos quadrilha, comemos e dormimos juntas, constante aprendizado. As mulheres ainda vivenciaram a oficina “Mulheres em ação das águas” que estava na

⁹ Período compreendido entre o jantar e a hora de ir dormir. Na Escola Família Agrícola, organiza-se ações educativas a serem realizadas neste espaço de tempo.

programação do Festival da Terra, onde explorei práticas de dança conectadas com o campo na simbologia das águas somada a minha própria militância pelo universo do autoconhecimento através da dança, do corpo, principalmente das mulheres. Assim compartilhei com as minhas alunas da EFA dentre outras estudantes do campo, agora, amigas. Nestes momentos foi possível inclusive ter diversas conversas acerca do universo feminino, das relações com homens, desenvolvimento da sexualidade, que se deram todo o tempo que estive na escola, também, sinalizando de fato essa totalidade da vida como espaço de aprendizado, de formação do indivíduo.

Conclusões

A transdisciplinaridade tornou-se clara a partir do momento que se reconheceu a potência do ensino de artes alinhado à este contexto, da Escola Família Agrícola Paulo Freite. Logo, as manifestações artísticas que se deram em diferentes espaços, ultrapassando os limites da aula, são recorrentes neste espaço justo por conectar com os princípios da Educação do Campo, que busca, segundo Arroyo:

combinar em um mesmo movimento pedagógico as diversas práticas sociais que já sabemos ser educativas, exatamente porque cultivam a vida como um todo: a luta, o trabalho, a organização coletiva, o estudo, as atividades culturais, o cultivo da terra, das memórias, dos afetos... Numa escola este movimento se traduz em tempos, espaços, formas de gestão e de funcionamento, métodos de ensino e opções de conteúdos de estudo, processos de avaliação, jeito da relação entre educandos e educadores... ARROYO, p. 122-123.

E pensar que, para além destes momentos já relatados, todo o tempo o saber está se compondo. Há horta, há animais para serem cuidados, todo um espaço a ser zelado, a alimentação. A prática é efetiva, se dá, não negando as problemáticas, mas se dá. E, indo mais além, vale ressaltar que estes jovens ficam suas semanas em suas casas com suas famílias, nesta alternância que também nos diz sobre a escola reconhecer os educandos e suas famílias como sujeitos, já que existe um instrumento pedagógico, o caderno do aluno, onde elas e eles relatam o que aprenderam neste período que estiveram em casa, desde cozinhar até o cultivar da terra.

As flores foram colhidas, mas se reconhece que nem tudo são flores. A minha experiência na EFA foi extremamente positiva, mas não se pode negar as problemáticas que ainda distanciam a escola de sua própria ideologia. A formação de professores, por exemplo. Visto que a escola representa um modelo de funcionamento tão diferente do modelo

tradicional – o modelo pelo qual a maioria de nós educadoras e educadores fomos formados, é necessário a constante reflexão acerca das práticas. E não só por ser um modelo novo, mas também porque entende-se que o conhecimento se dá entre o educando e o educador instigados pela curiosidade, que é múltipla. É nítido que “não tem nenhum modelo, nenhum livro que possa ser escrito sobre a maneira correta de ensinar em todo o mundo” (LARA, 2011) e a Educação do campo, então, se vê em um constante processo educacional anti-hegemônico que busca se conectar com a experiência contextualizada, logo, necessita-se a reflexão constante. A distância entre uma sessão (os 15 dias que passam na escola) e outra também gera uma quebra na fluidez da continuação das aulas, ainda mais de linguagens como a arte, ainda distantes. De qualquer forma, olha-se a “escola como um lugar de formação humana (...) dando-se conta de que todos os detalhes que compõe o seu dia a dia estão vinculados a um projeto de ser humano” (ARROYO, 2011, p. 120), e isso já é revolucionário e transformador. O que fica é a esperança da multiplicação da educação contextualizada. O que é mais surpreendente das Escolas Famílias Agrícolas é, então, a possibilidade de experienciar uma pedagogia alternativa que é de fato popular e campesina. Isso existe e é possível!

Referências

ARROYO, M. G. Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). Por uma educação do campo (pp. 67-86). Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BENJAMIN, Walter. “Teses sobre o conceito da História”. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. In Walter Benjamin - Obras escolhidas. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232.

BOAL, Augusto. Teatro do Oprimido. Rio de Janeiro: editôra civilização brasileira, 1991

BOAL, A. Jogos para atores e não-atores. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

BOGART, Anne. LANDAU, Tina. O livro dos viewpoints: um guia prático para viewpoints e composição. Tradução: MEYER, Sandra. Edição 1. Tradução São Paulo: Perspectiva, 2017.

CERQUEIRA, Maria Cristina de Almeida; SANTOS, Célia Regina Batista dos. As escolas famílias agrícolas, a pedagogia da alternância e o caderno da realidade. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2004/Marcia%20Cristina%20dd.pdp>. Acesso em 5 de junho de 2018.

FABIÃO, Eleonora; “Performance e Teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea”. In: Sala Preta, Revista do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da ECA-USP, n. 8, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. 34. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra., 1996.

GIMONET, J. C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento, 1., 1999. Anais... Salvador: UNEFAB, 1999, p. 39-48.

GOHN, M. da G. Educação não-formal na pedagogia social. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 2006, São Paulo. Anais... São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em:
http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034&scrisc=sci_arttext. Acesso em 29 de maio de 2018.

LAJOLO, M. Meus alunos não gostam de ler: o que eu faço? Campinas: CEFIEL, 2005

LARA, H. G. Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y re significación de identidades en los Altos de Chiapas. México: Cesmeca-Unicach, Juan Pablos Editor, 2011.

Léxico de Pedagogia do Teatro / organização Ingrid Dormien Koudela, José Simões de Almeida Júnior - 1. ed. São Paulo : Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. In: _____ (Org). In: _____. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 9-15. Disponível em:
<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Educa%C3%A7%C3%A3o%202006.pdf> . Acesso em 27 de maio de 2018.

SARRAZAC, Jean-Pierre (2013). Sobre a fábula e o desvio. Organização e tradução de Fátima Saadi. Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gesto; 7 Letras.

WEIL, Simone. A condição operária e outros estudos sobre a *opressão* (org. por Eclea Bosi), Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.