



NARRATIVAS DIGITAIS: POSSIBILIDADE DE PROTAGONISMO ESTUDANTIL EM CONTEXTO DE PANDEMIA

Ana Laura Barros Paiva¹, Luciana Moraes Soares², Silvana Rocha Ferraz³, Paula Garcia Lima⁴

DIGITAL NARRATIVES: POSSIBILITY OF STUDENT PROTAGONISM IN A PANDEMIC CONTEXT

NARRATIVAS DIGITALES: POSIBILIDAD DE PROTAGONISMO ESTUDIANTIL EN UN CONTEXTO PANDÉMICO

1 Especialista em Arte rede municipal de Bagé-RS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9095215638807889>. Email: nalaurapaiva@gmail.com

2 Mestranda em Educação pela Universidad de la Empresa (UDE) Montevideo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2265931796368847>. E-mail: lucianamoraess@hotmail.com

3 Especialista em Educação Especial, supervisora e professora rede municipal de Bagé-RS. Lattes: CV: <http://lattes.cnpq.br/7787598089284363> E-mail: silvanarochaferaz@yahoo.com.br

4 Professora Doutora. Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6907741358466235> E-mail: paulaglima@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo socializar as experiências vivenciadas durante uma pesquisa envolvendo a produção de narrativas digitais no Ensino Fundamental II, realizado no município de Dom Pedrito - RS, em contexto de pandemia. Como problemática central temos: Como a produção de narrativas digitais pode contribuir para o processo de desenvolvimento do protagonismo estudantil no contexto de pandemia? Para buscar as respostas, realizamos pesquisa bibliográfica, embasando o trabalho em teóricos como Caldart (2012), Barbosa (2011), Sibilía (2012) e Bogo (2012). Posteriormente realizamos uma pesquisa de campo, na qual utilizamos celulares para produção de fotografias e posterior montagem de vídeos em stop motion com foco no cotidiano dos estudantes. A produção de narrativas digitais se apresenta como uma possibilidade metodológica híbrida, que atende não apenas à necessidade de letramento digital dos estudantes, mas também a necessidade de adaptação das famílias ao digital, de modo que os estudantes assumiram o protagonismo na realização da proposta partindo da seleção das imagens e culminando no manuseio dos dispositivos e softwares.

Palavras-chave: Educação do Campo. Arte. Tecnologia. Narrativas Digitais.

ABSTRACT

This article aims to socialize the experiences lived during a research involving the production of digital narratives in Elementary School II, carried out in the municipality of Dom Pedrito - RS, in the context of a pandemic. As a central issue we have: How can the production of digital narratives contribute to the process of developing student protagonism in the context of a pandemic? To find the answers, we carried out a bibliographic research, basing the work on theorists such as Caldart (2012), Barbosa (2011), Sibilía (2012) and Bogo (2012). Subsequently, we carried out a field research, in which we used cell phones to produce photographs and later montage stop motion videos with a focus on the students' daily lives. The production of digital narratives presents itself as a hybrid methodological possibility, which meets not only the students' need for digital literacy, but also the need for families to adapt to the digital, so that the students took the lead in carrying out the proposal from the selection of images and culminating in the handling of devices and software.

Keywords: Countryside Education. Art. Technology. Digital Narratives.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo socializar las experiencias vividas durante una investigación que involucra la producción de narrativas digitales en la Escuela Primaria II, realizada en el municipio de Dom Pedrito - RS, en el contexto de una pandemia. Como tema central tenemos: ¿Cómo puede contribuir la producción de narrativas digitales al proceso de desarrollo del protagonismo estudiantil en el contexto de una pandemia? Para encontrar las respuestas, realizamos una búsqueda bibliográfica, basando el trabajo en teóricos como Caldart (2012), Barbosa (2011), Sibilía (2012) y Bogo (2012). Posteriormente, llevamos a cabo una investigación de campo, en la que utilizamos teléfonos celulares para producir fotografías y luego montar videos stop motion con un enfoque en la vida cotidiana de los estudiantes. La producción de narrativas digitales se presenta como una posibilidad metodológica híbrida, que responde no solo a la necesidad de alfabetización digital de los estudiantes, sino también a la necesidad de las familias de adaptarse a lo digital, por lo que los estudiantes fueron los protagonistas de la realización de la propuesta desde la selección de imágenes y culminando con el manejo de dispositivos y software.

Keywords: Educación rural. Arte. Tecnología. Narrativas digitales.

Introdução

A temática desta pesquisa surgiu a partir da análise do ensino remoto, de modo que embora as aulas não estivessem acontecendo presencialmente, a metodologia empregada continuou sendo a mesma. O que mudou foi a forma como disponibilizamos nossas aulas aos estudantes, no que tange aos estudantes do campo, resumiu-se à entrega de material impresso.

