CANTIGAS DE RODA EM TEMPOS DE ALTA MODERNIDADE:

Representações Sociais dos docentes e dos pais de alunos das Escolas do Campo em Chapadinha (MA)

RAIMUNDA NONATA FORTES BRAGA

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

2013

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Raimunda Nonata Fortes Braga

CANTIGAS DE RODA EM TEMPOS DE ALTA MODERNIDADE: Representações Sociais dos docentes e dos pais de alunos das Escolas do Campo em Chapadinha (MA)

Taubaté – SP

2013

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Raimunda Nonata Fortes Braga

CANTIGAS DE RODA EM TEMPOS DE ALTA MODERNIDADE: Representações Sociais dos docentes e dos pais de alunos das Escolas do Campo em Chapadinha (MA)

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Identidade e Formação
Orientadora: Profª. Dra. Eliane Freire Oliveira

Taubaté – SP

2013

Ficha Catalográfica elaborada pelo
SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU

B813c Braga, Raimunda Nonata Fortes
Cantigas de roda em tempos de alta modernidade: representações sociais dos docentes e dos pais de alunos das escolas do campo em Chapadinha (MA). / Raimunda Nonata Fortes Braga. - 2013.

203f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Instituto Básico de Humanidades, 2013.
Orientação: Profª. Drª. Eliane Freire de Oliveira, Departamento de Comunicação Social.

1. Educação do campo. 2. Cantigas de roda.
3. Representações sociais. 4. Alta modernidade. I. Título.

RAIMUNDA NONATA FORTES BRAGA

CANTIGAS DE RODA EM TEMPOS DE ALTA MODERNIDADE:

Representações Sociais dos docentes e dos pais de alunos das Escolas do Campo em Chapadinha (MA)

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Identidade e Formação
Orientadora: Profª. Dra. Eliane Freire Oliveira

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. _____ Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. _____ _____

Assinatura _____

Prof. _____ _____

Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

A Deus, nosso Pai celestial e maior amigo.

À Maria, Nossa Senhora e Mãe protetora.

A Mateus e Nilzete, meus filhos, pelas muitas emoções que compartilhamos e pelas diferentes formas de apoio, desde ao amanhecer e ao anoitecer, e por todos esses longos anos.

Aos meus pais, Zé Braga e Madalena Braga, grandes companheiros e apoiadores.

À professora Eliane Freire, minha orientadora, pela sua dedicação, seu respeito e sua compreensão, pois me acolheu, acreditou em mim e sem a qual este trabalho não existiria. Com carinho e admiração: Muito obrigada.

À professora Edna Chamon, Coordenadora do Programa e minha mestra, pela acolhida, pela oportunidade e pelas trocas de saberes. Suas análises, suas proposições e exigências foram contribuições imprescindíveis ao longo deste estudo.

À Socorro Braga, pelo denso diálogo e aprendizado, que muito contribuiu nesta relação de interlocução tecida em todos estes anos. Em especial, por me ensinar a olhar para as identificações e contradições da vida no mundo da pesquisa.

Aos meus irmãos e irmãs, pelo carinho, pela força e pelo apoio.

À amiga Ledany Velozo, pelos momentos em que compartilhou comigo alegrias e angústias, pelas várias horas dedicadas ao diálogo, às revisões, e, principalmente, pelas palavras de incentivo.

À Eliane Rêgo, companheira de todas as horas, pelo apoio, pelo carinho e pelas palavras de ânimo nos momentos de cansaço e ansiedade.

Aos professores André Silva e Fátima Toledo, pelo excelente material e intenso diálogo em suas disciplinas, que me fizeram compreender qual seria o objeto de estudo desta pesquisa.

Aos amigos e funcionários da FAP, meus agradecimentos pela paciência, por ouvirem muito falar sobre o trabalho, pela compreensão das ausências em várias ocasiões.

Aos colegas e professores, e em especial Cleane e Francinalda, pela amizade, pelas vivências e pelos momentos agradáveis, que contribuíram para amenizar as dificuldades, pelos conhecimentos partilhados nesta caminhada desafiadora para todos nós.

Aos pesquisados, por aceitaram participar desse estudo. Muito obrigada.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para o sucesso deste trabalho: Obrigada!

O saber é a força dos lugares,
da mesma forma que o lugar é a seiva de diferentes saberes.

Milton Santos (1999)

RESUMO

As cantigas de roda, entendidas como manifestações culturais populares, expressam sentimentos de regionalidade, de ascendência e de originalidade, traduzindo o enraizamento dos saberes e das experiências cotidianas do indivíduo e do grupo social de pertencimento. Caracterizadas como práticas culturais, as cantigas de roda carregam elementos que perpassam as gerações e se movimentam no tempo e espaço. Esta pesquisa se propõe a analisar as Representações Sociais (RS) de docentes e de pais de alunos sobre as cantigas de roda brincadas e cantadas no âmbito das escolas pertencentes ao Sistema Municipal de Educação de Chapadinha, no Maranhão. As Representações Sociais, nesta pesquisa, adquirem um caráter central, pois permitem reconhecer, a um só tempo, a importância das cantigas de roda como práticas culturais e didático-pedagógicas, que propiciam a valorização da cultura local e o resgate de valores que tendem ao desaparecimento na atual modernidade em que se vive. A pesquisa exploratória e descritiva orienta-se por um plano, que reúne como instrumentos de coleta de dados as entrevistas semi-estruturadas com os professores, os encontros com os grupos focais dos pais de alunos, previamente marcados e organizados de acordo com suas disponibilidades de tempo e de espaço, bem como a análise dos documentos oficiais que estabelecem os saberes a serem trabalhados nos 1º e 2º anos do ensino fundamental das Escolas do Campo da cidade em questão, além de notas de campo, resultante de observações realizadas *in loco*. A interpretação dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, sob a perspectiva teórica que orienta esta abordagem, oferecendo como resultado a compreensão que as cantigas de roda atendem às necessidades lúdicas dos alunos, porque, como práticas culturais, nelas encontram as possibilidades que podem guiar os seus interesses de aprendizagens, de socialização, de trocas intersubjetivas, que, para eles, são significativas, porque se vêem e se encontram dentro das perspectivas do contexto vivenciado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Cantigas de roda. Representações Sociais. Alta modernidade.

ABSTRACT

Nursery Rhymes are understood as popular demonstrations and express feelings of regionality, ascendancy and originality, reflecting the rooting of acquirements and everyday experiences of the individual and the social group of belonging. Characterized as cultural practices, the nursery rhymes carry elements that cross generations and move in time and space. This research aims to analyze the Social Representations (SR) of teachers and parents of students on the played and sung nursery rhymes within schools that belong to the Sistema Municipal de Educação de Chapadinha, in Maranhão. The Social Representations in this research acquire a main character, because they allow recognizing at the same time the importance of nursery rhymes as a cultural practice and a didactic teaching, which provides the appreciation of the local culture and the rescue of values that tend to disappear on the current modernity in which we live. The exploratory and descriptive research is guided by a plan that gathers as instruments of data collection semi-structured interviews with teachers, meetings with focus groups of parents of students, previously marked and organized according to their availability of time and space, as well as the analysis of official documents that establish the guidelines to be worked in the first and second years of elementary school (Escolas do Campo) of the city of Chapadinha, besides observation reports, resulting from remarks made in situ. The data comprehension was performed by content analysis underneath the theoretical perspective that guides this approach, providing as a result the understanding that nursery rhymes meet childhood needs of the students because as cultural practices where they find the possibilities that can guide their learning, socialization and intersubjective exchanges interests, which, for them, are significant because they see themselves and find themselves within the perspectives of experienced context.

KEYWORDS: Regional Education. Nursery rhymes. Social Representations. High modernity.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (Banco Mundial)
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Curso Normal Superior
CP	Conselho Pleno (CNE)
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DH	Desenvolvimento Humano
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento e Valorização da Educação Básica
GF	Grupo Focal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não-Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Planos de Ensino
PME	Plano Municipal de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	Proposta Curricular do Ensino Fundamental
PPP	Projeto Político Pedagógico
RS	Representações Sociais
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SME	Sistema Municipal de Educação
SEF	Secretaria de Ensino Fundamental
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UI	Unidade de Informação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNITAU	Universidade de Taubaté

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das Políticas Públicas desenvolvidas no Campo de Chapadinha (MA) 54

Quadro 2 – Localização das Escolas Pesquisadas 95

Quadro 3 – Síntese do Tratamento dos Dados Coletados 106

Quadro 4 – Síntese da população de 3 a 19 anos de idade 109

Quadro 5 – Alunos matriculados em 2011 109

Quadro 6 – Docentes e localização das turmas 109

Quadro 7 – Funcionamento das escolas por salas e turnos 110

Quadro 8 – Síntese dos documentos oficiais analisados 111

Quadro 9 – Cantigas de roda em versão popular e as cantadas pelos pais dos alunos e trabalhadas pelos docentes no contexto das escolas do campo 128

Quadro 10 – Cantigas de roda em versão popular e as cantadas pelos pais dos alunos e trabalhadas pelos docentes no contexto das escolas do campo 129

Quadro 11 – Aspectos da Linguagem nas Cantigas de roda 139

Quadro 12 – Aspectos do processo de retextualização das Cantigas de roda 140

Quadro 13 – Aspectos culturais nas Cantigas de roda 141

Quadro 14 – Intencionalidade nas Cantigas de roda 146

Quadro 15 – Cantigas de roda cantadas e brincadeiras identificadas pelos pais 161

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Município de Chapadinha (MA) 19

Figura 2 – Área de abrangência das Escolas do Campo investigadas 20

Figura 3 – Três dimensões das Representações Sociais 66

Figura 4 – Desenvolvimento de Habilidades e Potencialidades 84

Figura 5 – Hidrografia do município representada pelo Rio Munim e pela Lagoa do Tabuleiro 88

Figura 6 – Paisagem modificada pelo plantio do eucalipto em substituição às palmeiras 89

Figura 7 – Mapa de localização dos municípios da Microrregião de Chapadinha (MA) 90

Figura 8 – Paisagem de preparação do solo e de soja plantada 91

Figura 9 – Paisagem da comunidade de Baturité 92

Figura 10 – Paisagem da comunidade de Boa Hora 93

Figura 11 – Comunidade Vista Alegre / Barroca da Vaca 117

Figura 12 – Representações Sociais expressas por meio dos Documentos Oficiais 121

Figura 13 – Representações Sociais expressas pelos Docentes por meio das Cantigas 126

Figura 14 – Cantigas de Roda Identificadas pelos Docentes 149

Figura 15 – Representações Sociais Expressas pelos Docentes 150

Figura 16 – Comunidade Baturité 152

Figura 17 – Representações Sociais expressas pelo Discurso dos Pais dos Alunos 159

Figura 18 – Cantigas de Roda Identificadas pelos Pais dos Alunos 160

Figura 19 – Comunidades Riacho Fundo, Tabuleiro e Baturité 165

Figura 20 – Representações Sociais expressas pelos Pais dos Alunos 166

Figura 21 – Representações Sociais expressas por meio das Cantigas de Roda 168

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15
1.1 Problema 17
1.2 Objetivos 18
1.3 Delimitação do Estudo: Objeto, Sujeitos e Espaços 19
1.4 Relevância do Estudo 21
1.5 Organização do Trabalho 23
2 REVISÃO DA LITERATURA E MARCOS TEÓRICOS 24
2.1 Revisão da Literatura 24
2.1.1 A Educação do Campo como Objeto de Estudo 24
2.1.2 Representações Sociais como Campo de Investigação 30
2.2 Marcos Teóricos 36
2.2.1 Alta Modernidade e Educação do Campo 36
2.2.2 Modernidade e seus Efeitos no Modo de Vida do Campo 46
2.2.3 A Educação do Campo e seus Contextos 50
2.2.4 As Implicações da Modernidade na Escola do Campo de Chapadinha (MA) 59
2.2.5 Representações Sociais: Objeto e Concepções 62
2.2.5.1 Representações Sociais no Âmbito Escolar e Práticas Culturais 67
2.2.6 Cantigas de Roda: Entre Práticas e Representações 72
2.2.6.1 Cantigas de Roda: Suas Origens e Seus Espaços 78
3 MÉTODO 85
3.1 Procedimentos e Técnicas 85
3.2 População e Amostra 86
3.2.1 Aspectos Geográficos, Sociais, Econômicos, Históricos e Educacionais no Município de Chapadinha (MA) 87
3.3 Instrumentos 96
3.3.1 Análise Documental 96
3.3.2 Entrevista Semi-estruturada 97
3.3.3 Grupo Focal 98
3.4 Procedimentos de Coleta de Dados 99
3.5 Procedimentos de Análise de Dados 102

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO 108
4.1 Caracterização do Espaço e do Contexto de Investigação 108
4.1.1 Análise dos Documentos Oficiais 110
4.1.1.1 Plano Municipal de Educação 112
4.1.1.2 Projeto Político Pedagógico da Escola 112
4.1.1.3 Proposta Curricular do Ensino Fundamental 113
4.1.1.4 Planos de Ensino dos Docentes 115
4.1.1.5 As Representações Sociais Expressas nos Documentos Oficiais 119
4.2 Perfil dos Sujeitos da Pesquisa 123
4.2.1 Perfil dos Docentes 123
4.2.2 Perfil dos Pais de Alunos 125
4.3 Os Docentes e suas Representações 125
4.3.1 Contextos das Escolas do Campo 127
4.3.2 Práticas Didático-pedagógicas das Escolas do Campo 131
4.3.3 Práticas Culturais das Escolas do Campo 143
4.3.4 Representações Sociais Expressas pelos Docentes 147
4.4 Os Pais e Suas Representações Sociais 151
4.4.1 O Espaço Escolar como Contexto de Saberes, de Convivências, de Vivências e de Aprendizagens 159
4.4.2 Cantigas de Roda Cantadas e Brincadas como Saberes de Práticas Didático-pedagógicas 162
4.4.3 Cantigas de Roda Cantadas e Brincadas como Saberes de Práticas Culturais dos Modos de Vida de um Tempo e Espaço 163
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 169
REFERÊNCIAS 172
APÊNDICE A – Ofício enviado à Secretaria Municipal de Educação 185
APÊNDICE B – Termo de Autorização da Instituição 186
APÊNDICE C – Instrumento de Coleta de Dados para Identificação do Perfil do Sujeito 187
APÊNDICE D – Roteiro para Entrevista Semi-estruturada 191
APÊNDICE E – Roteiro para Grupo Focal 192
APÊNDICE F – Roteiro para Análise Documental 193
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 195
ANEXO B – Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito 196
ANEXO C – Declaração de Aprovação do Comitê de Ética 197
ANEXO D – Escolas da Rede Municipal de Chapadinha (MA) – Polos II e X 198

1 INTRODUÇÃO

"Terezinha de Jesus
Abre a porta vê quem é"

O processo de desenvolvimento humano tem sido marcado pela necessidade da vida em grupo. Em todos esses momentos de junção, os indivíduos e seus grupos de pertencimento utilizam-se de procedimentos e de mecanismos individuais e coletivos para legitimarem suas perspectivas histórico-culturais, seus modos de vida e suas relações com os contextos locais e globais.

O ritmo acelerado das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais ocasionaram, nas sociedades ocidentais e em parte das sociedades não ocidentais, inúmeros acontecimentos de ordem interna e externa, como o encolhimento do mercado artesanal, a crise energética, a crise da saúde, o clima de terrorismo e a aguda recessão mundial, entre outros eventos. Esses acontecimentos trouxeram consequências desastrosas à vida das pessoas e da coletividade, como a opressão, a exploração, o crescimento da miséria e das desigualdades sociais e a degradação da condição humana e do meio ambiente, favorecendo a necessidade de recuperação de elementos da tradição[1] para o melhor viver.

Essas consequências refletem o dinamismo das mudanças dos novos tempos, dos novos contextos mundiais que, de acordo com Santos (2002), identifica o caráter revolucionário das transformações operadas pela sociedade capitalista moderna, nos mais diferentes setores da vida social.

A modernidade, sob esse olhar, põe em evidência o desenvolvimento do pensamento moderno, sujeito a um Estado moderno, disciplinado por instituições sociais e organizações coletivas, que passam a determinar modos de vida, comportamentos e costumes fundamentados em atividades produtivas, nas relações de trabalho e nas formas de consumo, tendo como parâmetro o seu próprio legado.

É nesse percurso que muito das gerações passadas tem ficado esculpido nas feições das gerações presentes, onde esperanças e experiências vividas têm se materializado nas formas de ser, de agir e de habitar de cada um, por meio da linguagem e de subjetividades presentes em saberes e fazeres dos mais jovens.

[1] O termo tradição é usado, neste trabalho, para referir-se às ideias, aos costumes, às práticas culturais e às recordações transmitidas de pais para filhos no decorrer dos tempos. Compreende, para tanto, aqueles que produzem e os que reproduzem as práticas culturais da comunidade.

Por isso, se por um lado as sociedades não ocidentais não puderam resistir ao processo de globalização mercantilista, ou até mesmo de mundialização, uma vez que foram invadidas pelos costumes e diversificados modos de vida; por outro lado, puderam utilizar-se dela ao seu favor, pelo fato de possibilitar a aproximação dos povos de outras realidades, culturas e parâmetros sociais, mobilizados pela fluidez das redes sociais e pela virtualidade do espaço cibernético, que viabiliza as grandes revoluções humanas e tecnológicas.

Dessa forma, é preciso perceber a pertinência do conhecimento, das ações e das relações individuais e sociais nestes tempos de alta modernidade[2]. Os riscos e perigos estão presentes na vida do homem e são contingenciais. Impõem desafios decorrentes das complexas redes de mediações globais, que se articulam em diferentes tempos e espaços. Contudo, para enfrentá-los, os indivíduos não podem abdicar dos conhecimentos adquiridos e perpetuados através das gerações.

As brincadeiras de roda constituem esses conhecimentos e, dentre elas, as cantigas de roda estão relacionadas ao folclore, com suas origens encravadas na cultura popular. Elas são marcadas fundamentalmente pela autoria desconhecida e difundidas oralmente, atravessando os tempos. De quando em quando, sofrem alterações e somam costumes próprios do novo grupo social de pertencimento, o que reforça o caráter dinâmico da cultura.

Nesse sentido, as cantigas de roda – compreendidas, neste estudo, como prática cultural reveladora de multiculturalidade e de significações – são possuidoras de informações e conhecimentos do mundo e do tempo em que determinada comunidade vive. Como práticas didático-pedagógicas trabalhadas na escola, proporcionam o lazer, a socialização, assim como o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, da imaginação, da memória, da concentração, da autodisciplina, do respeito ao próximo e da afetividade, valores que devem estar presentes em qualquer ato educativo.

Com foco nesse tema, esta pesquisa se debruça sobre a relação entre as práticas culturais existentes e resistentes na sociedade atual, em especial sobre as cantigas de roda em tempo de alta modernidade, que, segundo Giddens (2002, p. 19), "se estende bem além dos domínios das atividades individuais e dos compromissos pessoais [...] e também penetra profundamente no centro da auto-identidade e dos sentimentos pessoais", considerando as constantes mudanças sociais e a imposição de novos modelos econômicos e culturais.

[2] Giddens (2002) utiliza as terminologias *alta modernidade*, *modernidade tardia* ou *modernização reflexiva* para definir a sociedade contemporânea como uma ordem pós-tradicional, para indicar como os princípios dinâmicos da modernidade sem encontram presentes na realidade atual. O termo alta modernidade, cunhado por Giddens (2002), encontra-se detalhado na Revisão de Literatura da presente dissertação.

Ao longo dos últimos trinta anos da vida profissional como educadora, os enfrentamentos assumidos no cotidiano da carreira do magistério contribuíram sobremaneira para vivenciar situações de ensino e de gestão de escolas, além de aprendizagens, nos mais diversificados contextos educacionais, em meio à docência na Educação infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Superior. Tais experiências possibilitaram, à pesquisadora, o entendimento de que é preciso assumir uma posição reflexiva e ousar responder aos desafios que o problema desta pesquisa impõe, assumindo os resultados apontados nesta investigação.

Nesse sentido, as indagações que se fizeram relevantes foram basilares e permitiram o entendimento sobre a relação entre as práticas culturais, as práticas didático-pedagógicas, a alta modernidade e o contexto onde se situam.

1.1 Problema

O enfrentamento das dificuldades e incertezas das pessoas em lidar com a multiplicidade, a rapidez e a diversidade de informações tem provocado tensões e inquietações, especialmente nos docentes, que se veem desafiados a exercer o magistério em turmas heterogêneas e/ou multisseriadas[3], acolhendo alunos com idades diversas, ritmos diferenciados de aprendizagem e de disciplina, e, ainda assim, tendo que atender às expectativas dos alunos e de seus pais e da escola.

Em meio a tantas provocações e desafios, ao sentimento de vir a ser dos docentes se impõe a tarefa de ensinar e de apreender na relação dialógica com o cotidiano da sala de aula, da escola e da comunidade imersa no mundo globalizante. Desse modo, o exercício da docência exige que se façam escolhas que ultrapassem os espaços da escola, que penetrem no ambiente familiar e cultural do alunado e que tenha repercussão nas relações entre seus pares.

Dentre essas escolhas, as práticas culturais e didático-pedagógicas vêm ao encontro das ações cotidianas da escola e dos fatores que influenciam o processo de aprendizagem para atender: o contexto econômico, social e familiar; a proposta pedagógica da escola e a

[3] A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, identificada como LDBN n° 9394/96, diante do cenário de mudanças, garante em seu Artigo28, a adequação da escola rural à vida do campo, em relação também ao ensino básico para a população do campo. Neste novo contexto, a legislação contempla a Educação do Campo. Porém, contrariando o disposto na LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2000 pelo Congresso Nacional, ressalta que as classes unidocentes devem ser substituídas e organizadas por meio do ensino seriado, que é um modelo urbanista sendo implantado para os camponeses. A palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana. "Como se a escola urbana seriada fosse boa, o modelo; e a multisseriada fosse ainda algo que vamos destruir, para um dia criar a escola seriada no campo. [...] Estamos no momento de acabar com a seriada urbana e não teria sentido pegar um modelo que está todo ele quebrado, caindo aos pedaços, que é o sistema seriado" (ARROYO, 2006, p. 83).

formação dos docentes. Tais fatores podem até não determinar esses processos, mas promovem efeitos impactantes na educação e no contexto em que se inserem.

Paulo Freire (2000, p. 91) afirma que, "se, de um lado, a educação não é a alavanca das transformações sociais, de outro, estas não se fazem sem ela". Os modelos pautados numa perspectiva tradicional, que supervaloriza os conhecimentos formais destituídos de experiências vivenciais, não atendem mais à realidade. Reconhecer a importância do conhecimento de mundo e do partilhado para a aquisição do novo é essencial para o alcance de conquistas significativas no processo educacional.

Nessa perspectiva, faz-se necessário pensar a dimensão coletiva das práticas culturais e pedagógicas, em tempo de alta modernidade, a partir das experiências e reflexões feitas a respeito das práticas educativas e de questões que emergiram e orientam concepções e indagações, que permeiam a comunicação de gerações passadas e as de agora, expressando modos de relacionamentos e de condutas, incluindo, os saberes pedagógicos trabalhados, especialmente, nas Escolas do Campo, em Chapadinha, cidade localizada a 240 quilômetros de São Luís, capital do Estado do Maranhão.

Observando-se a intrínseca relação entre a alta modernidade e as práticas culturais e pedagógicas, bem como compreendendo-se a necessidade de reconhecer as cantigas de roda como práticas que legitimam a pluralidade cultural de gerações passadas e atuais, tem-se a seguinte problematização: Que Representações Sociais docentes e pais de alunos expressam, por meio das cantigas de roda cantadas e brincadas nas escolas de Ensino Fundamental do campo em Chapadinha, no Maranhão?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar as Representações Sociais dos docentes e dos pais de alunos, por meio das cantigas de roda cantadas e brincadas nas escolas de Ensino Fundamental do campo em Chapadinha, no Maranhão.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar quais cantigas de roda são cantadas e brincadas nas escolas e comunidades do campo;

- Verificar de que maneira as cantigas de roda se constituem instrumentos didático-pedagógicos do trabalho docente nas escolas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental;
- Compreender as Representações Sociais dos docentes e dos pais de alunos, expressas por meio das cantigas de roda no tempo social de alta modernidade;
- Investigar os significados atribuídos às cantigas de roda pelos docentes e pais de alunos das escolas pesquisadas.

1.3 Delimitação do Estudo: Objeto, Sujeitos e Espaços

A pesquisa trata das Representações Sociais expressas por 19 docentes e 24 pais de alunos, por meio das cantigas de roda cantadas e brincadas no âmbito das Escolas do Campo de Ensino Fundamental em Chapadinha, no Maranhão, pertencentes ao Sistema Municipal de Educação (SME).

Figura 1 – Município de Chapadinha (MA)

Fonte: Acervo Pessoal

A rede de escolas está organizada em 10 polos[4], conforme sua posição geográfica, maior concentração da população e de escolas existentes no perímetro, dotação de políticas públicas sociais e também da proximidade entre eles, porque é nesse espaço que a pesquisadora atua profissionalmente, estabelece relações pessoais.