Sibilia (2012) dialoga com a atualidade refletindo sobre educação na contemporaneidade. Com a dinâmica imposta pela pandemia e os novos meios de ensino e aprendizagem surgiram inquietações em relação aos estudantes do campo, àqueles que se configuram como estudantes do ensino fundamental e trabalhadores ao mesmo tempo. Ressalta-se que este estudo tomou como base de análise e reflexão os estudantes do Ensino Fundamental II de uma escola do campo situada no município de Dom Pedrito – RS.

Estudar as relações entre Arte e tecnologia já justificaria a realização desta pesquisa, mas essa justificativa ainda se reforça quando somada às mudanças provocadas pelo contexto de pandemia e a necessidade de adaptação das famílias ao uso das tecnologias. Nesta nova realidade, a utilização dos dispositivos móveis como suporte e meio de produção artística se apresentou como uma solução possível para dois embates: o primeiro diz respeito ao letramento digital proporcionado aos estudantes do campo; já o segundo toca na questão dos materiais necessários para as aulas de Arte, sendo que esta questão seria suprida pelos dispositivos móveis como o celular por exemplo.

Não há como fugir da realidade tecnológica na qual estamos inseridos. Neste sentido, a produção de narrativas digitais se apresenta como uma possibilidade de metodologia híbrida, tendo como ferramenta principal seu aparelho de celular, possibilidade que vem ao encontro das necessidades do mundo globalizado.

Assim, o desenvolvimento desta pesquisa, partindo da produção de narrativas digitais, através da utilização de tecnologias disponíveis, poderá contribuir para o desenvolvimento de estudantes proativos, protagonistas da sua própria trajetória. Neste sentido, a questão central desta pesquisa esteve definida da seguinte maneira: Como a produção de narrativas digitais pode contribuir para o processo de desenvolvimento do protagonismo estudantil no contexto da pandemia?

Para tentar responder essa questão, buscamos analisar como a produção de narrativas digitais pode contribuir positivamente para o protagonismo estudantil, identificando o papel que a Arte ocupa no Plano Político Pedagógico da escola, produzindo narrativas digitais e anotando possíveis melhorias metodológicas a partir da experimentação e observação.

Para o desenvolvimento deste trabalho realizamos primeiramente uma pesquisa bibliográfica e, posteriormente, realizamos um estudo de campo, o qual consistiu na produção de narrativas digitais. Conforme Yin (2001), o estudo de campo é utilizado quando se pretende observar acontecimentos contemporâneos, no qual o observador terá contato com uma ampla variedade de evidências. O estudo de campo foi realizado durante o primeiro semestre de 2021, com estudantes do campo que cursam o Ensino Fundamental II. Devido ao atual contexto, as aulas aconteceram de forma remota, com envio de orientações pelo WhatsApp, bem como, no material impresso.

Organizamos este trabalho em três momentos distintos: inicialmente apresentamos uma contextualização sócio-histórica sobre Educação do Campo, em seguida abordamos os entrelaçamentos entre Educação, arte e tecnologia e, no terceiro momento, adentramos nas experiências vivenciadas com a produção de narrativas digitais na Escola do Campo. A seguir, então, discorreremos sobre o primeiro item de desenvolvimento do texto, contextualizando a Educação do Campo.

Contextualização sócio-histórica sobre Educação do Campo

Inicialmente é necessário esclarecer que a terminologia mais adequada considera o objeto de ligação do em detrimento do objeto no, pois o objeto no implica apenas na delimitação do território no qual ocorre o evento e também porque essa terminologia é resultante de décadas de embates e lutas pela aplicação dos direitos sociais que pertencem aos povos do campo.

Embora a educação seja considerada direito fundamental, abarcada na Constituição Federal no artigo 205, conforme citação abaixo, muitas vezes é necessário reivindicar esse direito, legitimando a atuação cidadã responsável, exigindo se não para si, para um grupo menos favorecido, aquilo que deveria ser disponibilizado de bom grado. Importante ressaltar, que mesmo considerando essa hipótese, a educação não pode ser entendida como um favor ou como política compensatória. Vejamos, então, o trecho da constituição que prevê a educação como direito fundamental:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A história da Educação do Campo remonta a década de 60 quando então, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes de Bases da educação nacional (Lei nº 4024/61), no governo do presidente João Goulart. Anterior a isso, não havia espaço para a população do campo, sendo que nos três artigos que abordavam a educação rural, apenas apontavam sugestões para que os latifundiários criassem escolas em suas terras, ou então, que oportunizassem que as crianças frequentassem espaço escolar em outra localidade. Podemos perceber que nesse contexto inclusive o/a professor(a) estaria sob as ordens do fazendeiro, sendo

mais uma figura sob seu comando. No mesmo período se destaca o trabalho do educador Paulo Freire, com seus projetos de alfabetização de adultos e com seus temas geradores, possibilitando aos jovens e adultos trabalhadores a possibilidade de aprender a ler e escrever. Por questões políticas, o projeto de alfabetização de Paulo Freire não foi aceito e o governo implantou em seu lugar o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) programa que esteve ativo por pouco mais de uma década, quando nos anos 1980, por falta de investimento financeiro, foi extinto. Esse período político compreendido entre as décadas de 1960 e 1980 foi marcado pelo surgimento dos movimentos sociais, ditadura militar e posterior queda (CALDART, 2012).