A área de abrangência deste estudo é composta de 19 (dezenove) escolas que formam os polos II e X (ANEXO D), ambos localizados em povoados da região leste do município.

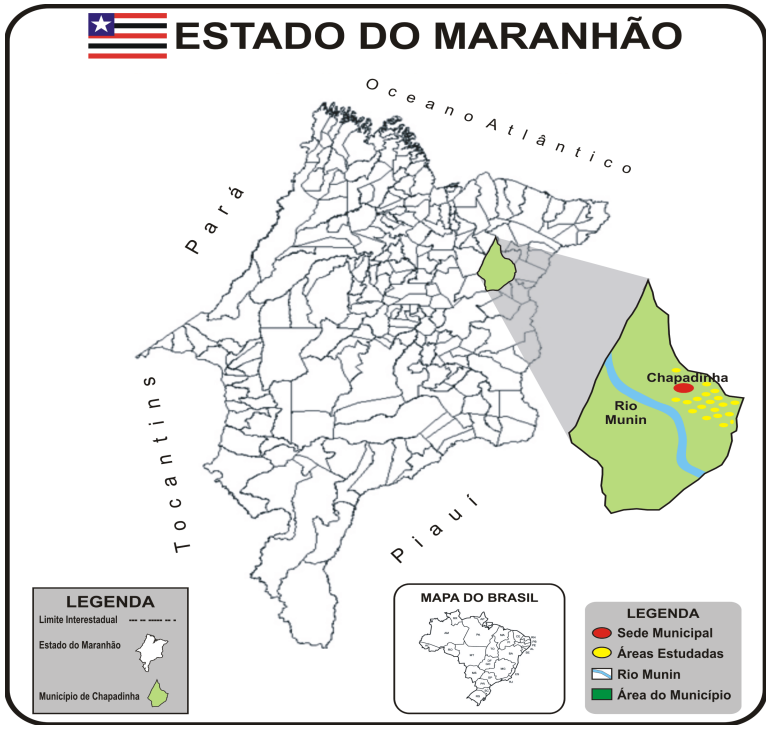
[4] Polos são áreas de concentração de escolas e comunidades agrupadas e mapeadas, obedecendo a critérios estabelecidos pela SEMED, por apresentarem características peculiares, locais e distância em relação à sede do Município e o perímetro que as abrande. A definição dos polos é feita conforme o Plano Municipal de Educação (PME).

Destas 19 escolas escolhidas (Figura 2), as 3 (três) escolas a seguir: U. E[5]. Severa da Silva Monteles; U. E. Lino Manoel Ferreira e U. E. Edmundo Ribeiro de Melo, localizadas em regiões distantes, isoladas do convívio da cidade e dos recursos e tecnologias midiáticas, afastadas entre 21 (vinte e um) a 28 (vinte e oito) km. Não dispõem de estradas e de energia elétrica, portanto, não possuem televisão, computador e sequer um telefone convencional.

Dentre essas escolas, 9 (nove) estão também localizadas em regiões distantes, mas dispõem de estradas, de energia elétrica e de antena parabólica, o que permite o uso das tecnologias, são elas: U. E. Aristides de Oliveira; U. E. Raimundo Pereira dos Santos; U. E. Maria José Araújo; U. E. São Judas Tadeu; U. E. Luzenir Ferro Lobo; U. E. Bernardo Deusdete de Carvalho; U. E. Bento Gomes de Almeida; U. E. Roberto Leite Fernandes e U. E. Luis Rodrigues Sandoval.

E as outras 7 (sete) escolas: U. E. América Almeida; U. I[6]. Eurídice Almeida; U. E. Francisco Firmo Vieira; U. E. Gaspar Lemos; U. E. João de Castro Barbosa; U. I. Raimundo Antão Filho e U. E. Antônio Costa de Jesus localizam-se às margens da rodovia BR 222, próximas à sede, tendo acesso aos recursos que a cidade dispõe.

Figura 2 – Área de abrangência das Escolas do Campo investigadas



Fonte: Núcleo Geoambiental da Universidade Estadual do Maranhão – NUGEO/LABGEO – 2006. Adaptado pela autora.

[5] U. E. se refere à Unidade Escolar, denominação dada à escola que atende alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental

[6] U. I. refere-se à Unidade Integrada, denominação dada à escola que atende alunos matriculados nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental

1.4 Relevância do Estudo

A celeridade dos tempos modernos, motivada também pela tecnologia, tem causado consequências intensas, principalmente aos países emergentes[7] que, segundo Santos (2008, p. 23), promoveu profundas transformações "[...] das vidas no pleno movimento da vivência. Tudo isto no mundo da competitividade. A competitividade revela a essência do território, os lugares apontam para as lutas sociais, trazendo à tona virtudes e fraquezas dos atores da vida política e da sociedade".

Essas transformações, de ordens diversas, provocaram o deslocamento do tempo e do espaço, ocasionando também mudanças e reorganização das relações sociais locais e globais, trazendo sérias implicações e desequilíbrios, que incidem de forma direta na sociedade e na cultura. Além disso, essas mudanças integram-se aos meios de comunicação, articulando o homem moderno, seja pela produção, pela mudança de hábitos de consumo, pela forma de intercâmbio e controle financeiro, seja nas relações de trabalho ou no cotidiano das pessoas.

Santos (2006) aponta que:

> Cada ação se dá segundo o seu tempo; as diversas ações se dão conjuntamente. Objetivos particulares, que são individuais, funcionalmente perceptíveis, fundem-se num objetivo comum, mas dificilmente discernível. A vida social, nas suas diferenças e hierarquias, dá-se segundo tempos diversos que se casam e anastomosam, entrelaçados no chamado viver comum. Esse viver comum se realiza no espaço, seja qual for a escala - do lugarejo, da grande cidade, da região do país inteiro, do mundo. A ordem espacial é a ordem geral, que coordena e regula as ordens exclusivas de cada tempo particular. (SANTOS, 2006, p. 104)

Por isso, é importante compreender como essa realidade interfere nas práticas culturais vivenciadas nas Escolas do Campo de Chapadinha (MA), num tempo social de alta modernidade, observando o que esse fenômeno pode revelar sobre o modo como as pessoas estão sendo socializadas em relação aos valores sociais e culturais; se contam essas histórias vividas coletivamente e como criam suas Representações Sociais; e que escolhas realizam em seu fazer didático-pedagógico, para atuarem na manutenção da tradição.

Giddens (1978) diz que:

> A limitação nas escolhas pode apresentar-se com duas vertentes. Uma delas é a limitação da consciência. Qual a possibilidade real, neste mundo pós - moderno, de distinguir claramente o que é bom e o que é mau? Como, por exemplo, ler o

[7] Países emergentes ou ainda considerados como países do terceiro mundo. Segundo San (2005), em muitos países do terceiro mundo, a força das necessidades econômicas supera outras exigências, como a liberdade política e os direitos cívicos. Se a pobreza leva seres humanos a correrem enormes riscos por um ou dois dólares, pode parecer descabida a preocupação com as suas liberdades e direitos políticos.

> discurso dos políticos e das mercadorias, ambos submissos às mesmas regras de *marketing?* Essa limitação à consciência implica uma forma particular de tomar ação. A outra vertente na limitação das escolhas vem das limitações à própria ação. Depois que estamos munidos de um determinado quinhão de consciência, sabemos que as formas de ação que nos estão realmente abertas são pouco numerosas. Era a partir de *escolhas sociais* que elas se tornavam sistêmicas. A noção de poder e de escassez era ligada a essas escolhas. (GIDDENS, 1978, p. 69, grifo do autor)

Para o autor, as escolhas individuais e sociais, além da socialização dos grupos e dos hábitos, podem resultar numa forma consciente de subordinação aos interesses da globalização econômica e de regulação social. A legitimidade das condições reais de oportunidades corresponderá aos parâmetros idealizados pelo mercado do capital, seja no âmbito local e/ou global.

Assim, as particularidades e identificações inscritas nos modos de vida dos docentes e dos pais de alunos que vivem em Chapadinha (MA), seja no centro urbano ou no campo, têm as cantigas de roda como uma prática cultural ainda viva, pois as cantigas de roda são consideradas brincadeiras de uso corrente na escola. Elas possibilitam a releitura e/ou reescrita de novas possibilidades do viver dos sujeitos.

A pretensão de adentrar no universo das Representações Sociais de docentes e pais de alunos por meio das cantigas de roda insurge, também, pela relevância que esse estudo impõe aos brasileiros maranhenses e chapadinhenses, que se reconhecem nas gerações adultas e atuais, que compartilham valores culturais subjacentes aos seus saberes e práticas pedagógicas, compreendendo que a legitimidade dessas práticas culturais passa pelo conhecimento e reconhecimento da pluralidade cultural e pela formação cultural de crianças e jovens, mesmo que seja em um tempo social considerado moderno.

Como diz Jodelet (2001):

> As representações expressam aqueles (indivíduos ou grupos) que as forjam e dão uma definição específica ao objeto por elas representado. Estas definições partilhadas pelos membros de um mesmo grupo constroem uma visão consensual da realidade para esse grupo. (JODELET, 2001, p. 21, grifo do autor)

Nesse sentido, as Representações Sociais se inscrevem nessa relação coletiva de conceitos e de identificações de parâmetros que os indivíduos e as gerações têm de si mesmos e do mundo que os cerca. Sobretudo, quando se descobre que é preciso, então, dar um basta à imposição de representações alheias às necessidades e realidade cotidiana.

É preciso, então, acreditar na utilidade de práticas, hábitos e costumes de todo o povo, no potencial do lugar, na capacidade e na habilidade de conduzir suas próprias escolhas. Dessa forma, escrevendo e registrando as falas e a intencionalidade dos sujeitos pesquisados,

por meio da análise de conteúdo, pensa-se estar contribuindo para a compreensão do cotidiano e do desenvolvimento sustentável das escolas do SME, pertencentes aos polos II e X da Educação do Campo de Chapadinha (MA).

1.5 Organização do Trabalho

A presente dissertação se dedica ao estudo das cantigas de roda em tempos de alta modernidade e encontra-se organizada em cinco itens. O primeiro item abrange a introdução, compreendendo o problema, os objetivos se propondo a analisar as Representações Sociais de docentes e pais de alunos por meio das cantigas de roda - bem como a delimitação e a relevância do estudo, que se refere à importância da escolha do objeto de análise, dos grupos pesquisados e do campo de abrangência onde foi realizada a pesquisa.

O segundo item apresenta a revisão da literatura, fundamentada em pressupostos teórico-metodológicos, que se debruça sobre a alta modernidade, a identidade e os efeitos no modo de vida do campo, assim como aos contextos da educação e dos espaços do estudo; além das cantigas de roda e suas Representações Sociais e as práticas culturais no âmbito da escola. No terceiro item, apresenta-se o método usado na pesquisa, constituído do tipo de pesquisa, do detalhamento da população e amostra, dos instrumentos e dos procedimentos para coleta e análise dos dados.

O quarto item registra os resultados e as discussões respaldados na revisão de literatura e na análise dos dados coletados, permitindo a compreensão das RS dos docentes e dos pais de alunos, apontadas por meio das cantigas de roda cantadas e brincadas nas escolas, nas comunidades do campo, como práticas culturais e também didático-pedagógicas e os seus significados nos modos de vida desses sujeitos. As considerações finais são apresentadas no quinto item.

2 REVISÃO DA LITERATURA E MARCOS TEÓRICOS

"Terezinha de Jesus
deu um tombo e foi ao chão
Acudiram três cavalheiros
Todos três de chapéu na mão"

O presente item se propõe a apresentar os conceitos presentes nos termos e expressões Educação do Campo, Cantigas de Roda, Representações Sociais e Alta Modernidade, utilizando-se de uma vasta literatura, na tentativa de compreender o domínio teórico em discussão, pois tais concepções constituem a base teórico-metodológica desta investigação.

2.1 Revisão da Literatura

Neste subitem, apresenta-se o estado da arte, a partir de uma pesquisa bibliográfica, que teve como objetivo apresentar e analisar as produções acadêmicas atinentes à Educação do Campo e à Teoria das Representações Sociais - TRS, tomando como referência os conceitos, os dados interpretados e utilizados como sustentação teórico-metodológica sobre os aspectos e a realidade apontada por esses referentes.

2.1.1 A Educação do Campo como Objeto de Estudo

O referencial teórico que fundamenta esta primeira parte do estudo oferece uma bibliografia decorrente do levantamento de artigos publicados nestes últimos dez anos, na base de dados do Google Acadêmico (2012) e do SciELO (2012), referentes à temática Educação do Campo, incluindo as concepções, práticas sociais, educacionais e cotidianas, assim como as políticas públicas de formação cidadã e as de formação política e educacional.

Procurou-se situar a investigação em contextos sociais, históricos e legais da produção científica, tomando como parâmetros os resultados obtidos na pesquisa e empregados como aportes teóricos acerca da realidade das Escolas do Campo. O levantamento de informações sobre a Educação do Campo, realizado em agosto de 2012, nas bases de dados do Google Acadêmico (2012) e SciELO (2012), apontou um número significativo de artigos publicados nos últimos dez anos, o que permitiu um diálogo com diferentes autores, a identificação e a

análise abrangente de abordagens distintas e, ainda, propiciou uma maior visibilidade teórico-metodológica para a fundamentação desta pesquisa.

Esta revisão de literatura incluiu 80 (oitenta) trabalhos pesquisados no segundo semestre de 2012, primeiramente, por meio de uma leitura sobre o título e os resumos das publicações pesquisadas. Em seguida, aprofundou-se a leitura desses artigos, uma vez que a intenção deste estudo foi buscar nos descritores, as diferentes abordagens contidas na questão da Educação do Campo como, os conceitos constantes nas práticas sociais, pedagógicas e nas políticas de formação do campo, nas influências da realidade social cotidiana do campo, assim como, nas diferenças conceituais acerca da Educação Rural e Educação do Campo, por meio das fontes bibliográficas disponíveis em publicações científicas.

Nesse sentido, foram considerados apenas os textos que apresentam temáticas de estudos recorrentes e produções que demarcam convergências em relação a esta pesquisa. Foram eleitos como critérios de organização: os títulos dos artigos que expuseram de forma objetiva e nítida a origem das abordagens e dos resumos que permitiram visualizar com mais profundidade as informações omitidas nos títulos.

O levantamento das informações pesquisadas foi catalogado em concordância com os aspectos abordados nesta primeira parte da pesquisa, de acordo com o descritor *Educação do Campo*, que reuniu as contribuições de 50 (cinquenta) artigos publicados, apresentando temáticas de estudos recorrentes, das mais variadas regiões do País, mas que não estão alinhados a este trabalho.

Sendo assim, das 80 publicações mencionadas, 30 (trinta) se aproximam deste estudo, e estão, em parte, alinhados a esta pesquisa, no que diz respeito, aos conceitos e às diferenças conceituais sobre a Educação Rural e Educação do Campo, podendo servir, ainda, de fundamentação teórico-metodológica aos temas: "Concepções históricas, sociológicas e educacionais da Educação do Campo", "Políticas públicas de Educação para o campo" e "Políticas públicas de formação de educadores".

Desse modo, a escolha dos autores e suas publicações científicas sobre o descritor *Educação do Campo* deu-se primeiramente pelas "Concepções sociológicas, históricas e educacionais da Educação do Campo", que abrangem as discussões sobre a ocupação da terra, em contextos atuais e a diversidade que hoje é o campo, e, ainda sobre a visão de homem, de sociedade e de educação que essas publicações apresentam.

Sendo assim, destacam-se inicialmente, a partir deste parágrafo, as publicações que trazem em suas pesquisas, concepções ancoradas nos autores citados a seguir: Em Kolling, Cerioli e Caldart (2004), a *Educação do Campo* está intrinsecamente cingida na 'agricultura camponesa', porque foi criada pelos sujeitos que a executam. Assim como para os autores

Arroyo, Caldart e Molina (2004) no texto *Por uma Educação do Campo*, que se juntaram a essa discussão. Eles discutem o termo 'território', que expressa o significado de espaço onde se efetivam determinadas relações sociais e de poder. Destacam-se, ainda, as publicações de Arroyo, Caldart e Molina (2004), a temática *A Educação básica e o movimento social do campo* e que esses autores têm, historicamente, contribuído, de forma significativa, com uma vasta literatura, para que os saberes e os modos de vida do campo possam receber a atenção que lhes é devida, incluindo ao que consta na Resolução nº 2/2008 (BRASIL, 2008).

A Educação é vista como processo de construção de conhecimentos 'indissociáveis', que contribuem para o desenvolvimento de práticas emancipatórias em diferentes espaços, respeitando as identidades e modos de vida do homem do campo. Para os autores citados, os termos *Campo e Educação* devem compreender o desenvolvimento territorial das famílias que trabalham e vivem na terra e de lá retiram o seu sustento, e das gerações de suas família e gerações anteriores, daí, o confronto permanente dos camponeses com os capitalistas do agronegócio

Fernandes e Molina (2005) discutem essa questão também no artigo *O campo da Educação do Camp*o, essas reflexões contribuem para a compreensão do paradigma da *Educação do Campo,* analisado a partir do conceito de território, aqui definido como espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se efetivam determinadas relações sociais. E ainda, Molina (2006), com o artigo *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.*

Por sua vez, Arroyo (2007, p. 28), assume que os "sujeitos têm rosto, têm gênero, têm classe, têm identidade, têm trajetórias de exploração, de opressão. Os movimentos sociais têm cumprido uma função histórica no avanço dos direitos: mostrar seus sujeitos, com seus rostos de camponês, trabalhador, mulher, criança. Sujeitos coletivos concretos, históricos". Esses trabalhos evidenciam o desafio de superar a prática de pensar a Educação de maneira precarizada, descontextualizada de sentido e da história dos povos do campo.

No que se refere à Resolução nº 2/2008, que disciplina as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, também reflete as preocupações conceituais, reconhece e valoriza a diversidade dos povos do campo, assim como as peculiaridades locais, entendendo que o campo é mais do que um perímetro não urbano, pois, para a legislação, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação do homem com a própria produção das condições de sua existência e de suas realizações. (BRASIL, 2008).

Quanto às diferenças conceituais sobre a Educação Rural e Educação do Campo, Molina (2009) situa, no trabalho *Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela licenciatura em Educação do Campo,* a compreensão

antidemocrática do texto acerca da Educação, que é originária de uma dimensão formativa e localizada em suas próprias peculiaridades, fechada em si mesma, desalinhada no tempo e em sua própria espacialidade.

Assim sendo, observa-se que estas contribuíram para que se tivesse o entendimento sobre a situação de desigualdade que as pessoas que vivem no campo são submetidas, quanto mais as comunidades se distanciam dos centros urbanos, mas se distancia o olhar dos gestores públicos no que se refere aos direitos sociais e ao acesso a bens e serviços.

Cavalcante (2010) e Silva, Costa e Rosa (2011), propõem, em seus estudos, um parâmetro conceitual para a *Educação do Campo,* destacando o território como espaço de luta dos movimentos sociais, onde o fazer e o pensar acontecem inseparáveis da família e da comunidade, o que legitima a cultura do local. Desse modo, a Educação enquanto prática social e histórica que envolve processos formais, informais e não formais, com suas características próprias, sua cultura e sua história, qualquer que seja a dimensão do estudo, deve considerar a riqueza das práticas pedagógicas, dos processos de construção de conhecimentos e sua articulação teoria-prática.

A discussão sobre o campo e a cidade, travada pelo autor Fontoura (2011) acerca do *Campo, cidade e a natureza recriada na artificialidade urbana,* aborda a temática do mundo rural e o urbano, num tempo espaço, com suas diferenças e privilégios, que tem como principal função: a produção de alimentos e como atividade principal a agricultura, tendo como grupo social de referência a família camponesa, com modo de vida, valores e comportamentos peculiares. A paisagem reflete o equilíbrio entre as características naturais e as criadas pelo homem.

A temática *Lutando e ressignificando o rural em campo – notas epistemológic*a, de Marschner (2012), trabalha uma discussão sobre *Educação do Campo* e como ela se constitui num amplo espaço de ressignificação do rural enquanto campo de estudo, um espaço pedagógico e, como espaço, território de luta, de moradia, com suas particularidades e modos de vida. Neste sentido, chama-se atenção os 28 (vinte e oito), artigos lidos chamam atenção diretamente para esse estudo e dois correspondem em parte ao que pretende. Desses, foram escolhidas 12 (doze) publicados que trazem, em seu bojo, as discussões que reúnem para os conceitos sobre a *Educação do Campo,* e ainda, 90% dessas produções científicas se constituem os parâmetros conceituais constantes nos artigos desses autores acima citados.

Com o tema "Políticas públicas de Educação para o campo" foi pesquisado e encontrado nos títulos e resumos dos artigos das publicações lidas e catalogados nas bases Google Acadêmico (2012) e SciELO (2012), totalizando em um número de 9 (nove). Podendo ser encontrados nos pressupostos abordados pelos autores: Paladim Júnior (2004), no artigo

Insurreição dos Saberes, Territorialização e Espacialização do MST: Um Estudo de Caso na Escola Agrícola 25 de Maio – Friburgo/SC; Ramos et al (2004) publicaram *Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo;* Munarim (2005), com o estudo *Escola rural: urbanização e política educacional;* Jesus (2005), com o estudo *Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo;* Molina (2006), com o artigo *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.* Neste sentido essas publicações fazem alusão aos aspectos abordados nesta pesquisa, como: 'Escola do Campo', 'diversidade', 'práticas cotidianas', 'práticas culturais' e as 'relações dos saberes do ambiente com os saberes pedagógicos'.

Além desses estudos acima apontados, contaram-se, também os trabalhos de Pereira (2007). Em seu texto, *Espaços de participação e escolarização de trabalhadores rurais: construção ou destituição do direito à educação no campo?* ele aborda as histórias de escolarização de jovens e adultos trabalhadores rurais, e afirma que a Educação destes sujeitos é precária e que os espaços democráticos de participação, como associações, sindicatos e os conselhos, não agregam efetivamente o universo desses trabalhadores, ficando as políticas e os programas educacionais tratados como uma questão secundária. Nesse sentido, as promessas de "Educação para todos", proclamadas como um direito subjetivo não tem ressonância para os trabalhadores do campo, especialmente porque esses sujeitos já carregam historicamente a tradição perversa do analfabetismo e da expropriação de direito à vida digna.

Os artigos que tratam das questões *Educação de Campo* e *Políticas de Educação para o Campo* foram pesquisados nos temas e autores a seguir: Foerste, Foerste e Duarte (2008) escreveram o texto *Projeto político-pedagógico da Educação do campo;* Souza (2008), no *texto Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica,* corrobora o debate sobre a Educação Rural e a Educação do Campo no ambiente acadêmico.

Somados aos temas já mencionados neste trabalho, encontrou-se também o artigo de Silva e Patrocínio (2009), que discute a *Política de Educação do Campo, voltada para os homens, mulheres e crianças do campo,* e no qual os autores investigam o processo de inclusão social, a partir da política educacional de formação de professores que atuam nas Escolas do Campo.

Sobre as "Políticas públicas de formação de educadores" encontrou-se uma variedade de estudos referentes à Formação Docente, contudo, para esta pesquisa, foram escolhidas as 7 (sete) publicações que trazem, em seu bojo, as discussões que reúnem documentos, como as diretrizes curriculares e os programas educacionais voltados para Educação do Campo. Assim, percebe-se que as Políticas públicas de formação de educadores têm desafiado o Sistema Educacional Brasileiro em atender as exigências requeridas pela sociedade brasileira, principalmente no que se refere aos investimentos na formação de profissionais para trabalho

no campo, em cumprimento às diferentes demandas da Educação do Campo configura-se num entendimento de que as políticas públicas devem respeitar o campo, enquanto espaço de vida e de direito, e também a Educação, pensada a partir do lugar, das práticas culturais e das necessidades humanas e sociais.

Dentre esses escritos, podem-se constatar as informações no artigo de Aguiar et al (2006), que pesquisaram as *Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da Educação.*

Rocha (2007), em seu artigo *Da Educação do campo das lutas políticas dos movimentos sociais: análise e contribuição da formação dos (as) educadores(a) do MST no Maranhão via o PRONERA como espaço de emergência de novos conceitos,* aponta que as lutas políticas dos trabalhadores do campo pela conquista de seus direitos sociais, como o direito a terra e à Educação, trazem concepções teóricas, construídas no meio dos embates das lutas políticas.

A produção acadêmica de Vendramini (2007), *Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo,* faz um recorte sobre a Política Pública de Formação do Docente do campo e abre caminhos para o debate entre o campo e a cidade. Faz ainda discussões sobre o campo como lugar de atrasado e a cidade como lugar onde tudo é moderno, é contemporâneo.