Na década de 1990, ocorreram dois grandes movimentos em prol da Educação do Campo, o primeiro foi a realização do Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), que ocorreu em Brasília (DF), tendo-se o começo da mudança de paradigma que envolvia educação e os sujeitos do campo. O segundo foi a 1ª Conferência por Educação do Campo, num contexto onde o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra (MST), já havia desenvolvido e praticava uma educação voltada para os povos do campo nos assentamentos, no entanto, era necessário torná-la política pública para que fosse realidade de Sul a Norte (CALDART, 2012).

Com a realização desses dois grandes eventos, deu-se início aos debates em relação às questões de formação de professores, estrutura das escolas, currículo, deslocamento e a necessidade do fomento de políticas públicas. Surgiu assim, a nomenclatura “Educação básica do Campo”, que em 2002, durante as discussões do Seminário Nacional, configurou-se como “Educação do Campo”, segundo Caldart (2012).

O conceito da expressão Educação do Campo, segundo a autora pode ser pensado da seguinte forma:

Como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já

pode configurar-se como uma *categoria de análise* da situação ou de práticas e políticas da educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações (CALDART, 2012, p. 259).

Assim, o termo Educação do Campo dá conta das dimensões política, social, cultural e histórica dos sujeitos que a constituem e que por ela, e através dela, se constituem. É justamente no compartilhamento harmônico e dinâmico que se produzem as construções de conhecimento.

Com o passar do tempo e o crescimento das ações dos movimentos sociais, a questão da Educação do Campo passou a ser defendida por um número cada vez maior de associações e sindicatos de diferentes entidades, culminando no ano de 2004, na realização da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (II CNEC) (CALDART, 2012).

Na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB/96 (Lei nº 9394/1996), a Educação do Campo é citada no artigo 28, ainda denominando os sujeitos do campo como população rural. Nela observa-se que o referido artigo menciona a possibilidade de adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural de cada região, principalmente: “I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural”.

Nesse sentido, Caldart (2012, p. 261) infere,

A realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma nova forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja no e do campo...

Mesmo que na LDB/96 ainda apareça o termo *rural*, existe um começo de reconhecimento das necessidades e adaptações curriculares e metodológicas para que se desenvolva educação no contexto campesino,

que seja feita no campo e por sujeitos do campo, contextualizada com a realidade de cada comunidade (ARROYO, et al 1999).

Na prática do cotidiano, ainda encontramos escolas *rurais*, ou seja, escolas localizadas no campo, mas com currículo e metodologias urbanas, que nem ao menos se esforçam para conhecer e apreender a realidade circundante.

Após muitos encontros e discussões, em 2012, através do edital 02/2012, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) promoveu chamada pública para que as Universidades e Institutos Federais de educação ofertassem cursos de formação inicial e continuada de professores para Educação do Campo e quilombola. Através deste edital foram criados 44 cursos de licenciatura em Educação do Campo em diversas instituições federais pelo país. No Rio Grande do Sul, destacamos o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO), ofertado pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) no campus Dom Pedrito – RS, localizado no extremo sul do estado. Esse curso de formação em Educação do Campo se configura como um ato de resistência, sendo ofertado num município cuja receita provém quase que integralmente do agronegócio, onde o capital está concentrado originalmente em poder de cinco ou seis latifundiários, sendo o restante da população mão de obra na monocultura. De acordo com o Marco conceitual e legal do LECAMPO,

No caso de Dom Pedrito que fica na região da Campanha, busca-se especialmente atender a uma demanda reprimida de formação de professores ainda mais quando se pensa na especificidade do campo e na formação para atuar no ensino de Ciências anos finais do Ensino Fundamental e Médio. O curso nesta localidade será uma oportunidade não só para os professores deste município, mas também uma oportunidade de envolver interessados das dez cidades campus que constituem a UNIPAMPA, bem como demais municípios vizinhos brasileiros e uruguaios, caracterizando-se como um curso pioneiro nesta modalidade na região da campanha gaúcha (BRASIL, 2013, p. 5).

Fica claro o importante papel desenvolvido pelas instituições de ensino superior na linha de frente pela luta ao direito à educação, promovendo espaços de discussões que ampliem a capacidade de reflexão crítica nos estudantes.

Uma característica peculiar das licenciaturas em Educação do Campo é a organização em regime de alternância, tal qual como proposto para escola de educação básica. Há momentos de estudo na escola e momentos de estudo e aprendizagem na comunidade. Nesse sentido, destacamos no marco conceitual e legal do curso que

[...] os movimentos sociais do campo têm algumas experiências diferenciadas que levam em consideração o calendário das safras e tal organização é conhecida como regime de alternância, na qual os tempos são divididos em Tempo-Escola (TE) e Tempo-Comunidade (TC). Essa divisão reforça uma intencionalidade da Educação do Campo que é a valorização dos distintos saberes enquanto cultura, os valores que acontecem também fora da escola (BRASIL, 2013, p. 3).

Essa organização em regime de alternância atende a duas necessidades básicas primordiais, a primeira diz respeito à condição dos estudantes do campo enquanto trabalhadores remunerados ou não. Essa modalidade de alternância possibilita tempo para a realização das atividades laborais e o devido tempo para a realização dos estudos. A segunda diz respeito à manutenção e aprendizagem dos saberes empíricos e culturais que a comunidade possui, de forma que no TC os estudantes aprendem e participam das práticas da comunidade. O TC se configura como um espaço para que os vínculos com a comunidade e suas práticas sejam fortalecidos.

De forma ampla, nos aproximamos dos conceitos e características da modalidade educacional Educação do Campo, a partir de uma revisão histórica e social dos fatos que a constituem. Sendo que essa aproximação

se fez necessária para que possamos prosseguir na construção desta narrativa, a partir da perspectiva dos entrelaçamentos possíveis entre Educação do Campo, produção artística e utilização da tecnologia.

Entrelaçamentos entre Educação do Campo, arte e tecnologia

O ensino da arte e suas variações está previsto no currículo da educação básica, delimitado no inciso 2º do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional da seguinte forma: “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”. Mais adiante, no inciso 6º, são apresentadas as quatro linguagens artísticas que devem ser abordadas, sendo elas: “artes visuais, dança, música e teatro” (BRASIL, 1996).

Ainda em relação à legislação, o artigo 26 citado anteriormente aponta como devem ser construídos os currículos da educação básica:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, p. 19).

Podemos perceber aqui a previsão para adequação dos currículos à realidade dos estudantes, embora muitas vezes na prática das escolas não sejam concretizadas essas conciliações, principalmente no que tange às escolas do campo. Nesse viés, encontramos em Caldart (2012) o seguinte apontamento:

Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos do seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com

cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para participação social (CALDART, 2012, p. 160).

A formação para o trabalho é tema recorrente nos documentos que versam sobre educação, onde todo processo formativo do estudante deverá estar vinculado ao trabalho e à capacidade de autossustentação.

Existe um paradigma complexo nas organizações familiares camponesas, no que tange ao trabalho, pois os adolescentes não são remunerados pelo seu desempenho, uma vez que fica subentendido que as tarefas exercidas não fazem parte de uma rotina oficial de trabalho e, também, porque faz parte das obrigações de cada um contribuir para a manutenção familiar.

Por outro lado, as competências e habilidades desenvolvidas no trabalho não são reconhecidas pela escola, pois não fazem parte do conhecimento científico. Cada estudante carrega duas realidades, a realidade do trabalho e a realidade da escola, e essas realidades não se interligam, ocorrendo, em determinado momento (normalmente ao final do 9º ano do Ensino Fundamental), a escolha por uma dessas realidades, sendo que na maioria dos casos a necessidade da sobrevivência sobressai e o estudante opta por não continuar estudando, ficando apenas com a realidade do trabalho.

Vários são os fatores que colaboram para essa escolha, dentre os quais uma parte se deve à falta de aplicação das políticas públicas em relação à oferta de escolas no campo e, a outra parte, se deve ao fato da maioria das escolas não adequar o currículo à realidade dos estudantes, reforçando com isso a negação à sua realidade, despertando no estudante o desejo de sair do campo, apagando sua origem e cultura, caindo no ciclo do conceito colonialista, conforme Silva (2020).

O letramento digital no contexto contemporâneo pode ser comparado a uma necessidade básica, com os desafios trazidos pela pandemia e a imposição do isolamento social, a importância da utilização dos meios

de informação e comunicação digitais se sobressaíram. No campo ou na cidade não se trata de uma questão de “conforto” ou “capricho”, faz parte da vida contemporânea.

Segundo Linck (2017, p. 29),

A inclusão digital, para acontecer, precisa de três instrumentos básicos, que são: dispositivo para conexão, acesso à rede e domínio dessas ferramentas, pois não basta apenas o cidadão possuir um simples computador conectado à internet para que ele seja considerado um incluído digital. O usuário precisa ver as TDIC não como um meio salvador para a educação, ele precisa saber o que fazer com essas ferramentas.