Tanto Arroyo (2007), no arti*go As políticas de formação de educadores(as) do campo,* quanto Antunes-Rocha e Martins (2009), em *Formar docentes para a Educação do Campo: desafios para os movimentos sociais e para a Universidade,* demonstram preocupação com o reconhecimento do direito dos povos do campo à Educação. Segundo os autores, o Estado deve viabilizar e assumir as políticas públicas que garantam esse direito.

O trabalho de Rosa e Bezerra (2010), que estudou as áreas de assentamentos rurais da Reforma Agrária e destacou a Organização de Mulheres e Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo, faz alusão à luta desses movimentos, que reivindicam a Educação em todos os níveis, incluindo o ensino superior, recentemente conquistado com o curso de Pedagogia da Terra.

Tais artigos advertem que os processos de "Formação Docente do Campo" se inserem a partir das demandas relacionadas ao cotidiano e ao modo de vida dos que vivem no campo. Neste aspecto, Vighi (2011), em publicação recente com o tema *Inserção de professores urbanos em escolas do/no campo,* reconhece que a Escola do Campo e seu cotidiano se constituem um espaço social potencializador de práticas pedagógicas, que impõem relações diversificadas de saberes pedagógicos, da cultura e das pessoas mediadas pelas diferentes formas de conhecimento.

Foram encontrados, ainda, dois trabalhos publicados na base SciELO (2012), que ofereceram subsídios, considerando que essas abordagens trouxeram contribuições com uma discussão a escola e o Projeto sustentável de Escola do Campo. Tal aspecto pode ser confirmado em Silva (2004, p. 17) em seu texto *Educação do campo e desenvolvimento uma relação construída ao longo da história,* de que "[...] a escola não constrói o Projeto de desenvolvimento sustentável, mas não há como implementar um projeto de desenvolvimento do campo sem um projeto de Educação".

E Queiroz (2011), com *A Educação do Campo no Brasil e a construção das escolas do campo,* afirma que a Escola do Campo reproduziu as práticas culturais seculares, com velhos costumes e hábitos interligados às atividades cotidianas do indivíduo e/ou da comunidade do campo.

Portanto, este estudo sentiu necessidade de situar o leitor sobre as contribuições dos achados investigados, para esta dissertação. Assim, dos (30 trinta) artigos pesquisados, foram detectados em seus títulos e resumos, que abordam conceitos próprios acerca o tema *Educação do Campo*, ora situando as políticas públicas de Educação para o campo, ora, as políticas de formação do docente do campo, tendo como foco os movimentos dos educadores, considerados responsáveis pela definição das concepções de Campo, Educação e Educação do Campo nas Diretrizes Curriculares para a Formação dos Profissionais da Educação Básica do Campo.

2.1.2 Representações Sociais como Campo de Investigação

Este estudo apresenta os resultados de um levantamento realizado sobre as publicações destes últimos cinco anos, período de 2008 a 2012, em artigos científicos sobre Representações Sociais, disponibilizados nas bases de dados do Google Acadêmico (2012) e SciELO (2012).

As produções acadêmicas pesquisadas acerca do descritor *Representações Sociais* possibilitaram a construção de uma base teórica que fundamenta esta pesquisa, sobretudo, no que se refere aos conceitos da Teoria das Representações Sociais e de Representações Sociais de docentes que trabalham em Escolas do Campo.

Foram encontrados 173 artigos, dentre os quais, apenas 14 (quatorze) reúnem contribuições específicas para a ampliação de informações e conhecimentos que este estudo requer. Tais constatações foram possíveis pelas abordagens dos textos expressas em seus objetivos, títulos e pelas leituras dos resumos dos artigos pesquisados.

Nos casos em que não foram suficientes as informações coletadas pela leitura dos objetivos e dos títulos, foi necessário intensificar e aprofundar a pesquisa nos bancos de dados virtuais em outros artigos que tratam do tema Representações Sociais em outras áreas. A busca deu-se por meio da pesquisa exploratória, utilizando-se para análise as palavras-chave: "Representação Social", "Representações Sociais", "Objetivação", "Ancoragem" "Práticas Sociais", "Saberes", "Identidade", "Cotidiano" "Conhecimentos" e "Psicologia Social". As contribuições das publicações pesquisadas consistem em artigos citados ao longo deste estudo.

Em *As professoras e as Representações Sociais do aprender,* uma questão debatida à luz da Teoria das Representações Sociais, sobretudo, porque discute o conhecimento, a estrutura e a organização das Representações Sociais do aprender das professoras de séries iniciais do Ensino Fundamental. Os autores Tura e Marcondes (2002) apontam a escola, paradoxalmente, com um reduzido poder simbólico, afirmando que o professor é o intermediário entre a escola e o conhecimento. E que o aluno só é mencionado apenas de forma indireta na relação da Representação Social do aprender. E que a RS, centrada no professor, é pertencente a uma rede de significados, que articulam os elementos contraditórios, como a forte valorização da atividade docente e os empecilhos impostos em seu desenvolvimento.

Almeida e Cunha (2003) assumem, no estudo *Os resultados do estudo sobre Representações Sociais do desenvolvimento humano,* que o conhecimento popular tem um lugar social reservado aos sujeitos em cada etapa de sua vida. Os autores entendem que, na infância, as crianças devem, sob a proteção dos adultos, brincar, fazer novas descobertas e experimentar, visando à aquisição de novas competências, que as preparam para uma vida adulta. Nesse aspecto, essas considerações endossam o entendimento e as abordagens que constituem esta pesquisa, na medida em que tais abordagens científicas do desenvolvimento infantil incorporam à cultura, os saberes e sua valoração, seja de forma institucionalizada, na escola, família ou na viabilidade das práticas educativas informal.

Já a pesquisa de Alexandre (2004) sobre *Representação Social: uma genealogia do conceito* propiciou a esse estudo o entendimento da formação das Representações Sociais a partir da realidade da vida cotidiana, apresentada como a realidade por excelência, uma vez que essa realidade é decorrente das relações que o ser humano constrói e mantém no seu dia a dia com o mundo em que vive. Tal relação, adotada pelo indivíduo, possui um caráter predominantemente impositivo e de urgência, permitindo aos indivíduos apreendê-la de forma consciente, dentro de uma normalidade e de uma naturalidade experimentada na vida diária.

A reflexão em torno das *Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história,* de Siman (2005), gera a discussão sobre a alteridade e o respeito às diferenças, considerando-as pilares centrais na formação das identidades das novas gerações e dos fins do ensino da história, compreendendo o sujeito que aprende como um sujeito portador de experiências e representações socioculturais, ativo no processo de aprendizagem. O texto de Abud (2005), *Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história*, revela as RS de autores e intérpretes, bem como dos instrumentos, dos conceitos espontâneos e científicos e dos registros de evidências de um tempo devido, que facilita a compreensão dos alunos acerca da história, a partir de sua empatia com aqueles que viveram em outros contextos históricos.

Esses referenciais propiciam fundamentos basilares para este estudo, principalmente, quando a autora se reporta ao entendimento das crianças em conversações em seus grupos sociais de pertencimento, sobre discriminação racial e/ou de outras culturas, como também a possibilidade de terem vivenciado experiências de discriminação, em contatos com produções televisivas, fílmicas, dentre outras, por meio das quais circulam representações relativas a essa mesma temática. Tais contribuições são pertinentes e se associam à temática desta dissertação, em especial.

Carvalho e Arruda (2008) oferecem uma discussão acerca da *Teoria das Representações Sociais e história: um diálogo necessári*o, que integra esse diálogo com as Ciências Humanas e com as categorias de análise: alteridade, imaginário e modernidade, a partir dos estudos de Moscovici (1978). A pesquisa traz uma preocupação epistemológica em seu trabalho de Representações Sociais e muito contribui para esta investigação, uma vez que ela trata das RS de sujeitos envolvidos com os saberes institucionais e os oriundos de suas práxis[8].

Em Araújo (2008), no artigo sobre a *Teoria das Representações Sociais e a pesquisa antropológica,* a autora discute o conceito da RS pautado em Serge Moscovici (1978), fazendo as analogias e reflexões sobre as RS dos moradores de um conjunto de casas populares situado na periferia do município de Maringá (PR). A autora identifica, ainda, que as RS dos grupos estudados compõem o olhar sobre vida cotidiana e suas influências, no âmbito de sua ação. Araújo enfatiza a relação concreta estabelecida entre o subjetivo e o objetivo dos indivíduos, no esforço para alcançar o seu entendimento, destacando que a realidade ganha sentido de subjetividade, quando relacionada pelos indivíduos a símbolos e a particularidades.

[8] Práxis é o termo usado para designar uma relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si memo. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001).

Os autores analisam também a presença do medo e da solidariedade nos resultados da pesquisa de Sandra Jovchelovitch (2008) sobre as *Representações Sociais e a esfera pública no Brasil.* Nesse sentido, as discussões traçadas repercutem umas nas outras. Por isso, não é interessante diluir o sujeito nem fixá-lo em modelos fechados, o mais produtivo é reconhecer suas complexidades em suas múltiplas dimensões, estejam as RS na esfera da individualidade, da subjetividade e/ou da objetividade.

Mesmo sendo paradoxais, estas relações não se constituem extremos contrários, pois, assim como a individualidade e a sociedade, a emoção e a cognição implicam em comportamentos e em atitudes, que se ancoram nas percepções do outro, do objeto e de mais outro, enquanto dimensão reflexiva imbricada nas experiências que movem os conhecimentos e os saberes.

Já no artigo *A teoria das Representações Sociais nos estudos ambientais,* desenvolvido por Fagundes (2009), observa-se a reflexão das experiências cotidianas e do saber do senso comum. A ênfase do autor é a discussão sobre o momento em que as pessoas, na sua vida cotidiana, se deparam com questões e/ou fenômenos de natureza ambiental, e constroem, de forma coletiva, um saber que conduz à vida prática. Assim sendo, percebe-se que o autor se reporta aos problemas ambientais, com o intuito de difundir as modificações profundas que vêm acontecendo e interferindo de maneira reflexiva no âmbito das interações dos saberes tradicionais, pertencentes a esses grupos sociais, com os ambientes e elementos constitutivos da natureza.

Tedesco (2009), em seu artigo *Conflitos de memória e de identidades no cenário rural: ritualizações e representações de colonos assentados no norte do Rio Grande do Sul,* proporciona a este trabalho e aos estudiosos das RS, informações relevantes sobre as experiências vividas no grupo do Assentamento 16 de Março, com dinâmicas de expressão coletiva de trabalho, moradia e de mobilização nacional para as lutas sociais da entidade que os congrega, o Movimento dos Sem Terra (MST).

O autor ressalta, ainda, a importância dos rituais coletivos para a afirmação histórica da identidade dos sem-terra, bem como a memória do acampamento como vivido; as lutas sociais como patrimônio coletivo de uma práxis, que cristaliza desejos, interpretações do mundo, mediações culturais e históricas, temporalizadas e contextualizadas pelos agrupamentos sociais que: ritualizam, (re)contam, (re)lembram, (re)significam e sensibilizam o coletivo. Essas afirmações consubstanciam as discussões que se travam acerca das identidades e das práxis de um grupo de sujeitos envolvidos nesta pesquisa, uma vez que, também, coexistem nos contextos e dinâmicas de assentamentos, orientados pelo MST.

Possíveis identificações são também observadas nas diversas culturas da ação educativa, que, à luz das ancoragens históricas dos diferentes grupos sociais, caracterizam as Representações Sociais dos sujeitos considerados pelo autor, como atores dos espaços-tempos, das relações desse espaço-tempo com o meio ambiente e dos modos de evolução desse espaço. Essas indicações são ricas e de suma importância para esta pesquisa. Nesse sentido, encontra apoio teórico-metodológico nessas reflexões, uma vez que giram em torno do tema abordado.

Os pressupostos sustentados nas constatações realizadas por Barbier (2010) acerca do mundo profissional da Educação e da formação é compreendido por meio do conceito de cultura da ação, percebido como um modo compartilhado de organização e de construção de sentido sobre as atividades. No texto *Representações Sociais e culturas de ação,* o autor trabalha o conceito que transversaliza as diferentes formas de ação, que unifica os aspectos individuais e coletivos, as permanências e as mudanças dos indivíduos em seus contextos culturais, bem como os aspectos mentais e conativos presentes na abordagem que envolve a ação educativa.

Arouca, Arruda e Pombo-de-Barros (2010) constroem o diálogo entre a Teoria do Desenvolvimento Emocional, de Winnicott (1990), e a Teoria das Representações Sociais, de Moscovici (1978), ao indicar o papel da afetividade na construção de Representações Sociais. Para dar sustentação ao diálogo das duas teorias, o texto aborda a questão dos *Afetos e representações sociais: contribuições de um diálogo transdisciplinar* e explora, de maneira investigativa, as afinidades encontradas entre as referências dos processos de conhecer, perceber e interagir e a complexidade dos fenômenos sociais e cognitivos que compõem esse paradigma.

Morigi, Rocha e Semensatto (2012), no artigo *Memória, Representações Sociais e cultura imaterial,* situam a memória social e sua articulação com as RS, bem como o papel destas como mediadoras na construção dos sentidos que advém das manifestações da cultura imaterial. Por meio da observação das festas comunitárias, uma prática cultural realizada no município de Estrela (RS), os autores demonstram como são produzidos, transmitidos e usados os saberes da tradição e da cultura local. Os pesquisadores acentuam o envolvimento dos diferentes agentes sociais e a rede de sociabilidade responsável pela construção da trama de informações e da partilha de significados que transitam no espaço dos festejos.

O referido artigo acentua a relevância das festas comunitárias, e as caracterizam como práticas culturais produzidas, transmitidas e usadas como saberes da tradição e da cultura local. Nesse contexto, a manutenção da memória social está associada à cultura imaterial, dizem os autores, ao se referirem às práticas culturais que permeiam os festejos e envolvem a

construção das Representações Sociais dos seus protagonistas, evidenciando, em seus processos de internalização, os papéis e as situando tanto nos lugares que ocupam no cotidiano, como no espaço das festas, interferindo nos processos de suas construções identitárias e nas suas noções de pertencimento.

Os autores ainda acrescentam que, na dinâmica dos festejos, a tradição cultural é exaltada desde a concepção do evento e se perpetua na naturalização das práticas culturais, na reprodução das diferenças de comportamentos, nas formas de conceber o mundo, nas relações de poder entre os gêneros feminino e masculino e seus espaços, manifestando-se ainda, nas crenças, no modo de vida, na memória coletiva e na história social do grupo.

Morigi, Rocha e Semensatto (2012) definem as tradições como práticas culturais reinventadas e redefinidas com o tempo, considerando que são dinâmicas e históricas, e buscam espaços na visibilidade e na importância, em razão das condições e ritmos sociais de suas existências e das contradições que a própria modernidade produz, por ser dinâmica, versátil e cambiante. Este artigo é de uma riqueza de informações espetacular, uma vez que mobiliza aprendizagens pela via do conhecimento da cultura e de saberes atinentes às produções humanas.

Os autores Souza et al (2012) investigaram o processo de identificação social por meio da análise das Representações Sociais de moradores do Estado do Espírito Santo, território representado por símbolos tradicionais e elementos que reforçam uma imagem positiva. As representações dos capixabas expressam a relação dos indivíduos com a história e com a cultura local, cujas ambiguidades revelam a preocupação com uma identidade social vinculada ao território. As Representações Sociais dos capixabas postas na publicação *Representação social de capixaba: identidade em processo* evidencia a história e a cultura do Estado, ressaltando suas características religiosas e seu sotaque. Tais representações se fundamentam na tradição e se encontram em processo de naturalização.

A contradição pode ser vista nos elementos centrais dessas representações, como as descrições de *fechadas* e *acolhedoras* (SOUZA et al, 2012), que parecem demonstrar que a significação dos capixabas está em processo, o que implica o contato com o outro, pertencente a outras categorias sociais.

Tais referências fazem-se trilhar pelos caminhos da busca do conhecimento e respondem às indagações que ora se apresentam nessa investigação. Reconhece-se que esses construtos são aportes teóricos de grande relevância para o entendimento do problema em questão, posto que se configuram nas realidades sociais e se apresentam identificadas dentro de perspectivas que se assemelham. Em suma, esse estado da arte – compreendido por 26 (vinte e seis) aportes teórico-metodológicos – trouxe pressupostos de grande abrangência para

essa pesquisa, no campo das RS e das práticas desenvolvidas nos contexto sociais e culturais apresentados. As produções de conhecimento aqui apontadas pelas publicações e artigos científicos repercutem e contribuem para a relevância deste estudo. Tais reflexões permitiram o avanço da pesquisa acerca das RS dos docentes e dos pais de alunos nas Escolas do Campo de Chapadinha (MA).

2.2 Marcos Teóricos

Os marcos teóricos trabalhados nesta investigação trazem os pensamentos de autores de diferentes áreas do saber, como a Antropologia, a História, a Sociologia, a Psicologia Social e a Educação. A discussão, centrada no âmbito das Ciências Sociais, orienta-se também pelas particularidades que transversalizam essas área do conhecimento.

2.2.1 Alta Modernidade e Educação do Campo

A sociedade contemporânea – denominada do conhecimento, da informação, do consumismo ou sociedade moderna – tem características que se constituem como indicadores de suas identidades: o individualismo, o trabalho e a realidade. É nessa perspectiva que a concorrência, a seletividade e a celeridade dos meios de comunicação, de transporte e de produção proporcionam a competitividade por uma boa colocação, por um bom emprego, por uma vida mais confortável.

Sob esse aspecto, Brandão (2007) considera que a sociedade moderna tem se utilizado de todos os recursos que dispõe para qualificar o sujeito, e é com esta expectativa que os modelos e as regras se impõem ao sujeito, tornando-o:

> [...] "domesticado", eis uma palavra bem-escolhida. Pois de fato bem sabemos que a junção do capital flexível, as novas tecnologias aplicadas, sobretudo à pecuária e à monocultura e, como sua "ciência", sua lógica e sua ideologia invadem tanto o campo rural quanto todos os outros campos da vida [...], ora propondo e ora impondo uma outra ética dirigida à criação de saberes, valores, sentimentos e sociabilidades que gerem modos de vida tão "modernos" que terminem, sabendo disso ou não, inteiramente submetidos a essa nova racionalidade. (BRANDÃO, 2007, p. 4, grifo do autor)

O autor argumenta o surgimento de uma nova racionalidade, que impõe mudanças na forma do homem se relacionar com a natureza e com a ciência. Novos parâmetros econômicos, financeiros, políticos e arranjos produtivos são revelados, e passam a imprimir modos de vida, ditos modernos, e a reger novos conhecimentos, sociabilidades, valores e até os sentimentos**.**

Ortiz (2007) situa as sociedades contemporâneas como provocadoras de transformações profundas, pela diversificação de modos culturais de vida. O autor defende:

> [...] a concepção de que cada civilização experimentaria um momento de ascensão e outro de declínio, de vida e de morte. Postuladas pela metáfora organicista, suas forças vitais extinguir-se-iam com o tempo. Cada civilização possui um centro e um território geográfico; com seus costumes, língua, deuses, formas de governo. [...] Nesse sentido, diversidade significa diversidade de civilizações. [...] as sociedades modernas são marcadas pela diferenciação. Elas se contrapõem às sociedades tradicionais, nas quais predominaria o espírito comunitário. (ORTIZ, 2007, p. 10)

Ao seu modo de ver, o autor considera que as civilizações agregam particularidades socioculturais próprias de um tempo, de uma ou de sociedades distintas, cultivam valores sociais corporificados, dogmas, formas de se comunicar, porém, não se fundem. Redefinem-se na dinâmica da convivência tempo espacial, e se afirmam na multiplicidade de suas culturas, que lhes postam unicidade de sua temporalidade.

Sendo assim, as sociedades modernas rompem com a estabilidade das relações sociais das comunidades, inclusive as do campo. O "espaço e o tempo da modernidade é diverso" (ORTIZ, 2006, p. 193), e provoca mudanças inexoráveis. Entretanto, a tradição passa a coexistir com a alta modernidade dentro de outros contextos sociais.

Giddens (2002) argumenta que:

> As instituições modernas diferem de todas as formas anteriores de ordem social quanto a seu dinamismo, ao grau em que interferem com hábitos e costumes tradicionais, e a seu impacto global. No entanto, essas não são apenas transformações em extensão: a modernidade altera radicalmente a natureza da vida social cotidiana e afeta os aspectos mais pessoais de nossa existência. A modernidade deve ser entendida num nível institucional; mas as transformações introduzidas pelas instituições modernas se entrelaçam de maneira direta com a vida individual, e, portanto, com o eu. Uma das características distintivas da modernidade, de fato, é a crescente interconexão entre os dois *"extremos"* da extensão e da intencionalidade: influências globalizantes de um lado e disposições pessoais de outro. (GIDDENS, 2002, p. 9, grifo do autor)

Comunga-se com tal afirmação, pela constatação *in loco* que se tem feito, sobre os impactos da alta modernidade, excepcionalmente sobre as comunidades locais de Chapadinha (MA), que têm seus ecossistemas suplantados; vegetações, modos de vida e paisagens transformadas e deslocadas de e/ou para outros lugares. Os espaços a cada dia são devorados pela indústria da construção de novos ambientes e do agronegócio.

Mascarenhas et al (2012) têm o entendimento de que a:

> Microrregião de Chapadinha é caracterizada pela forte presença da produção agroextrativista e de uma agricultura camponesa [...] A região é marcada, ainda, pelo extrativismo vegetal (babaçu, carnaúba, bacuri, pequi, etc.), além da caça e pesca. Enquanto que, o agronegócio [...] visa unicamente o lucro, [...] a geração

> de pouquíssimos empregos, o desmatamento das áreas florestais de chapadas e seus reflexos na atividade extrativa [...] Desta forma, refletimos que a produção de soja faz parte de um modelo que, além de excludente em termos sociais, nada deixa na região, pois se volta única e exclusivamente à exportação. (MASCARENHAS et al, 2012, p. 1)

Percebe-se que esses espaços também são convertidos em mercadorias e se configuram como parte do processo de desencaixe, de "deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaço" (GIDDENS, 1991, p. 31). Tais processos, auxiliados pelo dinamismo da alta modernidade, são reorganizados pelos sistemas abstratos de acordo com as demandas do mercado e do capital. As perspectivas acerca da modernidade, apresentadas pelos autores acima referenciados, apontam convergência, porém apenas na forma coloquial. De forma análoga, assinalam as mudanças intensas que geraram conflitos, incertezas, mas também benefícios para a sociedade do consumo do século XXI.

Nesse sentido, os autores se complementam. Brandão (2007) afirma, que nas sociedades modernas, as comunidades camponesas re-inventam estratégias para preservarem os seus modos de vida; Giddens (1991) aponta que as condições de alta modernidade alteram o modo de vida das pessoas e das instituições, imprimindo em suas vidas riscos e perigos, e, Ortiz (2007) assegura que as civilizações com seus costumes, crenças e formas de governar se constituem modelo próprio para atender aos ditames da modernidade.

Nesse contexto de mudanças em tempo de alta modernidade, aqui compreendida como uma 'ordem pós-tradicional', as sociedades modernas têm presenciado os movimentos dos contextos locais e globais; a comunicação com mundos globalizados e diversificados, por meio do avanço das tecnologias de ponta, que promoveram o encurtamento das distâncias e deu celeridade ao tempo.

Compreende-se que essas mesmas mudanças vão provocar um novo desenho, com novas configurações e complexidades no século XXI. As incertezas e perturbações evidenciam fortemente os atos dos homens, regidos pelos modelos economicistas da modernidade e pelos valores liberais do mercado do capital. Conforme Rouanet (1987):

> A modernidade econômica está morta, porque sua base era a industrialização, que hoje foi substituída por uma sociedade informatizada que se funda na hegemonia do setor terciário, o que significa que transitamos para um sistema pós-industrial; a modernidade política está morta, porque se baseava num sistema representativo e no jogo dos partidos, que deixaram de fazer sentido num espaço público dominados pela ação dos movimentos micrológicos, como o feminista e o dos homossexuais, e pela ação de um poder que não está mais localizado no Estado, e sim numa rede capilar de disciplinas, que saturam os interstícios mais minúsculos da vida cotidiana; e a modernidade cultural está morta, em todas as suas manifestações — na ciência, na filosofia e na arte. (ROUANET, 1987, p. 20).

No modo dizer do autor, a morte da modernidade, sob os aspectos econômicos, políticos e culturais, foi produzida pela própria modernidade que, saturada pelos paradigmas do capitalismo, gerou uma '*consciência de ruptura*' (ROUANET, 1987), com os 'riscos e os perigos' (GIDDENS, 1991) oriundos de uma sociedade aniquilada pelas vantagens do consumo, pela falência das instituições coletivas e pelo colonialismo dos mercados internacionais e nacionais.

Rouanet (1987) se apresenta no campo do debate sobre a modernidade, propondo "o termo 'neomoderno', como bandeira capaz de se opor à do pós-moderno. Ele vale o que valem todas as fórmulas, mas tem pelo menos o mérito de destacar dois pontos essenciais: o prefixo significa uma nova partida e ao mesmo tempo um reencontro com a modernidade". (ROUANET, 1987, p. 269)

A abrangência do pressuposto 'neomoderno', na compreensão desse autor, remete a um mergulho no projeto inicial da modernidade.