Desde o início da pandemia, as paredes da sala de aula foram substituídas pelas redes de comunicação, se configurando em um novo modo de interação entre professor e aluno (SIBILIA, 2012). Mesmo que essa inclusão digital tenha se dado pela imposição das circunstâncias, certamente restarão bons frutos dessa experiência.

As relações entre Arte e tecnologia vêm sendo amplamente estudadas desde o nosso passado recente, principalmente a partir da década de 80, quando muitos pesquisadores passaram a buscar informações e soluções para conflitos nessas áreas. Carvalho e Nunes apontam que:

Tecnologia é mais uma possibilidade de ação educacional. Nesta era em que os estudantes criam páginas na web, animações, gráficos, vídeos, é visível a força da Arte e Tecnologia convertendo-se em um novo meio de linguagem. As novas tecnologias digitais enriquecem o desenvolvimento da capacidade de pensar, criar e participar de uma sociedade atual complexa que está em construção. (CARVALHO; NUNES, 2010, p. 01).

Assim, a Arte poderá ser o ponto de partida para a inclusão digital dos estudantes do campo, em que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) poderão se configurar como suporte para a

produção de narrativas artísticas, principalmente no atual contexto de pandemia. Reiteramos que a arte está no cerne metodológico da Educação do Campo, configurada sob a denominação de *mística*, e envolve todo o processo formativo.

O termo “mística” pode ser compreendido a partir da ideia de ritualização, remetendo a um conceito espiritual, ou então pensando nas encenações dionisíacas, que deram origem ao teatro. O objetivo principal da realização da mística é promover o envolvimento afetivo e emocional dos indivíduos com as discussões que serão promovidas. Sobre isto, Bogo (2012, p. 476), nos diz que

[...] pela fundamentação filosófica, os movimentos populares compreendem a mística como expressões da cultura, da arte e dos valores como parte constitutiva da experiência edificada na luta pela transformação da realidade social, indo em direção ao topos, a parte realizável da utopia.

Compreendida no campo da cultura, a mística é responsável por manter viva a história, passando a tradição de geração em geração e, nessa construção, é também um meio de manter viva as tradições culturais dos sujeitos que constituem os povos do campo.

Através da realização da mística são trabalhadas as questões de conscientização dos envolvidos nos mais diversos assuntos, sempre observando os papéis sociais e políticos que todos carregamos. Neste sentido, Bogo (2012, p. 477) afirma:

É na luta transformadora feita com arte que o ser social se reinventa e se exterioriza, expondo-se de outra maneira que ainda não era aparentemente conhecida, para fazer surgir a nova e bela sociedade na qual viverá. É por meio da arte que o indivíduo se auto-produz...

Portanto, a Arte pode ser entendida como meio de reflexão e de transformação social, contribuindo para formação de sujeitos conscientes e atuantes na sociedade.

Como vimos, a base metodológica da Educação do Campo está intimamente relacionada com a Arte e a tecnologia acaba por se integrar ao conjunto por se tratar de uma necessidade da vida contemporânea, conforme pode-se observar na proposta realizada no nosso estudo de caso, conforme tópico a seguir.

Produção de narrativas digitais

A realização da pesquisa na qual nos debruçamos aqui aconteceu no município de Dom Pedrito - RS, distante cerca de 400 KM da capital Porto Alegre, fazendo fronteira com o Uruguai. A escola selecionada para o estudo está localizada a 30 KM do centro do município, no subdistrito denominado Upacaraí, responsável por atender em torno de 80 estudantes do Pré A ao 9º ano do Ensino Fundamental, contando com 17 professores e 03 funcionárias.

A comunidade escolar é formada, em sua maioria, por famílias assentadas da reforma agrária, trabalhadores assalariados na agropecuária e, em menor parcela, por pequenos agricultores. Em função das peculiaridades da localidade, a escola trabalha somente no turno da manhã, com 08 salas de aula, uma pequena biblioteca (a qual funciona também como sala dos professores), cozinha e refeitório integrado. De maneira geral, as instalações são simples e em alguns momentos, inclusive, precárias, como no caso dos banheiros e abastecimento de água, o qual é feito por caminhão pipa semanalmente.

A maioria dos profissionais que atua na escola não possuem vivência no campo, sendo que entre os professores, dois são oriundos de Escolas do Campo. Essa observação é importante pois na prática, os professores não conhecem a realidade vivida pelos estudantes e, às vezes, esperam que o planejamento feito para escola urbana possa ser aplicado na Escola

do Campo, porém as duas realidades são opostas e as vivências não se aproximam.

Durante a pesquisa bibliográfica em relação a buscar identificar o papel que a Arte ocupa no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, percebemos que o documento foi construído no ano de 2003, apresentando portanto, grande defasagem em relação às atualizações na educação ocorridas desde então. No referido documento não consta detalhamento das disciplinas ou componentes curriculares, sendo assim, não foi possível conhecer qual a expectativa em relação à Arte.

Durante a pandemia e a necessidade do isolamento social, optou-se por produzir materiais didáticos em polígrafos físicos e entregar quinzenalmente na residência dos estudantes. Cada professor produzia seu material e a equipe diretiva organizava em caixas, as quais eram entregues pelos motoristas do transporte escolar.

A aplicação da pesquisa ocorreu durante as aulas de Arte, tendo a turma do 7º ano do Ensino Fundamental II como foco central do trabalho, totalizando 20 horas de atividades, considerando a carga horária da disciplina de uma aula semanal.

O ensino da arte no Brasil está alicerçado na proposta triangular desenvolvida pela educadora Ana Mae Barbosa na década de 80, situada nos três pilares do fazer, fruir e contextualizar obras de Arte. Essa proposta possibilita uma prática voltada para o desenvolvimento estético do aluno. Essas dimensões foram ampliadas com o advento da BNCC (2017), passando a incluir estesia, reflexão e expressão, ampliando com isso a gama de possibilidades para o trabalho em sala de aula. Em relação ao hibridismo entre arte e tecnologia, Barbosa (2011) desenvolveu a expressão “arte tecnologizada”, conceito utilizado para definição do que se refere principalmente à arte contemporânea como, por exemplo, a videoarte. Seguindo na linha da arte educação trazemos para o debate Hernández (2007), quando argumenta que “ensinar é um ato performático”, ainda se destaca que:

O professor é um catalisador que cuida para que cada estudante esteja cada vez mais conectado, para que seja, cada vez mais, um participante ativo nessa relação que visa à aprendizagem. Neste sentido, o professor é mais um “DJ” do que um diretor de orquestra. São importantes essas colocações porque a educação está em crise. Crise esta que poderia ser resumida pelo fato de que muitos estudantes apresentam resistência à maneira como recebem o ensino na escola e pelo fato de que muitos professores não querem aprender outro modo de ensinar diferente do que sempre utilizaram. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 16).

Nesse sentido, a utilização da tecnologia como recurso para desenvolver o processo criativo dos estudantes não é uma inovação, pois os mesmos já utilizam meios digitais e tecnológicos, principalmente como meio de interação social, porém pode proporcionar um novo olhar em relação às práticas artísticas na escola. Além disso, é papel da escola possibilitar novos meios de diálogo e inserção com o ambiente e também o acesso às tecnologias, proporcionando desenvolvimento e letramento digital aos estudantes.

Seguindo a linha metodológica da proposta triangular, inicialmente apresentamos alguns trabalhos do fotógrafo Sebastião Salgado, promovendo a contextualização em relação às obras apresentadas e a realidade dos estudantes, para então propor a produção de narrativas a partir de fotografias tomadas do local de residência e modo de vida de cada um. A proposta foi feita de forma abrangente na intenção de deixá-los à vontade para assumirem o protagonismo da atividade, sendo solicitado aos estudantes que registrassem através dos seus aparelhos celulares algumas paisagens do cotidiano, imagens que possivelmente pudessem dialogar com a temática estudada.

Muito embora a proposta tenha sido aberta, algumas diretrizes foram traçadas, como por exemplo: os estudantes deveriam observar o meio ambiente circundante e selecionar algumas paisagens interessantes

e os registros fotográficos deveriam ser tomados diariamente durante uma semana, em horários distintos, em função das diferenças de luminosidade. Cada estudante obteve um quantitativo significativo de fotografias, demonstrando o engajamento na atividade. A etapa seguinte foi a seleção das imagens que seriam utilizadas para compor a produção em *stop motion*, sendo que essa seleção foi feita exclusivamente pelos estudantes e, com as imagens selecionadas, utilizaram aplicativos livres como *InShot* para edição dos vídeos.

A produção de narrativas digitais se apresentou como uma possibilidade metodológica híbrida, que pode ser desenvolvida por todas as disciplinas em conjunto, proporcionando novas formas de ver, ouvir, pensar e processar os conceitos deste mundo fluído, citando Baumann (2007), uma vez que o estudante passa a ser o agente, o protagonista da ação, ao invés de receber as coordenadas e executar metodicamente as tarefas. Nesse contexto, Moran (2018, *online*) afirma:

Falar de metodologias é abordar uma mudança ampla. A aula invertida, por exemplo, é uma técnica útil quando bem feita, mas dá trabalho para o aluno. Ele não deve esperar que o professor lhe entregue tudo pronto. É uma inversão da lógica tradicional. O estudante também tem que ser mais consciente, gerenciar melhor o tempo e ir atrás do conteúdo. Isso é algo novo para muitos alunos que estão acostumados a um modelo de obediência.