> Ser moderno é criticar a modernidade real com os critérios da modernidade ideal - a que foi anunciada pelo Iluminismo, com sua promessa de auto-emancipação de uma humanidade razoável. [...] significa contestar a modernidade atual em nome da modernidade virtual; significa opor a todas as fantasias pós-modernas a exigência de um programa inflexivelmente moderno, como única forma de concretizar as esperanças sedimentadas no projeto da modernidade. (ROUANET, 1987, p. 269-270)

No que se refere à modenidade atual, observa-se que esta abordagem evidencia um descontentemento com os modelos impostos pelo capital e pela técnica. Os bens e/ou os serviços se apresentam como formas de produção, nas mais variadas modalidades de intercâmbio e formas de distribuição do capital, trabalho, informação e organização. De acordo com esse autor, as experiências acumuladas nos dois últimos séculos não atenderam aos ideais trazidos pelo Iluminismo em seus primórdios, nos quais a emancipação idealizada não se fez realidade.

Assim sendo, os ideais de liberdade, emancipação e cidadania, que inspiraram inicialmente a alta modernidade, foram substituídos pela racionalidade competitiva do capital, provocando índices elevados de pobreza e desigualdades sociais, vindo a desencadear as lutas sociais e a suscitar novos parâmetros em atendimento às novas exigências sociais, trazendo à tona as fragilidades das instituições e do sistema social vigente.

Desse modo, esse processo de tomada de consciência do homem – enquanto ser histórico e social – assume uma importância singular, sobretudo por que se inscreve na relação com o outro e com os saberes sociais e culturais do seu grupo de pertencimento, no

desenvolvimento de uma práxis consciente, com o agir que se efetiva no processo de construção de uma história coletiva.

Segundo Jodelet (2001, p. 63), "cada vez que um saber é gerado e comunicado – torna-se parte da vida coletiva – isso nos diz respeito. E, em particular, quando esses saberes, enquanto tais servem para a solução de algum problema social ou para a explicação de algum evento". Diante do exposto, entende-se que os saberes e práticas são identificados nas singularidades de uma geração a outra, na interrelação e dinamicidade do convívio dos indivíduos com o mundo que os cerca, como afirmam Berger e Luckmann (2011):

> [...] o indivíduo não nasce membro de uma sociedade. Nasce com a predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade. Por conseguinte, na vida de cada indivíduo existe uma sequência temporal no curso da qual é induzido a tomar parte da dialética da sociedade. (BERGER; LUCKMANN, 2011, p. 173)

Tal citação afirma que o tempo social atravessa o cotidiano, os espaços interdependentes de convivência e de sociabilidade dos sujeitos, que assumem o papel de dar continuidade ou não à reinvenção de novas formas de relacionamento, de atitudes e na relação com os contextos de práticas sociais e dos saberes locais e globais.

Ortiz (2007) aborda essa questão, afirmando que:

> A situação de globalização caracteriza-se pela emergência do novo e pela redefinição do *"velho"*. Ambos se encontram inseridos no mesmo contexto; nele, diversas temporalidades se entrecruzam. Não é, pois, necessário opor tradição a modernidade, local a global. Importa qualificar de que tipo de tradição estamos falando (a tradição da modernidade ou as tradições dos inúmeros grupos indígenas) e pensá-la nas formas de sua articulação à modernidade-mundo. (ORTIZ, 2007, p. 11, grifo do autor)

Assim, compreende-se que a citação faz menção a uma globalização que se impõe aos mundos presentes no campo/cidade e velho/novo, independentemente de sua temporalidade e espacialidade, reestruturando-os à sua imagem, assim como os ressignificam, dando-lhes a face que a modernidade demanda. As diferentes partes do planeta são atravessadas pelo fluxo de informação, que se entrecruzam num tempo acelerado e num mundo interconectado globalmente. "A modernidade, pode-se dizer, rompe o referencial protetor da pequena comunidade e da tradição, substituindo-as por organizações muito maiores e impessoais". (GIDDENS, 2002, p. 38)

Nessas circunstâncias, a alta modernidade promove o surgimento de novas demandas, posto que, campo e cidade suscitam condutas 'reflexivas' frente às perspectivas de mudanças de caráter individual e social. Tais mudanças são oriundas das exigências impostas pela sociedade capitalista. "O indivíduo se sente privado e só num mundo em que lhe falta o apoio

psicológico e o sentido de segurança oferecido em ambientes mais tradicionais". (GIDDENS, 2002, p. 38). O conhecimento precisa subsidiar o mercado de respostas imediatas, e renováveis, tendo em vista, que "a reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas" (GIDDENS, 1991, p. 49).

Em que pesem tais reflexões, há que se considerar que o sujeito deva ter um novo modo de ser e de se relacionar com o outro e com o mundo. As sociedades modernas impõem mudanças às tradições nas especificidades de seus espaços. Assim, o processo de socialização desse sujeito moderno, promovido pelas instituições tradicionais, como a família e a escola, estará permeado de representações culturais, com identidades sociais próprias, sujeita às representações próprias dos lugares e de um determinado tempo.

A alta modernidade, então, se constrói e se fixa no passado e no presente, encontra-se interposta na dimensão dos contextos e das relações de práticas sociais, que transitam pelo local e global. Mistura-se e redefine-se nas diferenças e identidades inscritas pelas relações coletivas, conceituadas e identificadas nos parâmetros que os indivíduos têm de si mesmos e do mundo que os cerca.

Nessa perspectiva, Hall (2011, p. 12) caminha na mesma direção, ao entender que "a identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, 'sutura') o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis". E, de tal modo, subordina-os à dinâmica da vida cotidiana e às sucessivas interpretações e interrogações sobre o passado, o presente e o futuro.

Hall (2011) ainda acrescenta que:

> [...] em vez de falar em identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar em *identificaçã*o, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é 'preenchida' a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *out*ros. (HALL, 2011, p. 39, grifo do autor)

A esse respeito, o autor assinala que o termo identidade deva ser concebido como identificação, compreendido como um processo vivo, latente, atualizável, parte integrante de dois mundos, próprio do sujeito que se reconhece no outro e no grupo social de pertencimento. "A identidade passa a ser formada na interação com os outros por meio dos processos de socialização" (CHAMON, 2003, p. 10).

O processo de socialização dos sujeitos, nesse ponto de vista, é atravessado por saberes culturais, formas simbólicas em suas diferentes linguagens e significações,

subjetividades e representações próprias. “Toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas. Conjuntamente, uma representação social é a organização de imagens e linguagem, porque ela realça e simboliza atos e situações que nos tornem comuns” (MOSCOVICI, 1978, p. 5).

Ademais, as questões relativas à subjetividade e às Representações Sociais assumem, em tempo de alta modernidade, importância singular, por se constituírem em categorias recorrentes nas mais variadas narrativas biográficas e autobiográficas, construídas na comunicação social interna e externa dos sujeitos e/ou do grupo de pertença em seu mundo.

Tais considerações partem dos entrecruzamentos de diferentes identificações dos sujeitos, das realidades e dos imaginários coletivos. Sendo assim, mesmo não tendo laços diretos e não mantendo contatos entre si, as comunidades estão ligadas pelo sentimento de pertencimento nacional. De modo que, além de idealizadas as “[...] nações são ‘imaginadas’, no sentido de que fazem sentido para a ‘alma’ e constituem objetos de desejos e projeções” (ANDERSON, 2008, p. 10, grifo do autor).

Para esse mesmo autor, “[...] nação é – dentro de um espírito antropológico – uma comunidade política imaginada; quase uma questão de parentesco ou religião” (ANDERSON, 2008, p. 12, grifo do autor). Então, sendo a nação uma comunidade idealizada, imaginada, a vida da comunidade e de seus sujeitos são construídos no cotidiano e na relação de pertinência e de familiaridade entre seus semelhantes. Portanto, a ideia de nação é abordada sob três importantes concepções interdependentes: imaginada, limitada e soberana.

> Uma nação é *limitada,* uma vez que apresenta fronteiras finitas e nenhuma se imagina como extensão única da humanidade. [...] *soberana,* já que o nacionalismo nasce exatamente num momento em que o Iluminismo e a Revolução estavam destruindo a legitimidade dos reinos dinásticos e de ordem divina. Por fim, as nações são imaginadas como *comunidades* na medida em que, independentemente das hierarquias e desigualdades efetivamente existentes, elas sempre se concebem como estruturas de camaradagem horizontal. (ANDERSON, 2008, p. 12, grifo do autor)

Desse modo, o termo *nação*, é entendido como uma comunidade imaginada, não se constitui como ‘estável’, ‘natural’. As comunidades, portanto, não são verdadeiras, se estabelecem na ideia do coletivo, se diferenciam no ‘estilo’ e na forma como foram inventadas e como dispõe de seus recursos, segundo Anderson (2008).

Com efeito, torna-se necessário a adoção de pressupostos que norteiam a compreensão atinente à nação e à comunidade, “[...] as culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações” (ANDERSON, 2008, p. 15), as quais são fundadas e multidimensionadas pelo perfil social, político e interventivo dos sujeitos e das organizações nacionais que compõe o seu universo, assim como, a partir do

respeito e do entendimento de seus símbolos e significações; das disputas territoriais e das diversas lógicas de uso e representação do espaço.

Logo, a alusão feita às intersubjetividades das sociedades modernas, depreende-se que seja relativo ao conhecimento do mundo comum do homem, constituído pelo saber habitual da vida cotidiana, um "saber prático, um sistema de interpretação que rege nossa relação com o mundo e com os outros e organizam as comunicações e as condutas sociais" (JODELET, 2001, p. 36). Essa complexa relação do sujeito com o seu mundo e o que está em seu entorno é resultante das identificações singulares de crenças e valores culturalmente compartilhados pelas gerações.

As identificações e identidades, diz Santo (1998, p. 157), são encontradas por meio de procedimentos que os sujeitos se utilizam, segundo a:

> [...] representação, a auto-estima, os sentimentos de valor, poder, continuidade e unicidade (que são dimensões da identidade). Algumas Representações Sociais parecem fornecer mais fortemente o contexto do qual emergem as identidades sociais e pessoais e nos quais esses elementos são atingidos. (SANTOS, 1998, p. 157, grifo do autor)

Nessa perspectiva, cada lugar possui uma história peculiar, impregnada de significados[9] de particularidades, costumes, que "envolvem a pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, com as interiorizações de experiências, práticas, modelos de condutas e pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que a ela estão ligadas" (JODELET, 2001, p. 22).

Desse modo, a subjetividade está transversaliza ideias, sentimentos, que contemplam as múltiplas faces da individualidade e dos ambientes, em que os sujeitos revelam informações e experiências intra e interculturais internalizadas e vividas nos grupos sociais a que pertencem. Por esta razão, Santos (1994, p. 32) afirma que "O primeiro nome moderno da identidade é a subjetividade".

No mundo compreendido como de alta modernidade, os sujeitos se veem diante de uma multiplicidade de escolhas, que irão orientar as suas atitudes e práticas sociais frente às relações de poder, à família, à cultura, aos meios de comunicação e aos conceitos religiosos e éticos. Tais escolhas definirão suas identificações com as culturas, os princípios, suas lutas, seus projetos e contextos de tempo e de espaço nos quais irão atuar.

Para Hall (2011), a identidade:

[9] Na Filosofia da linguagem, conforme Japiassú e Marcondes (2001), a teoria do significado examina os vários aspectos de nossa compreensão das palavras e expressões linguísticas e dos signos em geral. Um desses aspectos centrais é a relação de referência, que é um dos elementos constitutivos do significado. A referência é precisamente a relação entre o signo linguístico e o real, o objeto designado pelo signo. Outro aspecto da compreensão do significado diz respeito aos tipos de uso que uma expressão pode ter em contextos diferentes e para objetivos diferentes, o que determina uma diferença de significado.

> [...] preenche o espaço entre o *"interior"* e o *"exterior"* – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a *"nós próprios"* nessas identidades culturais, ao mesmo tempo em que internalizamos seus significados e valores, tornando-os *"parte de nós"*, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. (HALL, 2011, p. 12, grifo do autor)

Nesse sentido, o sujeito vive a construção da própria identidade, ou identidades, numa relação interativa com o mundo. Pressupondo-se livre e autônomo, torna-se sujeito de suas próprias decisões e ciente do peso das influências das instituições coletivas – como a família, a escola e a cultura – age consoante suas identificações, opções e padrões assumidos culturalmente. Ao assumirem as identificações sociais e culturais próprias das linguagens sociais e culturais de suas gerações, os sujeitos aceitam a relevância das manifestações sociais, juntamente com as múltiplas identidades que delas se originam.

Como exemplo destas colocações, as danças e as músicas populares – oriundas das mais distintas e distantes regiões culturais do Brasil – se configuram como expressões que legitimam os valores culturais e retratam os modos de vida urbana e/ou campesina das diferentes comunidades de todo o território brasileiro. Segundo Brandão (2007):

> [...] Onde parece haver uma uniformização crescente e irreversível, podemos estar diante, também, de uma crescente diferenciação de formas culturais de vida e modos sociais de trabalho no campo. Comunidades indígenas ampliam suas áreas de espaços-reservas homologadas e, pouco a pouco e perigosamente, algumas delas se integram a uma economia regional de excedentes. Comunidades negras rurais quilombolas (bem mais do que contamos ou imaginamos até agora) conquistam o direito de existirem em suas terras ancestrais de pleno direito. Comunidades camponesas reinventam estratégias para se preservarem, transformando todo o necessário para que o essencial de suas formas de vida não se perca. Acampamentos dos movimentos sociais da reforma agrária cobrem de lonas pretas tanto os espaços estritos das beiras de estradas, quanto às terras de fazendas improdutivas e ocupadas. Um campesinato modernizado, em parte cativo, mas em parte ainda livre diante do poder do agronegócio, não apenas sobrevive, mas se reproduz com sabedoria. (BRANDÃO, 2007, p. 6)

Então, a partir da visão desse autor, considera-se que as transformações sociais ocorridas no Brasil, em tempos de alta modernidade, vêm ocasionando rupturas estruturais profundas. Os espaços das comunidades citadas são redesenhados e ocupados, ora de forma pacífica, ora de forma conflituosa. As comunidades dessas minorias apontadas lutam pela preservação dos seus espaços, seus modos de viver, seu trabalho e sua autonomia. Nesse contexto, sentimentos de solidariedade e de convivência compartilhada coexistem em meio a tantas adversidades.

A esse respeito, Arroyo (2012, p. 325) argumenta: “Os coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero e orientação sexual lutam, nas cidades e nos campos, por direitos humanos,

por igualdade, por humanidade, por conhecimento e educação, mas ressignificando e repolitizando os significados desses princípios". Esse pensamento traduz a luta pelo direito ao trabalho, à escola, à moradia e ao respeito à vida no campo. A legitimidade desses direitos sociais dos sujeitos, em especial, o direito à Educação, exige do Estado o reconhecimento da identidade dos povos do campo, de seu espaço e comunidade.

Contudo, a modernização e mercantilização da agricultura, geradas por meio do agronegócio e das grandes concentrações da terra nas mãos de poderosos grupos econômicos, provocaram desigualdades sociais, bem como a precarização do trabalho, a miséria da população e a devastação e deterioração do campo e do meio ambiente.

Conforme Luzzardi (2012), o termo campo é entendido como um:

> [...] território dos povos que nele habitam e interagem; como lugar de vida, de trabalho e de educação. Ao adquirir o compromisso com a importância da diversidade sociocultural, a educação do campo e essa abordagem de desenvolvimento territorial rural sustentável ajudam a fazer emergir, por em cena, sujeitos da territorialidade do campo na condição de protagonistas da construção de um novo devir histórico, redefinindo a política cultural e a cultura política nessa territorialidade, tecendo, dessa forma, um novo jeito de conceber esses diversos modos de vida na sua inter/multiculturalidade e autonomia e novos espaços públicos de debate e de decisão política. (LUZZARDI, 2012, p.1)

Acredita-se que os efeitos produzidos pelos acontecimentos no campo e fora dele, no plano local e global, trazem, na sua essência, identidades que conjugam forças históricas, interesses e intencionalidades de cada um, do mundo e do lugar, que refletem na sua totalidade a cultura e a dinâmica de vida do homem do campo. A esse respeito, Arroyo (2007) afirma, de maneira incisiva, que o:

> [...] reconhecimento como trabalhadores da terra, mulheres indígenas, da floresta, camponeses, quilombolas em lutas por territórios é uma das marcas identitárias dos coletivos na diversidade dos movimentos do campo. Como as identidades de lutas por [...] trabalho, terra, território e espaço, articuladas em nossa história à etnia, à raça, ao gênero. (ARROYO, 2007, p. 7)

Nesse sentido, depreende-se a relevância destas inquietações, uma vez que tais marcas identitárias revelam as identidades, as diversidades, o cotidiano do campo e do homem do campo, assim como a luta dos movimentos sociais pelo reconhecimento de sua existência, da alteridade, ainda que tenha sido construída na descontinuidade, na multiplicidade de posições articuladas com as diferenças do espaço e do tempo.

Em suma, as identidades e/ou identificações próprias do campo são compreendidas, nesse contexto, pelo reconhecimento de suas particularidades. Implicam numa reestruturação de valores culturais e peculiares do homem do campo, assim como o re-ordenamento do mundo social agrário no percurso da construção de sua história cultural.

2.2.2 Modernidade e seus Efeitos no Modo de Vida do Campo

A realidade atual dos processos produtivos do trabalho e da competência técnica no Brasil tem orientado, direta e indiretamente, os modelos de industrialização neoliberais que se utilizam de procedimentos mecanizados, da maximização da produção, da economia de escala, por meio da acentuada divisão do trabalho. Nesse sentido, o processo de divisão do trabalho, mesmo sendo uma das características do neoliberalismo, surge no liberalismo econômico, com a divisão e a especialização do trabalho, e a maximização de lucro pelo capital (SMITH, 1987).

De modo que, o crescimento econômico - associado à redistribuição das riquezas do País - redefiniu o capital, a participação social e possibilitou a modernização de suas estruturas administrativas. É nesse universo que as transformações se agigantaram, fazendo surgir, a partir do século XIX, inovações tecnológicas, novos modelos industriais e novas formas de desenvolvimento social, econômico e cultural.

Novos mercados se abriram, e, com isso, vieram a invenção de novos produtos e a melhoria dos já existentes. A terceira Revolução Industrial, também chamada de Revolução 'Tecnocientífica Informacional', corresponde ao chamado desses avanços tecnológicos, dos meios de comunicação, de transportes, dos alimentos, da medicina, contribuindo com a diminuição da mortalidade, com a longevidade e a qualidade da vida. Por certo, são esses avanços que tornaram o mundo menor, encurtaram as distâncias e transformaram os espaços em relação ao tempo:

> [...] certamente, interconectado, mas não, necessariamente, integrado. É indubitável a existência de um sistema mundial de comunicação (Internet, satélites, computadores, cabos ópticos, telefone celular) que propicia o contato entre lugares distantes do planeta. Mas não devemos esquecer que a noção de conexão é de natureza técnica. Sua materialidade não garante a integração entre as pessoas, ela não gera uma *"consciência coletiva global*. A realidade de uma rede eletrônica não é a mesma de uma rede de relações sociais, muito menos de uma *"comunidade global"*. Pelo contrário, em muitos casos ela distancia os grupos sociais ao potencializar os laços identitários. [...] As inquietações sobre a crise do universalismo, os conflitos linguísticos e étnicos, as dificuldades *"em se viver juntos"*, atestam esta dimensão. (ORTIZ, 2009, p. 247, grifo do autor)

Nessas circunstâncias, as redefinições dos novos contextos e das contradições cambiadas pela sociedade moderna anunciam o surgimento de novos conhecimentos, novas condutas e perspectivas de caráter individual e social. Assim, o processo de identificação dos sujeitos ou dos grupos é compreendido pelas particularidades de sua identidade socialmente construída na sua relação com o outro e com o mundo a que pertence.

Segundo Giddens (1991), é possível observar que a 'modernidade' gera um mundo impactante, onde o ritmo das transformações é acelerado e de alta complexidade. Tudo gira em torno de uma moeda corrente, por isso produz tantos riscos, incertezas e controle dos mercados locais e globais, tendo em vista, que ao mesmo tempo em que distanciam, aproximam, interligam e mudam comportamentos preexistentes.

O Brasil implantou a partir do século XIX a modernidade do capital industrial à luz do modelo europeu, adotando para o campo e para a agricultura um conjunto de transformações embasado no conhecimento tecnocientífico e nas formas de submissão do trabalho. Santos (2004, p. 18) argumenta que a atual forma de organização mundial "envolve a lógica da financeirização e da internacionalização do capital".

É nessa relação que a sociedade do consumo passa a condicionar os modos de viver, as formas de agir e interagir, e de se relacionar das pessoas. Conforme Williams (2011):

> "Campo" e "cidade" são palavras muito poderosas, e isso não é de estranhar, se aquilatarmos o quanto elas representam na vivência das comunidades humanas. O termo inglês *country* pode significar tanto "país" quanto "campo"; *the country* pode ser toda a sociedade ou só sua parte rural. Na longa história das comunidades humanas, sempre esteve bem evidente essa ligação entre a terra da qual todos nós, direta ou indiretamente, extraímos nossa subsistência, e as realizações da sociedade humana. E uma dessas realizações é a cidade: a capital, a cidade grande, uma forma distinta de civilização. [...] Em torno das comunidades existentes, historicamente bastante variadas, cristalizaram-se e generalizaram-se atitudes emocionais poderosas. O campo passou a ser associado a uma forma natural de vida — de paz, inocência e virtudes simples. À cidade associou-se a ideia de centro de realizações — de saber, comunicações, luz. Também constelaram-se poderosas associações negativas: a cidade como lugar de barulho, mundanidade e ambição; o campo como lugar de atraso, ignorância e limitação. (WILLIAMS, 2011, p. 11, grifo do autor)

A concepção desta abordagem acerca da relação histórica entre cidade e campo associa-se ao entendimento que ultrapassa os conceitos apenas da geografia dos espaços. Fala-se de conceitos que envolvem o campo e a cidade como espaços de vida, de vivências e convivência humana na sua multidimensionalidade.

Para Williams (2011), a vida do campo

> engloba as mais diversas práticas – de caçadores, pastores, fazendeiros e empresários agroindustriais, e a organização varia da tribo ao feudo, do camponês e pequeno arrendatário à comuna rural, dos latifúndios e *plantantions,* às grandes empresas agroindustriais capitalistas e fazendas estatais. (WILLIAMS, 2011, p.11)

Na perspectiva do autor, as diferentes práticas culturais do campo são conhecidas historicamente, por meios dos costumes, utensílios e formas de cultivo, que tradicionalmente atravessam as gerações precedentes e as atuais, mesmo que diferenciadas em tempos

presentes, ainda perduram em suas peculiaridades, mesmo que ressignificadas, seja pela força da natureza ou pela realidade social e histórica em que se encontram.

Nesse entendimento, as condições de vida das populações da cidade e do campo podem estar submetidas a um conjunto de interesses do capital, no qual o lucro é uma resposta ao exercício da produtividade. Assim, o desenvolvimento tanto da cidade como do campo se apresenta mediante a face da celeridade das mudanças exigidas pelos mercados financeiros. Contudo, essas conquistas se constituem benesses apenas para o usufruto de um grupo muito pequeno de pessoas do planeta.

Nessa direção, acredita-se que a modernidade coexiste com o presente e o passado, o local e o global, a cidade e o campo. Ela se constitui na dimensão reflexiva das relações sociais e culturais, interposta pela diversidade da "realidade da vida cotidiana [...] partilhada com outros. Mas, de que modo experimento esses outros na vida cotidiana? Ainda aqui é possível estabelecer diferenças entre vários modos desta experiência" (BERGER; LUCKMANN, 2011, p. 46).

Por essa perspectiva, a sociedade moderna - ajustada ao princípio da racionalidade - origina uma nova forma organização social, a partir do grupo, de comunidade, não mais baseada em parentescos, laços de sangue. Para o sociólogo Florestan Fernandes (2003, p. 23), "a comunidade, historicamente, era uma expressão baseada na unidade da vida em comum de um povo. Porém, essa vida em comum sofreu profundas transformações".

Por certo, essas transformações causaram impactos violentos na vida das pessoas, da família, nos negócios, nas organizações de classe e outras, que se veem instigadas a reinventar suas relações com o mundo. "A modernidade rompe o referencial protetor da pequena comunidade e da tradição, substituindo-as por organizações muito maiores e impessoais" (GIDDENS, 2002, p. 38). Na visão desse autor, o sujeito do mundo contemporâneo, diante de suas necessidades cotidianas, vê-se impelido a assumir projetos distantes de seus contextos, e a fazer sucessivas escolhas que definirão os rumos de sua vida, como se não fosse a sua vida.