Portanto, inserir a tecnologia na sala de aula não é a solução ou uma nova forma de trabalhar, pelo contrário, de nada adianta propor que os alunos utilizem a tecnologia para entregar um texto da mesma forma que entregariam um texto escrito. É preciso desenvolver momentos em que haja uma significativa mudança de paradigma, onde professor e aluno tenham equilíbrio nas trocas e compartilhamento de informações, momentos em que seja possível romper com os métodos tradicionais de ensino e criar momentos de experiências que despertem nos estudantes

um senso de responsabilidade e criticidade em relação à sua vida e com o meio no qual estão inseridos. Desta forma, o professor agirá de fato como um mediador, instigando, incentivando, mostrando caminhos e possibilidades, mas não mais delimitando as ações. Observou-se durante a realização desta pesquisa, que a produção de narrativas digitais contribuiu positivamente para o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes, pois os mesmos assumiram a responsabilidade pela atividade, fazendo escolhas e tomando decisões na suas produções individuais, estudaram métodos de edição e agiram ativamente em cada detalhe da produção.

Em síntese, a realização do trabalho ocorreu de forma remota, com envio de orientações e imagens em material físico, bem como, mediação através do WhatsApp. Num segundo momento, durante uma semana em horários diferentes, registraram as fotografias com o aparelho de celular e, na etapa seguinte, procederam a seleção das imagens para montagem do vídeo em *stop motion*. O resultado foi apresentado em vídeos produzidos a partir das fotografias selecionadas, editados ou não através de aplicativos livres. Abaixo, apresentamos algumas imagens (Fig. 1, Fig.2, Fig. 3, Fig.4) para ilustrar as narrativas produzidas pelos estudantes.

Pode-se perceber nas imagens acima a representação da paisagem do campo, no qual os estudantes estão inseridos, sendo que todas as fotografias foram registradas durante o dia, a partir dos interesses individuais de cada envolvido. Percebe-se também, que as figuras 1, 3 e 4 demonstram tentativas de deslocamento da cena, através de recortes na imagem, enquanto a autora da figura 2 se preocupou em enquadrar rigidamente a paisagem.



FIGURA 1.

Pôr do sol. Autora: Fabrini Dickow. Fonte: Acervo das autoras



FIGURA 2.

Árvores. Autora: Laryssa Brum. Fonte - Acervo das autoras.

Considerações finais

A realização desta pesquisa ocorreu no contexto de pandemia, a partir das inquietações em relação ao modo como as aulas estavam chegando aos estudantes do campo, sendo que esses estudantes se configuram, ao mesmo tempo, como estudantes e trabalhadores.

Considerando a necessidade de adaptação das famílias em relação à utilização dos dispositivos tecnológicos como meio de interação com a escola, bem como, entendendo a importância do letramento digital para a vida contemporânea, analisamos como a produção de narrativas digitais pode contribuir positivamente para o desenvolvimento do protagonismo estudantil, identificando o papel que a Arte ocupa no Plano Político Pedagógico da escola, produzindo narrativas digitais e anotando possíveis melhorias metodológicas a partir dessa experiência.

Inicialmente, realizamos uma pesquisa bibliográfica a fim de contextualizar histórica e socialmente a Educação do Campo, constatando que a formação para o trabalho é um dos temas abordados pelos teóricos que refletem sobre a educação no contexto campestre.

Num segundo momento, refletimos sobre os entrelaçamentos entre Educação do Campo, arte e tecnologia, percebendo que a arte está no cerne metodológico da Educação do Campo, a partir da percepção da mística como uma expressão artística e cultural. Por sua vez, a tecnologia (principalmente as TDIC) atualmente se configura como uma necessidade da vida contemporânea.

Em relação ao estudo do PPP da instituição, observamos que o mesmo encontra-se desatualizado, não fazendo menção aos componentes curriculares, portanto não foi possível identificar o papel que a Arte ocupa na instituição. Neste sentido, entendemos que propostas como a que apresentamos poderão auxiliar na incorporação e valorização do campo artístico na escola em questão.

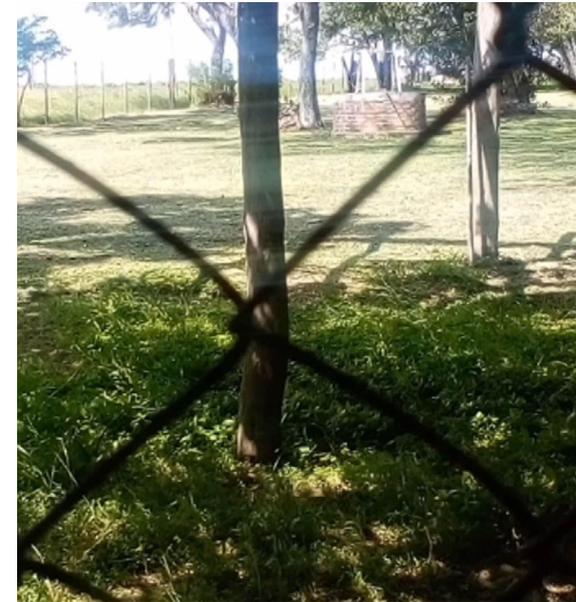


FIGURA 3.

Tela. Autora: Fabrini Dickow. Fonte: Acervo das autoras.

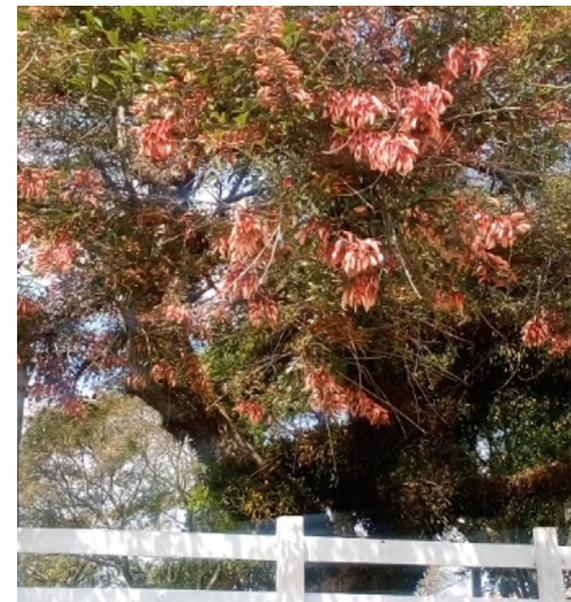


FIGURA 4.

Flores. Autora: Evelize Carvalho. Fonte: Acervo das autoras.

Na terceira parte do trabalho, promovemos a produção de narrativas digitais com estudantes do Ensino Fundamental II, especificamente estudantes do 7º ano. Foi possível observar que a maioria dos estudantes se deteve em registrar a cena propriamente dita, sem interferir diretamente na imagem, como por exemplo, a partir de deslocamentos da câmera, sobreposições ou recortes. Conforme o trabalho evoluiu, alguns avanços nesse sentido foram percebidos.

Os vídeos resultantes desta proposta, foram apresentados aos professores da rede, como uma possibilidade de utilização dos dispositivos móveis para realização de projetos, com foco no protagonismo estudantil.

Essa experiência digital foi pioneira na escola e, em parte, foi possível em razão do ensino remoto. Percebemos que os estudantes se sentiram confortáveis para o desenvolvimento da proposta, demonstrando domínio no manuseio dos dispositivos e softwares, de forma que entendemos que os estudantes foram os protagonistas da ação, desde a seleção das paisagens para registro até o momento da montagem e edição dos vídeos.

Futuramente pretendemos ampliar a pesquisa, analisando experiências semelhantes sob a ótica dos conceitos de identidade e pertencimento dos estudantes em relação ao contexto campesino.

Referências

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. V. 2. Brasília. BF: articulação nacional por uma educação básica do campo,1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BARBOSA, A. M. **Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas**. In: Ana Mae Barbosa (org.).Arte/Educação contemporânea: Consonâncias Internacionais. Org.. São Paulo: Cortez, 2005, p. 98- 112.

BARBOSA, A. M. COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino da arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos**. UNESP/Redefor. 2º Edição, 2011. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf. Acessado em junho 2020.

BOGO, Ademar. **Mística**. In: Roseli S. Caldart (org.). Dicionário da Educação do Campo. Org. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 475- 479.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

_____. **Marco conceitual e legal**. Unipampa. Dom Pedrito, 2013. Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/lecampo-dp/files/2015/11/MARCO-CONCEITUAL-E-LEGAL.pdf>. Acesso em junho de 2021.

CALDART, Roseli Salete (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Org. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, Simone Woytecken. NUNES, Ana Luiza Ruschel. **Arte e tecnologia na formação continuada de professores de artes visuais: uma proposta educacional inovadora**. Faculdade de Artes do Paraná. 2010. Disponível em: http://fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/2-ENREFAEB_3-Simposio-AV/14SimoneWoytecken.pdf. Acessado em agosto de 2020.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Trad. Ana Death Duarte. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2007.

LINCK, Jean Oliver. **Narrativas Digitais Audiovisuais: espaços e (co) relações de conhecimento em Escolas do Campo**. 2017. 112f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas requerem engajamento**. Entrevista concedida a Desafios da Educação. Maio 2018 Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/metodologias-ativas-carecem-engajamento-institucional/>. Acessado em novembro 2020.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Maria Gírlene Callado da. **Trajetória escolar dos/das estudantes do campo para o ensino médio**: desafios para permanência na educação do e no campo e o reconhecimento de suas identidades. 2020. 189f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2020.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2ª Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam, 2001.

Artigo submetido em: 18/11/2021

Aceito em: 01/08/2022