De acordo com Santos (2006):

> O exemplo mais flagrante é o da vida urbana atual, uma permanente corrida atrás dos horários. [...] os nossos menores gestos são comandados por um relógio onipresente. Nossos minutos são os minutos do outro e a articulação dos movimentos e gestos é um dado banal da vida coletiva. Quanto mais artificial é o meio, maior a exigência dessa racionalidade instrumental que, por sua vez, exige mais artificialidade e racionalidade. Mas esses imperativos da vida urbana estão cada vez mais invadindo o campo modernizado, onde as consequências da globalização impõem práticas estritamente ritmadas. (SANTOS, 2006, p. 122)

A partir dessa compreensão, a organização da vida no e do campo tem sofrido os efeitos da alta modernidade. Segundo Vendramini (2007, p. 32). "A modernização da

agricultura no país acentua ainda mais a concentração da propriedade terra e a desigualdade social no campo, com o alto preço da destruição da agricultura familiar, devastação e degradação dos empregos rurais, miséria da população rural e deterioração do meio ambiente".

Nessas circunstâncias, pode-se considerar que o campo está sendo reduzido meramente a um espaço de produção econômica, um lugar do atraso, da *não-cultura*[10]. Comungando com essa ideia Santos (2006) completa:

> Cria-se, praticamente, um mundo rural sem mistério, onde cada gesto e cada resultado devem ser previsto de modo a assegurar a maior produtividade e a maior rentabilidade possível. Plantas e animais já não são herdados das gerações anteriores, mas são criaturas da biotecnologia; as técnicas a serviço da produção, da armazenagem, do transporte, da transformação dos produtos e da sua distribuição, respondem ao modelo mundial e são calcadas em objetivos pragmáticos. [...] É desse modo que se produzem nexos estranhos à sociedade local, e, mesmo, nacional e que passam a ter um papel determinante, apresentando-se tanto como causa, quanto como consequência da inovação técnica e da inovação organizacional. O todo é movido pela força (externa) dos mitos comerciais, essa razão do mercado que se impõe como motor do consumo e da produção. (SANTOS, 2006, p. 207)

Assim sendo, essas inquietações, ponderadas pelo autor, assumem grande relevância porque evidenciam o projeto da sociedade de consumo e a intencionalidade dos mercados internos e externos em condicionar as capacidades de produção do homem do campo à celeridade do tempo e à apropriação e expropriação de seus espaços e de sua cultura.

O relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), constata que o Brasil se situa na 84ª colocação no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), com índice 0,718, atualmente fazendo parte do grupo das nações que apresentam alto desenvolvimento humano, tendo em vista que apresenta um índice superior ao da média global que é de 0,682 (KLUGMAN, 2011).

O realinhamento dos mercados globais e da política monetária possibilitou a melhoria da redistribuição de renda. Assim, para o Brasil, a constituição de parcerias entre PNUD e o MEC fortalece as políticas sociais de Educação junto aos Estados e Municípios, sobretudo porque abre perspectivas de participação coletiva, e, ao mesmo tempo, permite mudanças e possibilidades de atuação, de intervenção no cotidiano das comunidades locais.

Destarte, "o campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas [...]" Fernandes; Cerioli; Caldart (2004), mas precisa ser concebido como um

[10] Não-cultura: compreende o processo de aculturação, em que a cultura urbana sobrepõe-se sobre a cultura local. (GROSSI, 2005).

espaço rico e diverso, um "[...] lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural". (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 137),

De modo que as políticas sociais, e, em especial as de Educação, possam assegurar o crescimento social e econômico do País, das regiões e das comunidades, contudo têm que considerar e respeitar as subjetividades, as particularidades do lugar e das pessoas do campo. Na direção desse entendimento, o sujeito se reconhece capaz de conferir sentido às experiências vividas nos processos de identificação de seus desejos e anseios e de seus pares, caracterizadas pela socialização, no percurso da construção de sua história cultural.

2.2.3 A Educação do Campo e seus Contextos

A Constituição Brasileira de 1988 proclama a Educação como um direito subjetivo de todos, cabendo ao Estado e à família a função de promover e de incentivar a formação humana para o exercício da cidadania, assumida como ação pela conquista e pela sustentação de direitos.

Sabe-se que a legitimidade desses direitos constitucionais exige conscientização para a criticidade, diante de situações desafiadoras do cotidiano, que possibilitem ao sujeito refletir e agir criticamente o seu papel na construção da cidadania, assim como no entendimento de sua participação junto à sociedade e ao Estado, na construção de políticas públicas que venham ao encontro de suas necessidades e interesses.

Assim, a igualdade social de direitos, a redução das desigualdades econômicas, a visibilidade e a ampliação dos espaços da cultura local, regional e nacional e o respeito à diversidade podem se constituir em prioridades, que fomentam a construção de políticas sociais públicas e possibilitem suas realizações.

Nesse sentido, é preciso adotar a Educação como prioridade absoluta no processo de desenvolvimento cultural e econômico do País, assumindo a Educação como um espaço social de luta, pois, de acordo com as palavras de Paulo Freire (2003, p. 67), "a educação sozinha não muda a sociedade, mas a sociedade não muda se não mudar a educação".

A afirmação de Freire pode orientar os caminhos dos processos educativos. Daí a importância de se priorizar a Educação como cerne das políticas sociais, que, associadas a outras, devem compor a base sobre a qual a sociedade civil organizada do campo ou da cidade fará emergir a reparação de uma dívida social, em que a inclusão de segmentos antes marginalizados passe a compor as estratégias das políticas públicas, principalmente com a intervenção direta do Estado na melhoria das condições de vida do povo.

Historicamente, a Educação no Brasil tem sido ofertada sob a égide da Filosofia, ora cristã, ora positivista, ora assistencialista. As transformações de ordem econômica, urbana, agrícola e comercial, ocorridas a partir da década de 1930, são propulsoras de um novo modelo industrial emergente e exigem uma nova qualificação de mão de obra e até mesmo uma mudança radical na vida da população.

Tais transformações, ocasionadas pelos modelos político, econômico e educacional, implantados em toda a trajetória da Educação brasileira, mostrou-se ineficiente porque promoveu seletividade, desigualdade, exclusão e concentração de renda, e ainda a separação do campo da cidade. Para Santos (2002):

> No campo e nas cidades, o aprendizado e a crítica da racionalidade hegemônica se fazem através do uso da técnica e da experiência da escassez. [...] O campo modernizado é o lugar das novas monoculturas e das novas associações produtivas, ancoradas na ciência e na técnica e dependentes de uma informação sem a qual nenhum trabalho rentável é possível. A difusão dessa informação no espaço da contiguidade assegura a uma dada área, uma certa comunidade de preocupações, ainda que os interesses dos diferentes atores sejam diversos. Tal solidariedade frequentemente se manifesta por uma fornia particular de exercício da política, com a defesa de interesses particularistas, ligados ao dia-a-dia dos produtos e dos produtores. (SANTOS, 2002, p. 208)

Tais reflexões apontam as fragilidades das políticas sociais para o campo, principalmente no que diz respeito ao conhecimento da existência destas políticas e das relações entre a produção local e os aspectos mais globais, no que se refere à produção e ao uso da técnica e da informação. Assim, o quadro conflituoso e controvertido, que ora se apresenta, denuncia as crescentes demandas e a escassez de políticas específicas para atender aos reclames das populações do campo e também identificar as complexas e significativas diferenças entre o campo e a cidade, percebendo-se a diversidade interna do próprio campo.

Nesse mesmo sentido, Arroyo (2006) aponta:

> [...] que é urgente pesquisar as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo. Desigualdades econômicas, sociais e para nós desigualdades educativas, escolares. Sabemos como o pertencimento social, indígena, racial, do campo é decisivo nessas históricas desigualdades. Há uma dívida histórica, mas há também uma dívida de conhecimento dessa dívida histórica. E esse parece que seria um dos pontos que demanda pesquisas. Pesquisar essa dívida histórica. (ARROYO, 2006, p. 104)

O significado e a relevância das diferenças, nessa concepção de campo, levam a refletir que o campo é um lugar de representação social, de possibilidades e de desenvolvimento sustentável, porque se constitui lugar de sociabilidade, espaço de interatividade, de práticas sociais e de relações do homem com o meio e com a sua cultura. Dessa forma, o diálogo com os autores que tratam dessa questão, em tempos atuais,

possibilita o entendimento e a abrangência sobre a realidade social do campo e, em especial, da Educação e da Escola do Campo, em contextos históricos localizados e, ao mesmo tempo, bem distintos.

Pinheiro (2012) questiona a legitimidade dos documentos oficiais, seja o *Ratio Studiorum*[11] da educação jesuítica, sejam as Constituições Federais, as Leis Educacionais, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova ou os Planos de Educação[12] das últimas décadas, que, historicamente, corroboraram com as políticas sociais públicas para as populações do campo.

Conforme aponta Pinheiro (2012):

> Estes documentos pontuam, em parte, anseios da população e contemplam, sobretudo, a formação de indivíduos pautados nos interesses econômicos e políticos da classe dominante brasileira. E a base da política econômica da realidade rural perpassa principalmente pelas dimensões do agronegócio – que desenvolve a monocultura para exportação – e da agricultura familiar – com a produção diversificada de produtos para o abastecimento do mercado nacional. Nesse contexto, as políticas públicas de educação implementadas nas áreas rurais do Brasil, não têm dado conta de acompanhar o trabalho de produção do campo, com a formação profissional própria para esta realidade e devidamente qualificada. Ocorre que, sucessivamente os governos brasileiros têm implantado uma educação que não atende e não respeita às especificidades de cada realidade regional e muito menos a diferenciação (geográfica, cultural, histórica, social, etc.) do campo. (PINHEIRO, 2012, p. 5, grifo do autor)

Tais reflexões apontam as vulnerabilidades dessas políticas sociais, sobretudo, no que se refere aos diferentes modelos de desenvolvimento econômico e educacionais implantados ao longo da história do País, porém, não traduzido em investimentos para o campo. Conforme observações de Caldart (2008, p. 39), o Brasil passou por significativas mudanças estruturais e "vivenciou os modelos de desenvolvimento agroexportador e de industrialização dependente; de internacionalização da economia, e na década de 1990, o neoliberal".

Nesse sentido, conforme a perspectiva capitalista e neoliberal, o campo – invadido por grandes transformações – passa a ser utilizado como um espaço mercadológico, como um lugar da produção de mercadorias, de lucro, mas também, como assinala Santos (2002), um

[11] Documento elaborado pelos jesuítas no final do século XVI, com o objetivo levar a fé católica aos povos e catequizar, servindo duplamente aos interesses do colonizar e da Igreja contra-reformista. (BORTOLOTI, 2003).

[12] O Plano Nacional de Educação da Sociedade Civil parte de um diagnóstico da realidade educacional brasileira para apresentar propostas de diretrizes e metas para a organização da Educação nacional, em especial para a criação do Sistema Nacional de Educação, para a gestão democrática e para o financiamento da Educação (defende a aplicação de 10% do PIB na Educação Nacional). Em relação aos níveis e modalidades da Educação, são apresentadas diretrizes e metas para a Educação básica (incluídas a educação infantil, o ensino fundamental, a educação de jovens e adultos, o ensino médio e a educação profissional) com vistas, sobretudo, à erradicação do analfabetismo e para a Educação Superior. Consta, ainda, no PNE, um conjunto de diretrizes e metas específicas para a formação de profissionais da Educação, considerando salários e condições de trabalho, que incidem sobre todos os profissionais da Educação, independentemente de suas funções ou áreas de atuação. (CHAVES, 2008, p. 19)

território, um espaço de vida, o lugar onde os sujeitos sociais realizam e desenvolvem do seu ideário de vida. O que se pode observar é que no campo, os territórios do Campesinato e do agronegócio são organizados de formas bem distintas, a partir de diferentes classes e relações sociais. E o município de Chapadinha (MA), neste início do século XXI, como qualquer um dos 5.570 municípios brasileiros (IBGE, 2010), também foi acometido por significativas transformações, especialmente a microrregião do Baixo Parnaíba, que se viu invadida pelo agronegócio. A sojicultura e a cultura do eucalipto solaparam os espaços anteriormente ocupados por culturas diversificadas como: "[...] a agricultura (mandioca, arroz, milho, melancia e etc.), voltada tanto para o consumo da sua família, como para a comercialização" (BOTELHO; DINIZ, 2012, p. 9), reduzindo capacidade de produção dos sustentos tradicionais e comprometendo capacidade dos povos do campo.

Como afirmam Botelho e Diniz (2012):

> Não se pode negar a importância da sojicultura na dinâmica da economia maranhense, porém as benesses deste empreendimento agroindustrial não alcançam as populações mais carentes, pois a agricultura mecanizada não gera quantidade significativa de empregos no Maranhão e o modelo agroexportador não contempla a necessidade da economia maranhense (BOTELHO; DINIZ, 2012, p. 7).

Para tais autores, o desafio posto é conciliar o desenvolvimento econômico com a preservação ambiental. Ademais, ocorre a desertificação, o assoreamento dos rios causado pelas constantes mudanças climáticas e pela ação predatória do homem, que se utiliza de práticas agressivas, maltrata ecossistemas como o bioma Caatinga e outros recursos naturais, ocasionando danos irreversíveis às comunidades locais e ao homem do Baixo Parnaíba, no Maranhão.

Sabe-se que a liberação de recursos públicos faz parte de pacotes, estabelecidos como prioridades, e, que as políticas públicas, são decisões políticas, engendradas pelo poder constituído, que nem sempre são suficientemente adequadas às particularidades do local para que haja de fato e de direito à sustentabilidade do desenvolvimento das comunidades. Mas que, de certa forma, ainda são essas políticas sociais – frutos de mobilizações e de reivindicações populares, implantadas nestes últimos dez anos, nos municípios com a realidade de Chapadinha (MA) – as que tentam corresponder às demandas prementes do campo na tentativa de minimizar as desigualdades sociais.

Assim sendo, como forma de minimizar as constantes pressões e o processo de exclusão historicamente sofrido pela população campesina de Chapadinha (MA), no que se refere à Educação, saúde, assistência social, habitação, saneamento básico, etc., tais políticas

sociais foram implantadas em conformidade com IDH do município a partir dos programas sociais implantados nestes últimos dez anos, dispostos no quadro a seguir:

Quadro 1 – Síntese das Políticas Públicas desenvolvidas no Campo de Chapadinha (MA)

Áreas Atendidas	Políticas Públicas	Programas Sociais	Entes Administrativos		
			Federal	Estadual	Municipal
EDUCAÇÃO	Universalização do Atendimento à Educação Básica	Chamada Pública para a inclusão de alunos na Rede Municipal de Ensino Básico.	X	-	X
	Valorização e Aperfeiçoamento da Ação Pedagógica do Ensino Básico	FUNDEB – Desenvolvimento e Valorização da Educação Básica; Formação Inicial e Continuada de Professores da Rede Municipal de Ensino; PROEJA - Alfabetização Solidária; Educação para Jovens e Adultos; PROLETRAMENTO - Formação Continuada em Serviço p/ Professores dos Anos Finais em Letramento.	X	X	X
	Fortalecimento da Ação Pedagógica para Educação Básica	Transporte Escolar; Fardamento para alunos do SME; PEA - Escola Ativa; TOPA - Todos pela Alfabetização; PDDE - Dinheiro Direto na Escola; PNLD - Livro Didático; PNAL - Alimentação Escolar.	X	X	X
SAÚDE	Saúde Pública	Saúde da Família (PSF); Agente Comunitário de Saúde (ACS); Fossas Sépticas; Reservatórios de água, Poços artesianos.	X	-	X
ASSISTÊNCIA SOCIAL	Sistema Único da Assistência Social	Bolsa Família, Salário Maternidade; Programa Nacional de Habitação Rural - PNHR.	X	-	X
AGRICULTURA	Agricultura Familiar e Inclusão Sócio-produtiva	Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF); Distribuição de Sementes; Desenvolvimento Territorial (MDA/SDT); AGERP.	X	-	X
	Assistência Técnica e Extensão Rural para o Acompanhamento de Famílias em Situação de Extrema Pobreza e Reforma Agrária - PNATER	Agentes financeiros: Credito Rural e Garantia Safra (GS); Crédito Fundiário, p/ agricultores familiares, Jovens e mulheres rurais, remanescentes quilombolas, pescadores artesanais e piscicultores.	X	-	X
	Eletrificação Rural	Programa Luz para todos.	X	-	X

Fonte: SEMED (2012). Adaptado pela autora com base em AGERP (2013).

Nesse sentido, importa assinalar que o caráter político e democrático das políticas públicas implantadas nas áreas de Educação, Saúde, Assistência Social e Agricultura nestes

últimos dez anos, implica a dimensionalidade do projeto neoliberal, que realinha e subordina os direitos sociais a prioridades em conformidade com as finalidades da sociedade capitalista.

Segundo Caldart (2008):

> Este projeto traz consigo a visão de desenvolvimento como crescimento econômico e avanço tecnológico e se alicerça: a) nas relações de produção capitalistas: compra e venda da força de trabalho, ou seja, na exploração do trabalho pelo capital; b) na constituição do Estado de direito, cuja democracia é apenas representativa e, c) numa visão social de mundo que dissemina os valores burgueses do individualismo, do consumismo, da valorização da ciência e da técnica, e de uma escola cujo papel é o de preparar cada vez mais para o mercado de trabalho. (CALDART, 2008, p. 40)

Sendo assim, os avanços econômicos e educacionais do País, anunciados pelo poder público, não trouxeram as garantias sociais prometidas, mas ocasionaram, mais uma vez, a negação da escolarização nacional, da cultura, do trabalho e dos valores da sociedade, como descrito por Cunha (2000):

> Os anos 90 foram marcados pelas concepções e práticas neoliberais que tentaram inculcar a idéia de que *"só a Educação pode salvar o Brasil"*, escondendo a raiz dos grandes problemas da sociedade que exige mudanças estruturais. Junte-se a isso que as propostas e definições seguiram as recomendações *"de agências financeiras internacionais no campo educacional, em especial o Banco Internacional de Reconstrução e Fomento, ou Banco Mundial – BIRD, e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID"*. (CUNHA, 2000, p. 2, grifo do autor)

Nesse contexto de mudanças políticas, econômicas e sociais, a Educação brasileira, a partir de 1990, teve uma acelerada expansão, em função do acordo firmado na ocasião da Conferência de Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, quando o governo brasileiro, juntamente com outros países presentes, assumiu a responsabilidade de universalizar o atendimento à Educação Básica, em cumprimento à Declaração Universal de Direitos Humanos de que toda pessoa tem direito à Educação.

Assim, um dos grandes desafios na Educação brasileira foi e está sendo a efetivação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº. 9394/96 (BRASIL, 1996) uma vez que trouxe promessas para aqueles que não tiveram oportunidade de aprender no tempo devido e fazer justiça àqueles que, habitualmente, foram excluídos do processo educacional. Desse modo, a legislação busca extirpar o fracasso escolar, um dos graves problemas da Educação brasileira, além de preencher as lacunas existentes na oferta da escolarização de todo o País, seja no espaço urbano ou do campo.

A preocupação dos movimentos sociais acerca da implantação de políticas públicas educacionais inclusivas ganhou corpo na legislação e agora faz parte do debate nacional. Para Fernandes e Molina (2005, p. 73), "a Educação do Campo não existe sem a agricultura

camponesa, porque foi criada pelos sujeitos que a executam. Nesse sentido, a concepção de campo e de Educação deve contemplar o desenvolvimento territorial das famílias que trabalham e vivem da terra".

Portanto, é conveniente lembrar que os saberes, os modos de viver, o ideário da vida do campo e suas peculiaridades devem atravessar as proposições dos documentos que legitimam oficialmente a Educação do Campo, em contraposição e em substituição às velhas formas de Educação compensatória e reprodutivista, arquitetada na cidade, na qual prevalecia a cultura urbana. A esse respeito, pode-se constatar o que define o Artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases:

> Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
>
> I. conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
> II. organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> III. adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRZEZINSKI, 2008, p. 9)

Observa-se, no texto citado, a sinalização de aberturas significativas nos parâmetros oficiais, para que os sistemas de ensino possam construir os seus documentos, organizar propostas educacionais e currículos, significar e ressignificar suas escolas, seus saberes locais e suas responsabilidades e particularidades. Com isso, os sentidos e significados que fundamentam os documentos, as diretrizes e os programas da Educação do Campo precisam incorporar os elementos básicos da cultura local e considerar os valores e as memórias culturais, para que a gerações possam se socializar como os seus grupos de pertencimento.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, disciplinada pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), propõem no parágrafo único do Artigo 2º, que:

> A identidade da Escola do Campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002)

Por conseguinte, identificações e identidades da Educação e da Escola do Campo ancoram-se na diversidade étnica, cultural, política e econômica, na relação tempo-espaço e na própria dinâmica do campo, em correspondência à sustentabilidade e integrada aos diferentes saberes do campo. A pedagogia dos movimentos sociais é uma pedagogia de homens e mulheres engajados, que lutam pela sua libertação, pela transformação constante da realidade. "O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo [...] o

transformam e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos" (FREIRE, 2000, p. 46). Assim, a Educação humanista é libertadora. O homem age reconhecendo-se parte viva do mundo que o rodeia, e, numa relação dialética com a natureza, 're-alinha' os seus interesses e estabelece parâmetros para sua sustentabilidade.

Caldart (2005) assegura que:

> A Educação do Campo é incompatível com o modelo de agricultura capitalista que combina hoje no Brasil latifúndio e agronegócio, exatamente porque eles representam a exclusão da maioria e a morte dos camponeses. Educação do Campo combina com Reforma Agrária, com agricultura camponesa, com agroecologia popular. (CALDART, 2005, p. 23)

A Resolução CNE/CEB nº 1/2002, em seu Artigo 9º, define que **"**as demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente" (BRASIL, 2002). Tal referência é bastante significativa nessa discussão, principalmente porque possibilita a viabilidade das políticas públicas educacionais para o campo, que assegure: a garantia da universalização da Educação Básica; a promoção da formação e de remuneração com incentivos diferenciados às educadoras e educadores do campo, bem como a garantia à qualidade da Educação do Campo.

Nesse sentido, Ramos et al (2004) advertem que os pressupostos para uma política de Educação do Campo devem entender que o campo deva ser:

> [...] concebido como um espaço rico e diverso, ao mesmo tempo produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultura que o constitui em espaço de criação e não, quando reduzido meramente ao espaço da produção econômica, como lugar do atraso, da não-cultura. O campo é acima de tudo o espaço da cultura. (RAMOS et al, 2004, p. 33)

Essa concepção expõe a preocupação com o cumprimento do direito subjetivo de acesso à Educação e à escolarização numa escola fundamentada nas múltiplas relações de diversidades culturais, em respeito aos valores étnicos, sociais e educacionais, e que atenda às exigências dos que vivem no campo.

Com efeito, esses processos educativos devem ser mediados pelos movimentos sociais e pautados na qualidade de vida e do trabalho do homem do campo. Daí a preocupação em fazer valer o que estabelece o Artigo 10 da Resolução. CNE/CEB nº 1/2002: "O projeto institucional das Escolas do Campo, considerado o estabelecido no Artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade" (BRASIL, 2002).

Sendo assim, a Escola do Campo deve ser pensada como *um espaço vivo*, de direito, de cultura, possuidor de identidades próprias. É necessário que as políticas públicas possam garantir o acesso e permanência à Educação básica e superior, em respeito ao dinamismo das relações sociais que são inerentes ao campo, que transcendam aos planos burocráticos de ensino e que possam ir além da sala de aula e das práticas pedagógicas dos educadores.

No que se refere ao Artigo 13 da Resolução. CNE/CEB nº 1/2002, pode-se inferir que:

> Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:
>
> I. Estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
> II. Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2002)

A citação faz referência aos princípios e às diretrizes que orientam a Educação Básica e disciplinam a funcionalidade dos sistemas de ensino. Observa-se que as escolas de Educação Básica do campo enfrentam uma série de desafios em seu cotidiano, que vão da inadequação e da carência de instalações, às dificuldades de acesso – tanto dos docentes, como dos alunos – pela ausência de transporte escolar adequado; de conhecimentos e informações acerca das políticas educacionais; da formação do docente e de propostas curriculares que respeitem as particularidades das escolas do campo.

Nesse sentido, a formação docente deve ser pensada com a efetiva participação da comunidade escolar, compreendida como uma formação mais humana e solidária. Arroyo (2010, p. 482) alerta que: "[...] para um projeto econômico, político, social do campo não terá sentido formar educadores(as) docentes genéricos, com domínios de competências genéricas, válidos para qualquer contexto econômico, social, cultural. sobretudo no tenso contexto político vivido pelos coletivos-povos do campo".

A referência acima faz alusão a uma formação de educadores e educadoras precarizada, desarticulada da realidade social e da vida dos sujeitos do campo, que, por certo, trará consequências desastrosas na vida tanto do próprio docente quanto dos alunos. Portanto, é necessário que haja um rompimento com esse paradigma dominante. Enfim, é preciso oferecer uma formação docente que atenda aos preceitos da legislação vigente e que esteja em consonância com as políticas educacionais, com o projeto político pedagógico e como os programas de qualificação, que contemplem os contextos educacionais do campo, como

espaço de valores e de práticas que legitimam a diversidade cultural e a ocupação desse espaço com dignidade.

2.2.4 As Implicações da Modernidade na Escola do Campo de Chapadinha (MA)

Na visão de Weber (1987), existe uma nova ética do trabalho e o "espírito" do capitalismo moderno só se desenvolve porque há uma mudança cultural, que combina uma nova mentalidade religiosa, com uma nova visão científica do mundo, pois, se de um lado reformulam-se os parâmetros que balizavam a organização dos negócios e das políticas governamentais, do outro, se organiza também o sentido da vida cotidiana, de acordo com a finalidade do trabalho e as demandas da modernidade.

Além dessas considerações, o mundo da alta modernidade, movido pela força do capital, promoveu a industrialização, reorganizou os mercados de produtos, de serviços e de consumo, redimensionou o conceito de tempo-espaço, deslocando as relações sociais para além dos contextos, mediante as demandas populacionais.

Dessa forma, o desejo de se tornar moderno, atualizado, arremessa as massas humanas para o usufruto dos insumos e produtos dispostos pelo mercado do capital. Com isso, certas práticas se apresentam como forças catalisadoras de bens e consumo, promotoras de contextos particularizados, que ocasionam alterações nem sempre satisfatórias no cotidiano das pessoas.

Observa-se que a modernidade, ao mesmo tempo em que ampliou as chances de progresso da ciência e das inovações tecnológicas – como o relógio, os transportes e as telecomunicações para uniformizar e racionalizar o tempo – também trouxe riscos de grande relevância para a humanidade, como a sofisticação da indústria de armas e da biogenética. Tal processo causou mudanças, que afetam cada vez mais os lugares e não têm origem unicamente no local. Como aponta Ortiz (2006):

> A sociedade da informação tem a capacidade de interconectar esferas da vida antes separadas, a casa e o trabalho, a produção e o consumo, a gestão e distribuição dos produtos e, claro, as distâncias geográficas. Na esfera da cultura, a mesma tendência se repete, pois o fluxo incessante das informações religaria os indivíduos nessa teia. (ORTIZ, 2006, p. 71)

Aos olhos do autor, a rapidez com que as tecnologias difundem os acontecimentos no mundo mostra como a velocidade altamente impactante dessas novas tecnologias tem invadido a vida das pessoas, de igual modo, do país à pequena comunidade. Sendo assim, a alta modernidade gera um mundo altamente complexo e desenraizador, uma vez que – ao mesmo tempo em que distancia – junta, interliga e modifica condutas preexistentes.

O ritmo das transformações econômicas e sociais é de tal modo acelerado que não dá tempo de se estabelecer uma relação humanizadora, próxima das necessidades afetivas dos sujeitos. As pessoas estão cada vez mais envolvidas em situações artificiais, passageiras. As particularidades de um lugar são alicerces e condições para as relações universais e o global assume as peculiaridades da localidade.

Florestan Fernandes (1973, p. 24) adverte que comunidade é "essencialmente ligada ao solo, no sentido de que os indivíduos vivem permanentemente numa dada área, têm consciência de pertencer tanto ao grupo como ao lugar e funcionam conjuntamente nos princípios da vida". Assim sendo, compartilha a ideia de que os que vivem no campo têm sua vida significada no espaço das comunidades, com práticas e papéis diferenciados e formas socializadoras de relacionar-se com o outro.

Os processos de desenvolvimento social do homem do campo não devem desapropriá-lo de suas identidades sociais e pessoais, nem tampouco da cultura local. O "campo pode ser considerado lugar de descanso, de lazer, de sociabilidade, como também de construção de novas possibilidades de representação social e de desenvolvimento sustentável" (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 54).

Concorda-se com essa colocação, uma vez que o campo deve ser compreendido como um espaço de práxis, onde se realiza toda a extensão da vivência humana. O conceito de campo como lugar de vida é multidimensional e interdisciplinar, e, as Escolas do Campo, inseridas no contexto educacional, assumem o significado da terminologia campo, a partir da compreensão de que as escolas de Educação Básica estão situadas em diferentes espaços de cultura e de história viva. Contudo secularmente, essas escolas têm enfrentado, em seu cotidiano, desafios em várias circunstâncias. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), as principais dificuldades das Escolas do Campo são:

> Insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; [...] falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural [...] falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais. (BRASIL, 2007)

Sabe-se que estes problemas existem e se expressam numa conjuntura perversa no modo de fazer a Educação escolar, na forma de articular a estrutura de formação das crianças e dos jovens, em situações específicas de precariedade e de descaso, condicionando-os a contextos de negação de seus direito subjetivos. E o trabalho do docente se situa à luz dessas peculiaridades estruturais, caracterizado por uma realidade adversa, problemática e desumana, considerando que o percurso da Escola do Campo evidencia as contradições e as complexas condições históricas de oferta do ensino e da forma como são desenvolvidas essas práticas.

As dificuldades vão da infraestrutura deficitária dos prédios escolares à precariedade salarial, e, ainda, ao fato de que a história desses professores sempre esteve ligada à pobreza, à existência de classes multisseriadas, com crianças sem lápis, sem cadernos, sem livros e sem alimentação adequada para enfrentar as distâncias que separam suas casas da escola.

Nesse mesmo sentido, Candau et al (2008), tratando da aproximação do local com o global, afirmam que:

> O desafio implícito nessa aproximação é a concepção de modelos de desenvolvimento mais amplos, que levem em consideração não apenas os processos relativos à sustentabilidade econômica de uma localidade, mas também os processos de sustentabilidade sociocultural tais como: os estilos de vida, diferenças de gênero, divisão de trabalho, hierarquias sociais, sistemas de valores, mecanismos de participação política e possibilidade real de decisão em projetos de desenvolvimento em termos de conscientização e participação local. (CANDAU et al, 2008, p. 48)

Considerando as implicações da modernidade no âmbito das Escolas do Campo de Chapadinha (MA) tem-se que a escola é uma instituição coletiva, que objetiva "[...] assegurar a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores", mediante os Artigos 21 e 22 da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, observa-se que a legislação vigente disciplina a escola como um espaço de formação para o mercado de trabalho. A legislação aponta para uma formação técnica, uma vez que visa formar um trabalhador apenas executor de tarefas. Diferentemente dessa perspectiva, a escola tem a função social de ensinar conhecimentos formais construídos historicamente, de forma significativa.

Já o Artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases, prevê que a oferta de Educação Básica nas escolas situadas no campo deve se pautar em conteúdos curriculares e metodologias adequadas às peculiaridades de cada localidade. Tais pressupostos se propõem a legitimar a relação dialógica entre o aluno e o lugar em que vive, assim como propiciarem a valorização das potencialidades locais (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, cabe pensar uma escola contemporânea, em tempo de modernidade, que precisa constantemente reinventar os procedimentos metodológicos, pautar-se em parâmetros atuais e emancipatórios, em mudanças que venham a atender às necessidades dos sujeitos e do mundo do trabalho. O mundo moderno exerce certo tipo de poder sobre as ações e comportamentos dos sujeitos, interferindo na composição da história de vida da pessoa e do lugar. Busca-se, então, a auto-realização, a mudança de atitude e de vida.

Atualmente, a Educação tem sido uma temática intensamente discutida em todos os países do mundo. No Brasil, a realidade de crianças e jovens em idade escolar que ainda

permanecem afastados dela extrapola o nível de tolerância com percentuais de fracassos, que fragilizam o Estado aos olhos dos países ditos desenvolvidos.

Chapadinha (MA) é um dos nove municípios localizado na mesorregião do leste maranhense. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), essa região compõe-se de uma área de 3.247,383 km² e conta com uma população estimada em 73.350 habitantes, de acordo com o Censo 2010 (IBGE, 2010). No âmbito do município de Chapadinha (MA), e, em especial, de suas comunidades do campo, percebe-se que as implicações da alta modernidade têm se refletido em todos os aspectos e setores e é extensivo ao chão da escola, se traduzindo em estratégias de fortalecimento da racionalidade, a partir das configurações organizacionais do ensino e dos elementos que compõem as formas de administração dos sistemas escolares.

A estrutura educacional do Município corresponde a do Estado, que articula diretrizes normativas e estabelecem as atribuições e as competências dos sistemas educacionais para a execução de planos, projetos e programas, que atendam aos objetivos mais amplos do mercado de trabalho. São sob essa cultura organizacional que se verificam os conflitos e contradições reveladoras da diversidade de interesses e de valores internos e externos à escola, ou à sociedade por inteiro, e que fazem valer os interesses do capital.

O Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB) do Maranhão em 2011 foi de 3,9. Em relação ao IDEB do País, que é da ordem de 5,0, o Estado engorda uma estatística como um dos mais baixos dentre todos os Estados (BRASIL, 2012). São milhares de crianças oriundas de famílias de baixa renda sem creches e muitas outras sem acesso a uma pré-escola adequada e digna; sem alimentação necessária; outras frequentando escolas com altos percentuais de repetência, com distorção idade/série e evasão. São milhares de adultos que não sabem ler e nem escrever, e outros milhões de analfabetos funcionais. Este é o exército de excluídos da Educação maranhense, como um todo.

Embora muitos pesquisadores mostrem a necessidade de transformação da escola ou indiquem alguns sinais que sugerem alguns deslocamentos das antigas concepções de escola, ela ainda é considerada uma instituição com futuro e é valorizada pela comunidade.

2.2.5 Representações Sociais: Objeto e Concepções

Ao se pretender estudar a realidade objetiva, delineou-se um caminho a percorrer, envolvendo o objeto de estudo desta investigação. Procurou-se, então, compreender a estreita relação entre a alta modernidade, as RS e as cantigas de roda entendidas como práticas culturais e didático-pedagógicas que legitimam a pluralidade cultural de gerações passadas e

atuais. Ao investigar as RS de docentes e de pais de alunos expressas por meio das cantigas de roda cantadas e brincadas no âmbito das escolas de Ensino Fundamental do campo, tenta-se percorrer paradigmas atuais, em busca de respostas que expliquem as indagações e esclareçam os acontecimentos, comportamentos e os achados na pesquisa.

No século XX, novas teorias surgiram decorrentes de pesquisas em várias disciplinas, oriundas principalmente do Ocidente pós-guerra, evidenciando a área da Psicologia, que se contrapôs ao ideário americano. Com imensa contribuição em pesquisas na área de Ciências Humanas, Serge Moscovici (1978) e se dedicou à Psicologia Social, originária da Sociologia e da Antropologia, tendo como base estudos de Durkheim[13] e estabelecendo um novo campo teórico de pesquisa, cunhado como Representação Social, que se desenvolveu e se destacou durante as décadas de 1950 e de 1960.

Para Jovchelovitch (2008), o conceito da Representação Social (RS) recebeu contribuições da teoria das representações infantis de Piaget (2010) e da teoria do desenvolvimento cultural de Vygotsky (1999). Esses aportes teóricos contribuíram para a Teoria das Representações Sociais, no que se refere à relação entre a atividade representacional e o sujeito. Já Moscovici (1978, p. 214) afirma que as RS são mediadas pelos "conteúdos do pensamento cotidiano e do estoque de ideias que dá coerência às nossas crenças religiosas, ideias políticas e as conexões que entre elas criamos, tão espontaneamente como respiramos".

Entende-se, portanto, que é preciso acreditar na utilidade de práticas e costumes do povo, no potencial do lugar, na capacidade e habilidade de conduzir suas próprias escolhas. Sobretudo, quando se descobre que é preciso, então, dar um basta à imposição de representações alheias ao seu modo de vida, às necessidades e realidades cotidianas.

No dizer de Moscovici (2012), a Representação Social:

> [...] se mostra como um conjunto de proposições, de reações e de avaliações que tocam pontos particulares, ditos aqui e ali, em meio a uma enquete ou uma discussão pelo "coro" [refrão] coletivo do qual cada um, querendo ou não, faz parte. [...] Mas essas proposições, reações ou avaliações são organizadas de maneira diferente conforme as classes, as culturas ou os grupos que constituem por sua vez *universos de opiniões* tão numerosos quanto as classes, as culturas ou os grupos. Cada universo, por hipótese, tem três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação ou imagem. [...] A informação tem relação com a organização dos conhecimentos que o grupo possui com respeito ao objeto social. [...] A dimensão que designamos por "campo de representação" nos remete à ideia de imagem, de modelo social, com conteúdo concreto e limitado das proposições que expressam um aspecto determinado do objeto da

[13] Em 1961, resgatando o conceito de Representações Coletivas (RC), inicialmente proposto por Émile Durkheim, Moscovici estudou as diversas maneiras pelas quais a psicanálise era percebida (representada), difundida e divulgada. O conceito de Moscovici nasce da releitura crítica feita sobre as noções de Representação Coletiva da teoria funcional de (DURKHEIM, 1978).

> representação. [...] A atitude termina de explicitar a orientação global em relação ao objeto da representação social. (MOSCOVICI, 2012, p. 63, grifo do autor)

Esse pensamento vem corroborar o objeto desta pesquisa, que tem as Representações Sociais como uma de suas categorias centrais. O estudo, portanto, se inscreve na relação coletiva de conceitos, identificações e percepções dos sujeitos pesquisados, à luz da tridimensionalidade. "Admitindo que a representação social possua as três dimensões, podemos determinar de antemão seu grau de estruturação em cada grupo. A tridimensionalidade se manifesta em quatro populações: estudantes, profissões liberais, classes médias (A) e alunos das escolas técnicas". (MOSCOVICI, 2012, p. 68)

Ainda nessa ótica, Moscovici (2012) aponta que a RS:

> [...] é elaborada a partir de dois processos fundamentais: A objetivação e a ancoragem. [...] a objetivação permite tornar real um esquema conceitual e substituir uma imagem por sua contrapartida material, resultado que tem primeiramente um alcance cognitivo: o estoque de indícios e de significantes que a pessoa recebe, emite e manipula no ciclo das infracomunicações pode tornar-se superabundante. (MOSCOVICI, 2012, p. 100)

Já no que se refere à ancoragem, Moscovici (2012, p. 156) argumenta que "a ancoragem designa a inserção de uma ciência na hierarquia dos valores e nas operações concretizadas pela sociedade". Em outras palavras, para o autor, "pelo processo de ancoragem, a sociedade torna o objeto social instrumento do qual pode dispor e esse objeto é colocado numa escala de preferência nas relações sociais existentes. [...] transforma a ciência em quadro de referência e em rede de significações".

Considera-se que os docentes, ainda que não tenham começado o seu trabalho com os alunos das Escolas do Campo, possuem representações sobre esses alunos, e que essas representações podem facilitar ou dificultar o processo de construção de conhecimentos. Dessa maneira, urge que se faça inicialmente a formação desses docentes, de forma reflexiva, para que as RS expressas por eles, sobre os seus alunos, possam contribuir para a relação de comunicação, de partilha e de interação.

Minayo (2011, p. 73) define as RS como "um termo filosófico que significa a reprodução de uma percepção retida na lembrança ou do conteúdo do pensamento. [...] São definidas como categorias de pensamento que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a". Por essa visão, as RS são eventos socialmente circundantes, construídos na interação com o outro, considerados conhecimento natural das sociedades contemporâneas, que se caracterizam pela celeridade de informações. Vincula-se à reconstrução do novo, do atual.

Nesse bojo, a RS é vista "como uma forma de saber prático ligando um sujeito a um objeto" (JODELET, 2001, p. 27), que interpreta a realidade cotidiana, reorienta ações e relações sociais de grupos de pertença. A autora acrescenta ainda que "partilhar uma idéia ou uma linguagem é também afirmar um vínculo social e uma identidade. [...] A partilha serve à afirmação simbólica de uma unidade e de uma pertença. A adesão coletiva contribui para o estabelecimento e o reforço do vínculo social" (JODELET, 2001, p. 34). A partir desse vínculo social, promovido pela representação simbólica da identidade nacional, a dinâmica das representações tem chance de se manifestar.

Com esse status, as cantigas de roda, objeto de estudo deste trabalho, expressam nos registros de seus textos e melodias, os afetos e os sentimentos de regionalidade, de raízes e de originalidade, que traduzem o enraizamento dos saberes e das experiências cotidianas do indivíduo e do grupo social que pertence. "A construção da significação simbólica é, simultaneamente, um ato de conhecimento e um ato afetivo. Tanto a cognição como os afetos que estão presentes nas Representações Sociais encontram sua base na realidade social" (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 2011, p. 20).

Sobre tal aspecto, Guareschi (2010) ressalta a importância do conhecimento, e alerta que a negação da representação traria consequências:

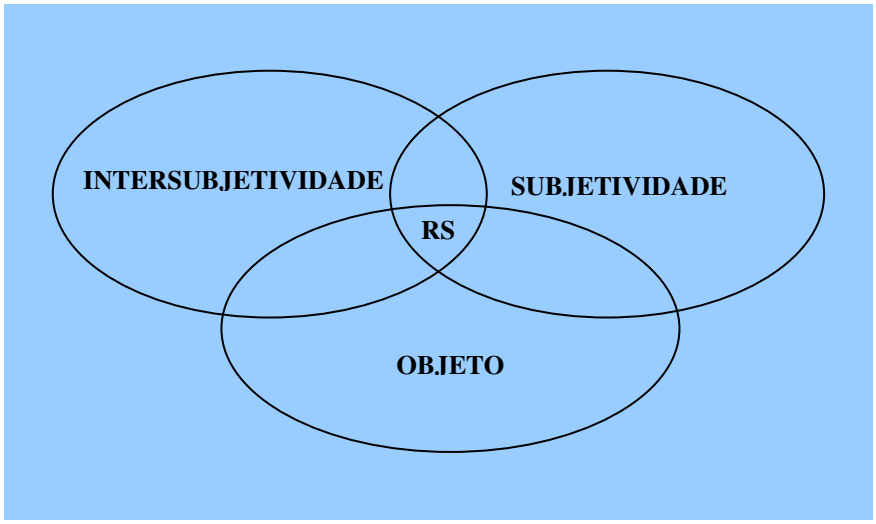
> [...] de dois tipos: ou que não há mais alguém que conheça ou que podemos conhecer o mundo sem mediação de processos psíquicos e sociais. Os que negaram totalmente a representação não acharam ainda respostas à maneira como podemos conhecer. Assumimos que é impossível reconhecer sem representações, mas também assumimos que essas representações, ao implicar dimensões simbólicas e sociais, se tornam ao mesmo tempo, fenômenos subjetivos, intersubjetivos e objetivos. (GUARESCHI, 2010, p. 79)

Entende-se que as trocas apontadas pelo autor indicam que as dimensões simbólicas das RS estão fundadas nas relações intermediadas por um sujeito, um objeto e o outro, considerado intersubjetivo, porque propicia uma relação de interdependência de interseção. Nessa relação, pode-se observar, a título de exemplo, que as Representações Sociais podem ser de uso recorrente, nas cantigas de roda, em suas atribuições culturais e significados revelados pelos grupos de pertencimento do tempo e do espaço em que se situam.

Nesse sentido, é interessante a visão de Jodelet (2001, p. 39), segundo a qual "a estrutura imagética da representação se torna guia de leitura e [...] referência para compreender a realidade". Realidade imposta pelos contextos sociais que figuram no tempo e no espaço, por vezes, por meio de ícones, que referenciam as atitudes e os costumes, e que se reafirmam nas convivências e conveniências dos sujeitos e de seus grupos sociais.

A figura a seguir demonstra a relação de interdependência constante nas dimensões simbólicas das RS:

Figura 3 – Três dimensões das Representações Sociais



Fonte: (GUARESCHI, 2010, p. 79) Adaptado pela autora.

Tal percepção permite que se tenha o entendimento multidimensional das particularidades que envolvem os elementos constitutivos de uma relação homogênea, enraizada de modelos e padrões carregados de intencionalidades e de uma lógica racional, como é o caso das brincadeiras de hoje, sendo a maioria delas direcionada pelos aparatos eletrônicos e/ou pelas mídias. O que equivale dizer que as sociedades contemporâneas são sustentadas pelo processo de industrialização e que interagem com os mercados internos e externos. Em conexão com o mundo da alta modernidade, reorganizam e redimensionam o conceito de tempo e de espaço, deslocando as relações socioculturais para além dos contextos de suas localidades.

A excepcionalidade dessas mudanças traz sentidos diversos para as pessoas, que, nessas circunstâncias, precisam se relacionar na condição de parte de um grupo familiar, de profissionais, conforme os papéis que desempenham em contextos diversos. Esse olhar sobre os contextos onde brotam as relações de sentidos e significados implica, inicialmente, na definição das relações entre espaço e tempo, suportes para a produção de saberes e conhecimentos sociais sobre as múltiplas dimensões da realidade.

Dessa forma, as Representações Sociais correspondem aos saberes sociais produzidos na e pela vida cotidiana, e "buscam sentidos e se situam numa relação de interdependência com os diversos elementos que transversalizam o cotidiano e o conhecimento de gerações" (JOVCHELOVICH, 2008, p. 87).

Tal noção de representação articula-se às práticas dos grupos sociais, que estabelecem as complexas relações entre sentidos e seus significados. Então, "este saber, que é sempre plural, está profundamente ligado ao mundo da vida e à experiência vivida de uma comunidade, demarcando seus referenciais de pensamento, ação e relacionamento" (JOVCHELOVICH, 2008, p. 87). Sob esse aspecto, se as RS são identificações presentes nos saberes sociais dos sujeitos pertencentes a uma coletividade, são pertencentes às gerações passadas e vivenciadas pelas gerações posteriores, pelos vínculos construídos nos afetos, nos valores, nos estereótipos e nos ícones que marcam as subjetividades humanas.

2.2.5.1 Representações Sociais no Âmbito Escolar e Práticas Culturais

O entendimento que se tem do termo Escola está associado intimamente com o de infância e o de criança. Escola e infância são questões multidimensionais, que ganham uma significação, um papel, um lugar fundamental na sociedade contemporânea. Em pleno século XXI, a escola ainda é a instituição que forma para a vida e para o mundo do trabalho, pois é a escola uma das possibilidades que o sujeito dispõe para ascender socialmente.

A escola, por sua vez, é idealizada como um lugar excepcional de aprendizagens, as quais se mostram basilares para o desenvolvimento das crianças nos seus aspectos mais distintos: afetivos, intelectuais, físicos, sociais, cognitivos, éticos e/ou estéticos. Na visão de Vygotsky (2007, p. 19), "a criança que brinca está desenvolvendo sua linguagem oral, pensamento associativo, habilidades auditivas e sociais construindo conceitos de relações de conservação, classificação, seriação, aptidões visual e espacial e muitas outras".

Sendo assim, por meio das brincadeiras e dos jogos, o ato de brincar na Educação abre espaços para que as crianças tenham oportunidades de aprender, conhecer, crescer e se desenvolver. Por isso, os pais reclamam esses direitos sociais e exigem que a escola seja mais comprometida com as aprendizagens dos seus filhos. Sabe-se que as crianças têm uma compreensão própria sobre o brincar, e que também já sabem que o brincar na escola se constitui um direito. Então, é preciso que a escola responda a essas exigências, que têm marcado os discursos oficiais de alguns docentes sobre a organização do brincar na escola como um direito subjetivo.

Segundo Piaget (2010, p. 97), "o jogo constitui-se em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que as crianças quando jogam assimilam e podem transformar a realidade". Em suma, o brincar contribui para o desenvolvimento pessoal, do senso crítico, da visão de mundo, da formação da autoconfiança, permitindo que a criança faça autodescoberta quanto ao seu desenvolvimento emocional.

Nesse contexto, o espaço escolar é um ambiente coletivo, vivo e de socialização, impregnado de possibilidades de aprendizagem, que mobiliza o cotidiano da escola, movimenta as relações entre os sujeitos e a comunidade educacional, nas mais diversificadas formas de conhecimento, que se efetivam no processo de escolarização, articulando a realidade escolar em suas diferentes dimensões.

Na visão de Moreira e Candau (2010):

> A socialização entre os alunos [...] sobre a construção de suas identidades culturais, em pequenos grupos, tem-se revelado uma experiência profundamente vivida, muitas vezes carregada de emoção, que dilata a consciência dos próprios processos de formação identitária do ponto de vista cultural, assim como a capacidade de ser sensível e favorecer esse mesmo dinamismo nas respectivas práticas educativas. (MOREIRA; CANDAU, 2010, p. 36)

Na mesma linha, Berger e Luckmann (2011, p. 32) advertem que a "[...] construção social da realidade permite conceber a socialização a partir da perspectiva da mudança social". A escola, como espaço de socialização, é também responsável pelo ensino das tradições, nas quais se incluem as cantigas de roda.

Os documentos seguintes asseguram que os saberes socioculturais integrem as políticas de formação dos sujeitos: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), os Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental (BRASIL, 1997), o Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998), a Lei nº 11.114/2005 (BRASIL, 2005) e a Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006). Assim, a legislação obriga o sistema educacional a valorizar as manifestações populares trazidas pelas crianças e adolescentes para o ambiente escolar, respeitando a diversidade e a pluralidade culturais, e também as peculiaridades do local.

As cantigas de roda entendidas como práticas culturais figuram como potencializadoras de saberes socializantes de gerações, que se movimentam no tempo e no espaço, favorecendo as trocas interativas que envolvem, simultaneamente, indivíduos, coletividades e os contextos sociais nas mais variadas extensões da vida.

De modo que as reflexões sobre esse movimento executado pelas gerações em torno dos sujeitos portadores de saberes históricos de seu tempo guiam os papéis sociais, sustentados pelas identidades coletivas das pessoas, dos lugares de suas significações, e, assim como, de suas origens, que são reveladas no registro da vida cotidiana e do contexto social no qual vivem.

Para Jodelet (2009), a formação das Representações Sociais dos membros de um mesmo coletivo pode estar ligada às condições materiais de sua existência. Assim, as normas, os valores e as intencionalidades de uma temporalidade que atravessam os espaços garantem

que as práticas coletivas – constituídas pelos sujeitos por meio dos laços sociais e da identidade coletiva – podem orientar as Representações Sociais.

Nessa perspectiva, Jodelet (2001) diz que as RS funcionam como "crivos de leitura" do mundo e, desse modo, atuam como construtoras da realidade social. Sendo assim, a noção de RS está associada aos saberes historicamente construídos e aos significados das práticas culturais de um tempo e de um espaço.

Então, se as cantigas de roda são pertencentes às tradições, às gerações passadas e cultuadas pelas gerações em movimento, elas perduram ao longo da história, pelos vínculos construídos nos afetos, nos valores, nos estereótipos e nos ícones que circunscrevem as identidades do homem. Por assim dizer, as cantigas de roda ainda perduram no tempo, e, agora, no tempo das crianças, que as vivenciam nas escolas, nos intervalos escolares assessoradas pela professora, segundo Jurado Filho (1985).

Nesse contexto, o papel das práticas culturais pode ser o de sustentar a identidade coletiva e assegurar que o conhecimento coletivo possa assumir as várias faces dos saberes e fazeres dos sujeitos e dos lugares, incluindo a sua face institucionalizada, por meio da escola. A partir desse entendimento, pode-se depreender que as Representações Sociais revelam as múltiplas faces da sociedade contemporânea. Uma delas é a sua identidade e/ou identidades, visto que são constituintes de diferentes práticas sociais em constantes deslocamentos de espaço e tempo, encaixadas nos mais variados ambientes e procedimentos da modernidade, e caracterizadas pelas condições históricas e pelas singularidades da cultura local e global.

Tais dimensões trazem direcionamentos para as Representações Sociais como eventos socialmente circundantes, construídos na interação, na partilha, na relação do sujeito com o objeto e com outro ou outros, por meio de práticas comunicativas, cuja função principal é favorecer a coesão do grupo social e garantir sua identidade e/identidades.

Ao fazer uso do conceito de RS sob a base teórica de Moscovici (1978) e de outros autores referenciados neste trabalho, apresenta-se o interesse de se compreender as Representações Sociais dos docentes e dos pais de alunos por meio das cantigas de roda no universo das Escolas do Campo de Chapadinha (MA), o que se dá a partir de encontros com os sujeitos pesquisados, permitindo indagações sobre a natureza das práticas e saberes docentes e, ainda, se esses saberes se baseiam nas experiências cotidianas dos alunos.

Nesse sentido, a docência configura-se como um elemento central do processo educativo, uma vez que, historicamente, é constituída no compromisso com a produção e a socialização de saberes multidisciplinares, que possibilitam novas formas de pensar e de agir no mundo. Os fazeres docentes têm a função social legitimada pela sua aplicabilidade do que

é apreendido no cotidiano da sala de aula e, também, daquilo que lhe é posto como garantia no âmbito do direito para o exercício de sua profissionalidade.

Na visão de Berger e Luckmann (2011, p. 46), "a realidade da vida cotidiana é partilhada com outros. Mas, de que modo experimento esses outros na vida cotidiana? Ainda aqui é possível estabelecer diferenças entre vários modos desta experiência". Compreende-se que, ao se conhecer experiências diversificadas, apreendem-se novos conceitos, acerca da vida e das situações práticas vivenciadas que giram em seu entorno, incluindo os saberes e as habilidades dos mais diferenciados modos de vida.

A dinâmica do trabalho docente está transversalizada por concepções histórico-sociais, que se somam aos da realidade cotidiana, às múltiplas experiências vividas e, ainda, às decisões institucionais. O compromisso político do educador com o ato educativo é a questão central que se levanta, porque ele advém de forças culturais e educacionais, que atuam conjuntamente e com as quais ele se vincula. Rios (2003) argumenta que:

> A competência guarda o sentido de *saber e fazer bem o dever*. Na verdade, ela se refere sempre a um fazer requer um conjunto de *saberes* e implica um posicionamento diante daquilo que se apresenta como desejável e necessário. É importante considerar-se o saber, o fazer e o dever como elementos historicamente situados, construídos pelo sujeito em sua práxis. [...] A competência se revela na ação – é na prática do profissional que mostram suas capacidades, que exercitam suas possibilidades, que atualizam suas potencialidades. É no fazer que se revelam o domínio dos saberes e o compromisso com que é necessário, concretamente, e que se qualifica como bom – por que e para quem. (RIOS, 2003, p. 88. grifo da autora)

A ação do docente na escola exige atitudes cuidadosas com a reflexividade dos ambientes, principalmente no que refere aos valores e aos costumes da humanidade. Schön (2000, p. 67) escreve que "as práticas reflexivas envolvem três conceitos distintos que mobilizam: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação". Ao docente é requerida uma criticidade reflexiva, potencializadora de conhecimentos multidisciplinares, articulados aos processos formativos mais extensos, considerando a ciência, a cultura, a experiência e o trabalho.

A análise dos papéis desempenhados pelos docentes das Escolas do Campo perpassa a relação entre os seus saberes e fazeres e os da comunidade. Acredita-se que suas práticas pedagógicas se inserem em contextos de ensino e de aprendizagens diversos. Conforme Nóvoa (1991):

> A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1991, p. 25)

No entendimento desse autor, a formação do docente será compreendida por um aporte teórico, que se somará aos estudos fundamentados na autonomia e em pressupostos teórico-metodológicos que possibilitem a construção de saberes e alternativas para superar problemas próprios da prática pedagógica.

Já Cascudo (2012) acredita que a escola e as outras instituições sociais se constituem em espaços privilegiados da ação educativa e dos processos de aprendizagens dos alunos, que se apoiam e se articulam no universo particular de seus conhecimentos. Tais relações se garantem no contexto de interdependência no mundo das representações dos sujeitos, em relação às informações presentes em suas práticas culturais.

Jodelet (2001, p. 17) adverte que "as representações são sociais [...] e nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva". Especificamente, na identificação de habilidades, de maneiras e de atitudes práticas, que demarcam as particularidades do fazer docente em contextos adversos.

Quanto à formação inicial e continuada de docentes do campo para o exercício do magistério dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, a Resolução CNE/CEB, nº 1/2002, estabelece:

> Art. 12 O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções 3/1997 e 2/1999, da Câmara da Educação Básica, assim como os Pareceres 9/2002, 27/2002 e 28/2002 e as Resoluções 1/2002 e 2/2002 do Pleno do Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.
> Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes. (BRASIL, 2002, p. 2)

A formação docente, amparada pela legislação educacional brasileira, é mais uma das políticas públicas destinadas à inclusão social pela via do conhecimento. Nos últimos dez anos, o atendimento de forma aligeirada deu-se em larga escala, por conta das exigências e dos acordos internacionais firmados pelo Brasil. Projetos e programas uniformizados e de caráter emergencial foram implantados em todos os cantos do País, objetivando cumprir os ditames da lei.

Entretanto, indaga-se a intencionalidade dessas políticas, uma vez que são traduzidas em ações temporais, abrangentes, mas que, sem controle, não levam em consideração as especificidades regionais, apesar da flexibilidade da legislação, como se a preocupação se

resumisse à ação supletiva. Na visão de Arroyo (2007), o desafio que se impõe a todos que trabalham e acreditam na escola dos povos do campo é:

> Conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos. Um projeto educativo, curricular, descolado desses processos de produção da vida, da cultura e do conhecimento estará fora do lugar. Daí a centralidade desses saberes para a formação específica de educadoras e educadores do campo. (ARROYO, 2007, p. 167)

Faz-se necessária a implantação de uma política educacional própria do campo, com uma política salarial e de formação de profissional adequada às necessidades de cada região, bem como uma proposta multidimensional de currículo, alicerçada nos valores, nas práticas sociais emancipatórias e nas experiências de vida dos sujeitos que vivem do e no campo. Sendo assim, os saberes constitutivos das práticas pedagógicas nas Escolas do Campo podem ser instituídos a partir dos significados presentes nas ações realizadas em sala de aula, na construção da proposta político-pedagógica articulada em meio à escola e à família, no contexto das práticas educativas em que se inserem.

2.2.6 Cantigas de Roda: Entre Práticas e Representações

Entre o final do século XX e início do XXI, ocorreram acentuadas mudanças estruturais nas sociedades modernas ocidentais, sobretudo nos setores econômicos, socioculturais e políticos. Trata-se de um processo de organização da produção do capital, que se estabelece na era da industrialização até o atual momento, denominada informacional (CASTELLS, 1999), potencializando o desenvolvimento da racionalidade do capitalismo e de outras mentalidades sistêmicas.

Com a alta modernidade, novos conceitos de espaço se apresentam, e, na visão de Giddens (1991, p. 193), o mundo "entrelaçaria o local e o global de uma maneira complexa". Assim, entende-se que esse modelo global possibilita os avanços tecnológicos, produzindo os cruzamentos desses espaços. O autor, ao denominar a globalização como uma ação à distância, a define:

> [...] como a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa. [...] Este é um processo dialético porque tais acontecimentos locais podem se deslocar numa direção inversa às relações muito distanciadas que os modelam. A *transformação local* é tanto uma parte da globalização quanto a extensão lateral das conexões sociais através do tempo e do espaço. (GIDDENS, 1991, p. 76, grifo do autor)

Com essa visão, o autor alerta sobre as influências desses contextos temporais, espaciais e do alcance impactante e imediato na vida dos sujeitos, no modo como vivem e se relacionam, se comunicam, como expressam seus pensamentos e constroem conhecimentos, práticas sociais e culturais, bem como se ajustam às novas experiências e à realidade social moderna circundante.

Na mesma direção, Ortiz (2009) salienta que é preciso entender:

> [...] os mecanismos da nova ordem mundial, como ela se estrutura, qual a melhor maneira de se inserir no seu interior. Não se problematiza a Razão, ou em última instância, se ela seria libertária ou totalitária, mas como se configuram os rearranjos deste *"sistema global"*. [...] Ou seja, trata-se de um estilo único imposto por uma visão unilinear do progresso no qual os costumes e as inclinações estéticas seriam uniformes. (ORTIZ, 2009, p. 235, grifo do autor)

Esse argumento expressa o caráter uniformizante e unilateral da globalização, ao analisar as consequências para a vida dos sujeitos atingidos por esse processo. Se por um lado intenciona implantar uma cultura homogênea, por outro, nega os valores portadores de significados das culturas, dos lugares, das pessoas de uma coletividade. Sobre essa questão, Geertz (2001) também compreende que:

> À medida que o mundo se torna mais rigorosamente interligado, econômica e politicamente, [...] as pessoas se deslocam de maneiras imprevistas, apenas parcialmente controláveis e cada vez mais maciças, e que novas linhas são traçadas enquanto as antigas se apagam, o catálogo de identificações disponíveis se expande, contrai-se, muda de forma, ramifica-se, involui e se desenvolve. (GEERTZ, 2001, p. 197)

Desse ponto de vista, a cultura se movimenta e se situa numa temporalidade e no local da vida das pessoas, como que em permanente processo de mudança, a exemplo das brincadeiras transmitidas de geração para geração, que vem sendo substituídas gradativamente pelas brincadeiras veiculadas pela televisão, jogos virtuais, computador e pelos brinquedos industrializados, manuseados em recintos fechados e de maneira individualizada. Nesse sentido, o avanço tecnológico em tempos de modernidade irrompeu influenciando e modificando a forma de utilização do tempo e do espaço.

Tal entendimento permite inferir que os sujeitos reinventam novas formas de relacionamento com o mundo, assim como redefinem hábitos e reorganizam-se diante de suas necessidades cotidianas e das sucessivas escolhas que precisam fazer. Para Ortiz (2009):

> O desenraizamento dos produtos de suas cores locais é decisivo na elaboração de uma política de vendas eficiente. Se cada objeto fosse determinado por sua territorialidade, os fundamentos da gestão global estariam comprometidos. Computadores, CDs, vestidos Dior, bonecas Barbie, *videogames*, Pokémon são percebidos como artefatos *"universais"* que correspondem às exigências de uma demanda unificada. O desafio é apreender tal *"universalidade"*, instigar o consumo e promover a circulação desses bens. (ORTIZ, 2009, p. 240, grifo do autor)

À luz deste pensamento, percebe-se que a modernidade propicia ao indivíduo, no mundo globalizado no qual está inserido, possibilidades de realização de desejos com um grau ilimitado de rapidez, de independência e de escolhas. A mídia impressa e eletrônica encurta distâncias, divulga e aproxima, simultaneamente, o específico e o global, do indivíduo e da coletividade. Incita-o ao consumo, esteja ele onde estiver, faz suas escolhas diante de suas necessidades cotidianas, "re-ordena o tempo e o espaço e re-alinha o local com o global" (GIDDENS, 1991, p. 79).

Tais *"maneiras de se comportar",* instituídas pelas culturas que demarcam o modo de viver no Brasil, são apropriadas pela publicidade e reconfiguradas, de modo a formar a ideia de um todo nacional. Assim, segue a tendência das produções massivas que "costumam homogeneizar a vida e a visão de mundo das diversificadas populações que formam essas sociedades" (SANTOS, 2006, p. 68).

Equivale dizer que as sociedades contemporâneas são sustentadas pelo processo de industrialização e que interagem com os mercados internos e externos. Em conexão com o mundo da alta modernidade, reorganizam e redimensionam o conceito de tempo e de espaço, deslocando as relações socioculturais para além dos contextos de suas localidades.

A excepcionalidade dessas mudanças traz sentidos diversos para as pessoas que, nestas circunstâncias, precisam se relacionar na condição de parte de um grupo familiar ou de profissionais conforme os papéis que desempenham em contextos diferenciados. Assim como, a compreensão entre os povos, incentivando o respeito à diversidade, permitindo a construção de identidades diferenciadas entre os lugares e contextos que compartilham.

Esse olhar sobre os contextos, onde brotam as relações de sentidos e significados, implica, inicialmente, na definição das relações entre espaço e tempo, suportes para a produção de saberes e de conhecimentos sociais sobre as múltiplas dimensões da realidade. Dessa forma, "as Representações Sociais correspondem aos saberes sociais produzidos na, e pela vida cotidiana" (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 87), que buscam significados e se situam numa relação de interdependência com os diversos elementos que transversalizam o cotidiano e o conhecimento de gerações a gerações.

Nesse sentido, ao conhecer os significados dos saberes e das expressões culturais de grupos sociais, das sociedades em geral e/ou de outras em particular, passa-se a reconhecer os bens culturais, sua diversidade cultural, etnia e religiosidade. Conforme Brandão (2009, p. 54) "O processo social de criação de cultura é o que atribui ao ser humano a possibilidade de afirmar-se como um ser com consciência a respeito do seu saber. Enfim, como um sujeito que habita de modo singular a sociedade e constrói uma história".

Seguindo esta linha de pensamento, tudo aquilo que advir do humano – e tudo o que vier a multiplicar-se pelas suas características, atitudes e sentidos – estará corroborando a cultura, ou culturas de pessoas, de povos diversos e/ou de uma nação. Desse ponto de vista, surge uma concepção de cultura oriunda de um contexto multifacetado e polissêmico, com possibilidades e diferentes maneiras de falar, de pensar e de manifestar saberes, que evidenciam a existência de não apenas cultura, mas a existência de culturas.

Burke (2010) afirma que tanto historiadores como autores de outras áreas acompanharam os antropólogos quanto ao uso do termo "cultura", sobretudo no que se refere à forma de um grupo alimentar-se, comunicar-se, movimentar-se, calar-se e também no que se refere às particularidades de uma determinada sociedade. Na visão desse autor:

> [...] a história da cultura inclui agora a história das ações ou noções subjacentes à vida cotidiana. O que se costumava considerar garantido, óbvio, normal ou "senso comum", agora é visto como algo que varia de sociedade a sociedade e muda de um século a outro, que é "construído" socialmente e, portanto requer explicação e interpretação social e histórica. (BURKE, 2010, p. 22, grifo do autor)

Esta posição teórica aponta uma preocupação atual quanto à referência das concepções sobre a significação do termo cultura, partindo da ideia de coexistência e assumindo a dimensão de uma consciência de si mesma e do outro. Para isso, é necessário pensar na preservação e no registro das tradições culturais do povo, com uma compreensão clara da realidade multicultural, principalmente ao evidenciar suas manifestações e identidades culturais e o reconhecimento da cultura popular como pertencente à cultura local e global.

Reconhece-se, por assim dizer, que a cultura é transmitida por meio de saberes e práticas, das expressões orais, do artesanato, dos rituais, das festividades, das brincadeiras, entre outras configurações, criadas e recriadas pela comunidade e grupos sociais, a partir do cotidiano, da interação com a natureza, com sua história e com a de outras sociedades que movem os sentimentos, as identidades, próprias de gerações, bem como a sua continuidade.

Geertz (1978, p. 23) defende o pensamento de que a "a cultura consiste em estruturas de significado socialmente estabelecidas". Para o autor, a cultura é um *'sistema'*, ou um '*contexto'* e deve ser tratada:

> [...] como sistema simbólico, pelo isolamento dos seus elementos, especificando as relações internas entre esses elementos e passando então a caracterizar todo o sistema de uma forma geral – de acordo com os símbolos básicos em torno dos quais ela é organizada, as estruturas subordinadas das quais é uma expressão superficial, ou os princípios ideológicos nos quais ela se baseia. (GEERTZ, 1978, p. 27).

Há de se considerar ainda o impacto midiático acerca da uniformidade da cultura das sociedades contemporâneas, em especial na cultura brasileira. Para Ortiz (2006):

> [...] a identidade nacional está profundamente ligada a uma reinterpretação do popular pelos grupos sociais e à própria construção do Estado brasileiro. [...] Não existe uma identidade autêntica, mas uma pluralidade de identidades, construídas por diferentes grupos sociais em diferentes momentos históricos. (ORTIZ, 2006, p. 8)

A esse respeito, pode-se compreender a identidade como um processo de construção do sujeito historicamente situado, a partir da significação que cada sujeito confere ao seu cotidiano, como seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história, suas representações, seus saberes, suas angústias e anseios, o sentido que tem em sua vida.

Por essa perspectiva, o entendimento da cultura deve pautar-se num conjunto de princípios e conceituações que subsidiam as práticas sociais e culturais de diferentes grupos sociais, nos mais diferentes contextos, que se articulam e colaboram na construção de representações e identidades das sociedades. Por isso, busca-se compreender esse conceito, que discute e questiona os valores culturais conferido pelo colonizador e a valorizar os costumes naturais e os presentes por meio da tradição e das manifestações culturais populares. A compreensão do passado, cada vez mais se abre para novas formas de entendimento. Essa postura defende a busca das raízes locais pela oralidade. A linguagem oral assume, então, a função social de informar, de socializar pela diversidade de seu conteúdo e dos contextos em que se realiza. Segundo Brandão (2002), é:

> Na singularidade humana e na relação dialética entre ser criador da cultura e ser (re) criado por ela destacam-se quatro elementos: a cultura (criação humana), a educação (especificidade humana que se realiza na cultura), o aprender e a "pluralidade" da cultura, resultante da práxis humana, que faz com que existam culturas ao invés de uma única cultura. (BRANDÃO, 2002, p. 172)

Essas definições suscitam elementos que potencializam as vivências em determinados acontecimentos histórico-culturais, que implicam, essencialmente, em várias formas de relacionamento e de convívio. Refere-se também ao conhecimento, originário de saberes e fazeres e dos sentidos do trabalho, dos modos de vida, de cada um, legitimados pelas experiências e práticas pertencentes a grupos e a movimentos de culturas populares.

Fala-se, então, em linguagens – não apenas em linguagem – entendidas aqui como uma das mais importantes formas de comunicação entre os sujeitos no decorrer de atividades distintas, seja por meio do discurso, seja por outras expectativas, que estabelecem conexões e as representam. As "línguas são concepções do mundo, não abstratas, mas concretas, sociais, atravessadas pelo sistema das apreciações, inseparáveis da prática corrente e luta das classes".

(BAKHTIN, 2010, p. 414). Elas expressam pensamentos que existem em diferentes lugares, no tempo e no espaço, uma vez que permitem associações por meio do diálogo e da informação. Porém, é preciso ter em mente, que as diferentes línguas se apresentam de diversas maneiras e "só é possível colocar-se fora da sua língua quando se opera uma alternância histórica importante das línguas, quando essas por assim dizer, medem-se a si mesmas e ao mundo, quando começam a fazer-se sentir vivamente, dentro delas, *os limites dos tempos, das culturas e dos grupos sociais"*. (BAKHTIN, 2010, p. 416, grifo do autor), não se restringindo, portanto, apenas ao âmbito de bens culturais materiais reconhecidos oficialmente.

A linguagem, em particular, desempenha um papel muito importante e tem como função significar experiências que evidenciam os acontecimentos históricos de uma determinada realidade social, como a construção do saber social, através da educação da comunidade. Essa perspectiva vislumbra a emancipação dos sujeitos pela via da democratização, como justiça social. Uma educação fundamental, comunitária, de base, uma educação popular.

Desse modo será possível dizer que a vida social dos sujeitos da comunidade e dos grupos étnicos e sociais, expressa a forma como participam da vida coletiva em todas as suas dimensões culturais. Incluindo as suas representações e relações de produção de bens materiais, de criação e comunicação de significados e valores.

Segundo Jovchelovitch (2008):

> A representação é um processo fundamental da vida humana: ela subjaz o desenvolvimento da mente, do Eu, da sociedade e da cultura. Representar. Isto é, tomar presente o que está de fato ausente por meio do uso de símbolos, é fundamental para o desenvolvimento ontogenético da criança, está na base da construção da linguagem e da aquisição da fala, é crucial para o estabelecimento das inter-relações que constituem a ordem social e é o material que forma e transforma as culturas, no tempo e espaço. (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 33)

Com essa abordagem, a autora propaga a importância da representação na vida dos sujeitos. São essas as representações que devem constar no discurso prático, compartilhado, comprometido e identificado com a cultura dos lugares, como cultura do povo, mesmo que seja em tempos distintos.

Essas diferentes culturas, reconhecidas como eruditas e/ou populares permitem situar as brincadeiras de roda tradicionais infantis relacionando-as ao folclore brasileiro como manifestações culturais populares[14], considerando que se configuram como uma das mais

[14] Manifestações culturais populares formam o patrimônio cultural imaterial de um povo que é definido pela UNESCO (2013) como "as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com os instrumentos, objetos,

densas fontes cultural, por serem possuidoras de significados sociais que concebem e refletem identidades de um grupo e/ou de uma coletividade. Tais brincadeiras têm importância singular, porque advém das práticas, das representações, dos conhecimentos e também dos artefatos e lugares que lhes são associados.

2.2.6.1 Cantigas de Roda: Suas Origens e Seus Espaços

O Brasil um país pluriétnico e multicultural e tem uma literatura oral densa e rica, constituída de um acervo lúdico e extraordinário que atravessa gerações. Assim sendo, os contos, as canções, as cantigas, as fábulas, as parlendas, as advinhas, os provérbios, os mitos e as estórias de trancoso que povoam o imaginário desses povos, geram múltiplas concepções de mundo que formam a identidade cultural desta nação. Tais manifestações culturais populares são originárias dos povos indígenas, africanos e europeus, que povoaram todo o território brasileiro, (MELO, 1974). No entanto, a maioria dos elementos culturais formadores da nacionalidade como a língua, a religião e os ensinamentos escolares e formais foram oriundos da colonização portuguesa.

Tanto as rodas infantis como as cantigas de roda ainda são cantadas e brincadas no Brasil. De acordo com Cascudo (1978), elas têm sua origem na Europa, especificamente, em Portugal. São canções populares relacionadas à brincadeira de roda, praticadas em todo o país, também conhecidas como cirandas em parte das regiões brasileiras. São autênticas manifestações populares folclóricas singulares, de autorias desconhecidas, com raízes fincadas na cultura popular. São brincadeiras folclóricas secularmente dançadas ou cantadas com ritmos, melodias e movimentos coreográficos simples.

As cantigas de roda em especial, se constituíram uma das atividades lúdicas mais difundidas no país. Brincadas a partir da formação de um grupo com crianças, que, de mãos entrelaçadas, cantam músicas com letras de fácil entendimento e trazem particularidade de conteúdo, melodia e ritmo equivalentes à cultura local e temas referentes à realidade da criança e de seu imaginário social.

Essas brincadeiras populares são fenômenos histórico-sociais de indiscutível significação cultural, independentemente do gênero, dos modos de vida, da etnia, do credo e das condições sociais e econômicas de quem as pratica. São práticas culturais difundidas oralmente, que atravessam gerações e sofrem alterações com a inclusão de caracteres próprios

---

artefatos e lugares culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural".

de grupos sociais que as usam, reforçando o seu caráter dinâmico, enquanto uma prática cultural recorrente.

Cabe ressaltar que os valores sociais presentes nas cantigas de roda estão intimamente relacionados ao significado dado às brincadeiras, e que, articulados às representações práticas, traduzem a representação cultural de ludicidade, do movimento, da união e da coletividade.

A definição das cantigas de roda em oito diferentes classificações foi feita por Pinto (1916): Cantigas, Cantigas dos Pretos, Cantigas e Danças, Coretos, Coretos de mesa, Coretos de bando de rua, Cantigas jocosas e Cantigas históricas, regionais e patrióticas. “Uma história, a propósito do quadro, será narrada pelo educador; nos dias seguintes, repetida pelas creança (sic), sem exigências de detalhes. Mais tarde virá o exercício de invenção de histórias, com o auxílio de outras figuras e respectivas canções.” (PINTO, 1916, p. 4)

Cascudo (1978, p. 676) destaca que as cantigas de roda, “apesar de serem cantadas uma dentro das outras e com as mais curiosas deformações das letras, pela própria inconsciência com que são proferidas pelas bocas infantis”, são transportadas oralmente pelo tempo, às vezes esquecidas por uma geração e reerguidas por outras.

Por isso, estão sempre em evidência, vão se popularizando, mediante sua utilização pelas crianças e perdurando. Por meio delas, vão se conhecendo tradições, o cotidiano das pessoas e as peculiaridades dos lugares. Assim, o folclore de um determinado local vai sendo construído aos poucos, por meio não só das histórias populares, dos mitos e das lendas, etc., contadas oralmente, mas também, pelas cantigas de roda, que são de extrema importância para a cultura de um local.

No modo de ver de Cascudo (2012), as cantigas de roda são brincadeiras que retratam tempo e espaço. Além de serem extremamente importantes para o desenvolvimento cultural, porque descrevem crenças típicas de uma localidade, dos costumes, festas, das comidas, brincadeiras, a natureza, a flora, a fauna; falam da violência, do medo e da paisagem, dentre muitas outras manifestações, por isso podem ser consideradas práticas culturais que, por meio da linguagem oral e do folclore, interagem com o meio, persistem no tempo, e, mesmo já ressignificadas, continuam no imaginário coletivo.

Referindo-se a essa questão, Jurado Filho (1985) salienta que as cantigas de roda já estiveram presentes no cotidiano da criança do meio urbano. Hoje, elas são mais frequentes no meio social do campo, habitam na memória coletiva das comunidades escolares, coexistem com as gerações presentes, do tempo atual, em que os acontecimentos são suplantados pela velocidade da informação, da conectividade, submetendo a criatividade e a imaginação a um ritmo homogeneizado, planificado, do mundo da racionalidade

Cascudo (1978), numa perspectiva culturalista, acena que:

> Nascemos e vivemos mergulhados na cultura da nossa família, dos amigos, das relações mais contínuas e íntimas, do nosso mundo afetuoso. O outro lado da cultura (cultura, fórmula aquisitiva de técnicas, e não sinônimo de civilização) é a escola, universidade, bibliotecas, especializações, o currículo profissional, contatos com os grupos e entidades eruditas e que determinam vocabulário e exercício mental diversos do vivido habitualmente. Potências de incalculável projeção em nós mesmos, o folclore e a cultura letrada, oficial, indispensável, espécie de língua geral para o intercâmbio natural dos níveis da necessidade social. (CASCUDO, 1978, p. 675, grifo do autor)

Depreende-se, dessa posição, que a escola se constitui num espaço onde se efetivam as práticas culturais e as práticas didático-pedagógicas, que fundamentam a organização de conteúdos formais e informais do currículo, abrangendo experiências vividas, saberes políticos, sociais e históricos, necessários à formação intelectual dos sujeitos. Tais saberes precisam ser discutidos no espaço da sala de aula, a fim de que o aluno se aproprie de diferentes conhecimentos e se situe em diversos contextos e épocas.

Nesse sentido, uma educação crítica e reflexiva propicia o desenvolvimento de ações que possibilitam aos alunos agir criticamente e refletir diante das situações novas e desafiadoras de seu cotidiano. Um trabalho educativo a partir da música possibilitaria o alcance desse processo, como mediador na relação entre professor e aluno. Sabe-se que a apropriação de conhecimentos – a partir da leitura do mundo – produz efeitos positivos nas aprendizagens dos alunos, garantem a liberdade de expressão e proporcionam situações ricas e produtoras de experiências significativas.

Assim sendo, a organização do trabalho docente deve ancorar-se na perspectiva multiculturalista e interdisciplinar. Nesse sentido, as cantigas de roda, como práticas culturais, resultam das identificações singulares de crenças e valores historicamente compartilhados no passado, no presente e no futuro As cantigas de roda "suspensas da sua situação cotidiana de lazer, tornam-se objeto de observação e de aprendizagem em contexto escolar, especificamente pedagógico". (JURADO FILHO, 1985, p. 78)

Tal referência evidencia a escola enquanto espaço privilegiado de práticas pedagógicas transversalizadas pelas representações dos sujeitos, em relação aos saberes e às experiências coletivas com os grupos de pertença e no universo em que elas se efetivam. Na visão de Nóvoa (2007), a escola deve ser entendida como um lugar privilegiado por excelência, para trocas e redimensionamento de saberes dos quais são portadores os docentes, e que se manifestam em suas práticas didático-pedagógicas, nas concepções que assumem frente aos processos de ensino e de aprendizagem.

Segundo Fazenda (2010, p. 34, grifo da autora) "*não é o agir que decorre do ser, mas é o modo de ser que decorre do agir.* É a ação que delineia, circunscreve e determina a

essência dos homens. É na prática e pela prática que as coisas humanas efetivamente acontecem, que a história se faz". Ou seja, é no desenvolvimento das práticas pedagógicas que se planejam, se escolhem e se definem as atividades didáticas, em consonância com os conteúdos, procedimentos e estratégias de ensino, pautadas numa intencionalidade multidimensional e em concepções enraizadas no sociointeracionismo[15].

No modo de ver de Vygotsky (2007), em seus estudos sobre a concepção do docente que age junto às crianças nas instituições educacionais:

> [...] o ser humano constitui-se como tal na sua relação como o outro social. A interação social é um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos de agir determinados histórica e culturalmente, não sendo possível dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente delas. Nos seus processos interativos, as crianças não apenas recebem e se formam, mas também criam e transformam – são constituídas na cultura e também são produtoras de cultura. (VYGOTSKY, 2007, p. 78),

Para o autor, os processos interativos exercem um papel fundamental no desenvolvimento intelectual da criança. O conhecimento existente na cultura é incorporado e construído pelas crianças, com isso as funções e as habilidades intelectuais são desenvolvidas de maneira dinâmica. Nessa relação, o sujeito constrói conhecimento a partir dos processos interativos de socialização e de aprendizagens, constituídos nas relações interpessoais que ocorrem na família, na escola ou em outros espaços.

Sob essa ótica, as diferentes formas de se perceber e fazer leituras significativas do mundo em que se vive, possibilitam um entrecruzamento de percepções, de atitudes que integram os saberes e fazeres do docente, fundadas na práxis e na relação dos sujeitos com o processo de construção de conhecimentos, respeitando a "imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar". (BRASIL, 2004, p. 19).

Sendo assim, defende-se nos modelos educativos a opção por uma metodologia participativa, que propicie a reflexão sobre a prática, possibilite trocas de experiências e de ideias e estimule a participação dos docentes, ao mesmo tempo em que supere o uso da pedagogia conteudista. Busca-se, também, a utilização de estratégias de ensino, no espaço escolar, que privilegiem o desenvolvimento de ações dialógicas e compartilhadas.

[15] O sociointeracionismo surge a partir dos estudos de Vygotsky (2007), nos quais a ênfase está no social e na compreensão do homem como um ser que se forma em contato com a sociedade: "Na ausência do outro, o homem não se constrói". Para Vygotsky, a formação se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade a seu redor – ou seja, o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem.

Por essa razão é que se justifica a inserção da diversidade cultural e das linguagens musicais no currículo escolar, entre outros objetivos relevantes, a fim de possibilitar à criança não só o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, mas o desenvolvimento da imaginação, das suas sensibilidades estéticas e artísticas, também com a sua herança cultural. O folclore deve ser percebido com uma manifestação do povo, sobretudo por estar enraizado na cultura brasileira de maneira tão intensa.

Apesar de a música já se encontrar contemplada nos currículos da Educação Infantil e de ser reconhecida como fundamental na formação dos alunos, observa-se que é utilizada na escola, entretanto, apenas como apoio para o alcance de conhecimento. O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RECNEI define:

> A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais (BRASIL, 1998, p. 21)

Verifica-se que a legislação assume a criança como um sujeito social e histórico, construtor de seu próprio desenvolvimento. Mas é preciso que o sistema educacional esteja organizado para trabalhar com os desafios impostos à Educação Infantil de zero a seis anos. Os alunos podem construir o seu conhecimento a partir do processo de ação sobre o ambiente, analisando-o, compreendendo-o interagindo, crescendo e se desenvolvendo de forma integral.

Porém, para que isso aconteça, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos devem estar organizados para atender às exigências refletidas na gestão, na infraestrutura, no tempo, no espaço, no currículo, nos recursos, nas estratégias educacionais e na formação e no apoio aos professores. Os resultados e metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (BRASIL, 2012) das escolas de qualquer nível de ensino vêm denunciando que não é o simples acesso da criança à escolarização que lhe garante a qualidade do ensino e a legitimidade das mudanças necessárias para a implantação de políticas públicas de atendimento.

Postula-se que a legislação brasileira garanta à criança o direito constitucional à Educação desde o seu nascimento, incluindo a garantia de que tenha a proteção de qualquer tipo de negligência ou violência; o atendimento às suas necessidades básicas, físicas e emocionais, como saúde, higiene, alimentação, afeto; à ludicidade e à socialização, por meio de suas experiências e conhecimentos contínuos.

Certamente, as novas exigências educacionais causam impactos, excepcionalmente por se tratar de crianças ainda na tenra idade. Para Tardif (2002):

> o saber não reside no sujeito, mas nas razões públicas que um sujeito apresenta para tentar validar, através de uma argumentação, um pensamento, uma proposição, um ato, um meio, etc. A professora de sucesso desenvolve a capacidade de julgamento através da experiência social. (TADIFF, 2002, p. 206)

Nessa abordagem, percebe-se que o autor reconhece a importância do trabalho docente, portanto que sejam garantidas as suas singularidades, habilidades e competências, excepcionalmente, no percurso de seus saberes e fazeres. E que lhes sejam possibilitados as ferramentas necessárias para o desenvolvimento de suas práticas educativas.

Ao trabalhar a cultura popular, o docente adentra no mundo das manifestações folclóricas, sejam as de origem familiar ou as oriundas de outros grupos sociais, sobretudo porque entra em contato direto com os membros da comunidade local onde se encontra a escola. Ao assumir na sala de aula trabalhar essas múltiplas linguagens culturais, o docente se propõe resgatar, por meio de suas práticas pedagógicas, as festas populares, as canções e as brincadeiras que eram cantadas por ele ou por seus antepassados e ainda fazem parte de suas vidas. Assim, o docente possibilita à criança um processo de aprendizagem significativo, emancipatório, à medida que oferece a ela a oportunidade de externar suas emoções, sensibilidades, espontaneidades e potencialidades.

As práticas musicais na Educação Infantil, e, em particular as cantigas de roda, são canções utilizadas em brincadeiras de roda cantada, ainda hoje, porém nas escolas e com crianças. Segundo Jurado Filho (1985):

> À medida que a cantiga foi fazendo, cada vez mais, parte do mundo da criança, foi-se alterando a relação com a sua linguagem. Assim, o que inicialmente era uma linguagem que constituía o mundo do adulto visto pelo adulto passou a ser uma linguagem constituindo, na sua quase totalidade, fatos do mundo adulto visto na perspectiva da criança. Alterou-se, portanto, o seu processo de significação. Com isso, houve também uma alteração na função da cantiga: de menos para mais didática". (JURADO FILHO,1985, p. 22)

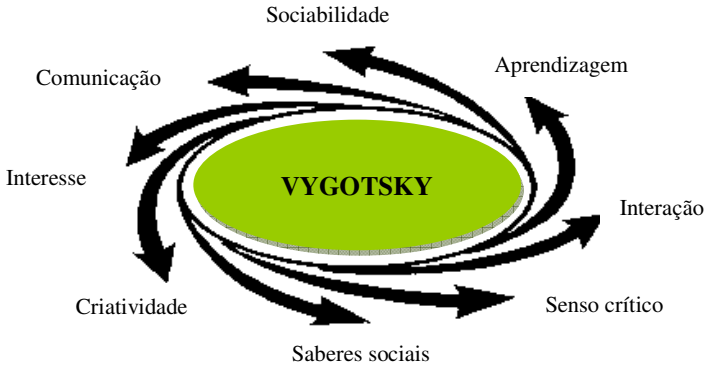
Essa fala evidencia uma mudança em relação aos espaços de acontecimentos, onde se efetivam as cantigas de roda. O deslocamento das brincadeiras para o mundo infantil restringiu as cantigas de roda ao aspecto lúdico e, em parte, ao processo de aprendizagens afetivas, considerando que o se desenvolvimento passou a ser efetivado nos espaços institucionalizados, como pátios escolares e em intervalos de tempo pré-estabelecidos.

Novos parâmetros são criados para atender as expectativas dos contextos e dos sujeitos das gerações atuais. Dessa maneira, o docente precisa alargar a sua visão de mundo o seu modo de ser e de pensar. Isso tem implicações diretas no seu fazer pedagógico, visto que o

docente possui o saber de provocar o aluno para as aprendizagens, considerando suas características peculiares, as contingências das situações vivenciais, e, sobretudo, as dificuldades de enfrentamento da escola em tempos de difíceis condições de estudo, de trabalho e de incertezas dos sujeitos frente ao sistema.

Nesse aspecto, o professor constrói concepções sobre o ensino, os alunos, o valor social de seu trabalho e sua prática docente. É com base nessas representações e valores que os docentes se relacionam com os conhecimentos aos quais têm acesso. Ou seja, os "conceitos, atitudes e práticas não podem ignorar o que pensam e sabem". (GATTI, 2009, p. 231). Então, as brincadeiras que envolvem os jogos, a musicalidade, as danças, os movimentos, a textualidade e as tecnologias da comunicação concorrem para o desenvolvimento das múltiplas habilidades e potencialidades, tais como os apontados por Vygotsky (2007) na figura a seguir.

Figura 4 – Desenvolvimento de Habilidades e de Potencialidades



Fonte: Vygotsky (2007). Adaptado pela autora.

Assim, é possível desenvolver habilidades como a criatividade e a sociabilidade por meio de brincadeiras como as cantigas de roda, que envolvem a musicalidade, as danças, os movimentos e a textualidade. Para Cascudo (2004), a ciência está nos gestos, que nunca podem dar a ideia da dificuldade e da força para exercitá-los. E os docentes se apropriam das práticas socais para proporcionar senso crítico, aprendizagem, interação, interesse e comunicação, construindo concepções sobre o ensino, e sobre o valor social de seu trabalho e de sua prática docente.

3 MÉTODO

"O primeiro foi seu pai
O segundo seu irmão
O terceiro foi aquele
Que a Tereza deu a mão"

A metodologia utilizada no percurso desta investigação adentrou ao conhecimento do objeto e sujeitos da pesquisa, considerando que os métodos científicos se constituem premissas basilares para a existência e a evolução da Ciência. Chamon (2006, p. 18) explica que: "O pesquisador deve – pela própria definição de sua atividade – buscar o novo, o desconhecido e se posicionar, nesse caso, como seu criador". Levando-se em consideração que "o trabalho cotidiano do pesquisador está impregnado da ideia do novo" (CHAMON, 2006, p. 19).

A investigação científica foi realizada considerando-se o período de exploração da realidade; a definição do campo de abrangência da pesquisa, os sujeitos e seus contextos; as escolhas dos critérios de amostragem, a definição dos procedimentos para a inserção no campo e dos instrumentos de coleta e análise dos dados. Minayo (2003) se refere à metodologia como uma realidade concreta, impregnada do pensamento humano e da criatividade do pesquisador. A valorização das características do pesquisador é compartilhada e se fundamenta nos questionamentos, porque é por meio deles que se podem transportar as possíveis descobertas e transformá-las em ação criativa, instituindo-as como conhecimento.

A metodologia tem fórum privilegiado, considerando que compreende um conjunto de percepções teóricas de abordagem e de técnicas, que possibilitam a construção da realidade. Minayo (2003, p. 16) se refere à metodologia como um "conjunto de técnicas, que deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática". Uma prática que deve revestir-se de processos metodológicos, de análises reflexivas e de procedimentos diversos, que devem adequar-se à realidade e às escolhas do investigado (MINAYO, 2003).

3.1 Procedimentos e Técnicas

Esta pesquisa é exploratória e descritiva, porque se propõe a estudar as particularidades de um grupo, bem como opiniões, atitudes e crenças de uma determinada população (GIL, 2006). A abordagem utilizada foi qualitativa e quantitativa, desenvolvida

conforme características dos sujeitos analisados. Levaram-se também em conta, na investigação, os aspectos documentais e etnográficos do cenário observado.

O referencial teórico utilizado foi a Teoria das Representações Sociais, que parte de conceitos científicos, mas são elaboradas por meio do senso comum. Toda representação é a interpretação de algo existente, é o olhar social para um conceito disponível na sociedade. Para Moscovici (2003), o científico é o que se considera como oficial, mas o senso comum oferece outro direcionamento, baseado nas vivências, conhecimentos e aprendizagens.

Neste estudo, optou-se pela realização da entrevista semi-estruturada para os docentes e grupo focal para as comunidades, tomando por base teórica a compreensão de Gatti (2005) quanto à constituição dos grupos por categorias de geração, que se refere à realidade como um processo socialmente construído. A pesquisa foi realizada tomando por bases os aspectos qualitativos, quantitativos e descritivos. Os objetivos da pesquisa caracterizaram-se como descritivos, com interesse centrado no registro e na análise da percepção dos docentes e dos pais de alunos das Escolas do Campo de Chapadinha (MA).

Conforme a autora, o grupo focal se constitui uma alternativa metodológica para:

> [...] a construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o problema visado. (GATTI, 2005, p. 11)

Nesse sentido, a escolha deste procedimento se justifica pela participação efetiva e interativa entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa, podendo se constituir como um fator de facilitação da investigação, uma vez que a referida metodologia admite as mudanças requeridas no processo de discussão de ideias, concepções, atitudes, assim como asseguram a viabilidade dos objetivos traçados para o desenvolvimento do trabalho, focados na especificidade e na diretividade do tema proposto.

3.2 População e Amostra

A amostra desta pesquisa é constituída por 19 (dezenove) docentes dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental das escolas que compõem os polos II e X, que participaram de uma entrevista semi-estruturada envolvendo os pais de alunos, distribuídos em grupos focais, conforme localização geográfica e distância da sede do município. Essa técnica foi trabalhada com 24 (vinte e quatro) pais de alunos dos 1ºs e 2ºs anos, organizados em 3 (três) grupos de 8

(oito) componentes cada. Para a condução das sessões, priorizou-se o debate, a pluralidade de ideias e o contexto, com os quais os sujeitos puderam interagir com os demais, defendendo, revendo, ratificando suas próprias opiniões ou influenciando as opiniões dos demais.

A amostra foi definida a partir de critérios diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa. No que se refere aos docentes, foram definidos os seguintes critérios: possuir ensino superior, ser efetivo do quadro docente da rede municipal de Ensino Fundamental e não ser morador da comunidade onde atuam. Quanto aos pais dos alunos, exigiu-se que tenham estudado nas escolas da área de abrangência da pesquisa, podendo ser de qualquer faixa etária; homens e mulheres e membros ativos da comunidade, reconhecidos por sua participação nas práticas culturais.

3.2.1 Aspectos Geográficos, Econômicos, Sociais e Educacionais do Município de Chapadinha (MA)

O Estado do Maranhão, situado na região Nordeste do Brasil, é dotado de uma vasta extensão territorial, contudo, agrega em seu entorno graves problemas de ordem social, especialmente nas áreas de Educação, Saúde, Habitação, Segurança, entre outros. Divide-se politicamente em 5 (cinco) mesorregiões e 21 (vinte e uma) microrregiões, com uma população de aproximadamente 6.569.683 de habitantes, segundo o Censo (IBGE, 2010), distribuída em 217 municípios, apresentando um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,683 (IBGE, 2010). Essa divisão justifica-se não só pelas características físicas e pela localização geográfica dos municípios, mas também pela necessidade de fortalecer a estrutura organizacional e administrativa do governo do Estado, que tem a pretensão de facilitar a implantação e implementação de suas políticas sociais públicas.

O município de Chapadinha é remanescente do povoado Aldeia, situado a 500 metros do centro da sede e inicialmente recebeu o nome de Chapada das Mulatas, em virtude da sua tipografia plana e pela cor morena das mulheres que habitavam o local. No século XVIII, era povoado pelos índios Anapurus da tribo Tupi. Em 1938, foi elevado à categoria de cidade. Localizado a 250 km da capital maranhense, São Luís, o município de Chapadinha configura-se como um dos maiores do Estado do Maranhão. Situa-se na mesorregião do leste maranhense e na microrregião do Baixo Parnaíba, com uma área de 3.247,159 km², limitando-se ao norte com os municípios de São Benedito do Rio Preto e Urbano Santos; ao sul, com os de Afonso Cunha, Coelho Neto e Codó; a leste, com Buriti, Mata Roma e Anapurus e a oeste com os municípios de Timbiras, Nina Rodrigues e Vargem Grande.

A área territorial do município de Chapadinha (MA) está caracterizada por um relevo plano com rochas arenosas e argilosas, denominada chapada baixa, onde predomina terreno plano com latitude de 03º 45.5, longitude 4325 w, distância da linha do Equador 103,503m e com uma altura média de 64,33m. O tipo de solo predominante é o solo profundo, bem drenado e propenso à erosão com fertilidade baixa, associando o solo arenoso, relativamente drenado com fertilidade natural média e o solo alagado, com fertilidade, mas encharcado, o que dificulta sua utilização.

O município possui clima tropical úmido e apresenta duas estações bem definidas pelo regime de chuvas: estação úmida, mais curta, que se estende frequentemente de dezembro a maio e estação seca, mais extensa que envolve os seis ou sete meses restantes. A temperatura é geralmente elevada, com média anual em torno de 29ºC, e máxima em torno de 39ºC chegando, às vezes, a 40ºC.

A hidrografia do município é equilibrada e pode-se constatar a presença de três importantes rios perenes: o Munim, o Preto e o Iguará, e ainda, o riacho da Itamacaoca, cujo nome é de origem indígena. A terminação "oca" significa casas dos índios, tendo sua nascente entre olhos d'águas que surgem entre meios às fendas de pedras e grutas de um lugar que tem uma grande importância até hoje na vida dos chapadinhenses, visto que o riacho tem a responsabilidade de abastecer de água a cidade.

Figura 5 – Hidrografia do município representada pelo Rio Munim e pela Lagoa do Tabuleiro

Fonte: Acervo Pessoal

A cobertura vegetal original do município era o cerrado-caatinga e a caatinga-floresta semidecídua com babaçu, carnaúba, jaborandi, bacuri, buriti, pequi e mangaba, dentre outras vegetações. Entretanto, a atividade de criação extensiva de gado bovino e a lavoura de monocultura mecanizada provocaram transformações radicais na paisagem dos municípios

maranhenses, e, em particular Chapadinha[16], como pode ser observada nas figuras que se seguem:

Figura 5 – Paisagem modificada pelo plantio do eucalipto em substituição às palmeiras

Fonte: Acervo Pessoal

De acordo com Schlesinger (2006) o agronegócio para exportação tem ocasionado impactos negativos sobre a vida das populações, tendo em vista a substituição da diversidade da flora e da fauna destas comunidades tradicionais, que se veem expropriadas de suas fontes de renda como a agricultura familiar, o extrativismo e a criação de animais próprios da sua região. Acuadas em seus territórios, essas populações são testemunhas das derrubadas de árvores seculares, da matança das matas ciliares pelos venenos dos agrotóxicos grudados literalmente em suas terras, em suas peles, pela intromissão em seus costumes e em seus modos de viver. Como salientam Botelho e Diniz (2011):

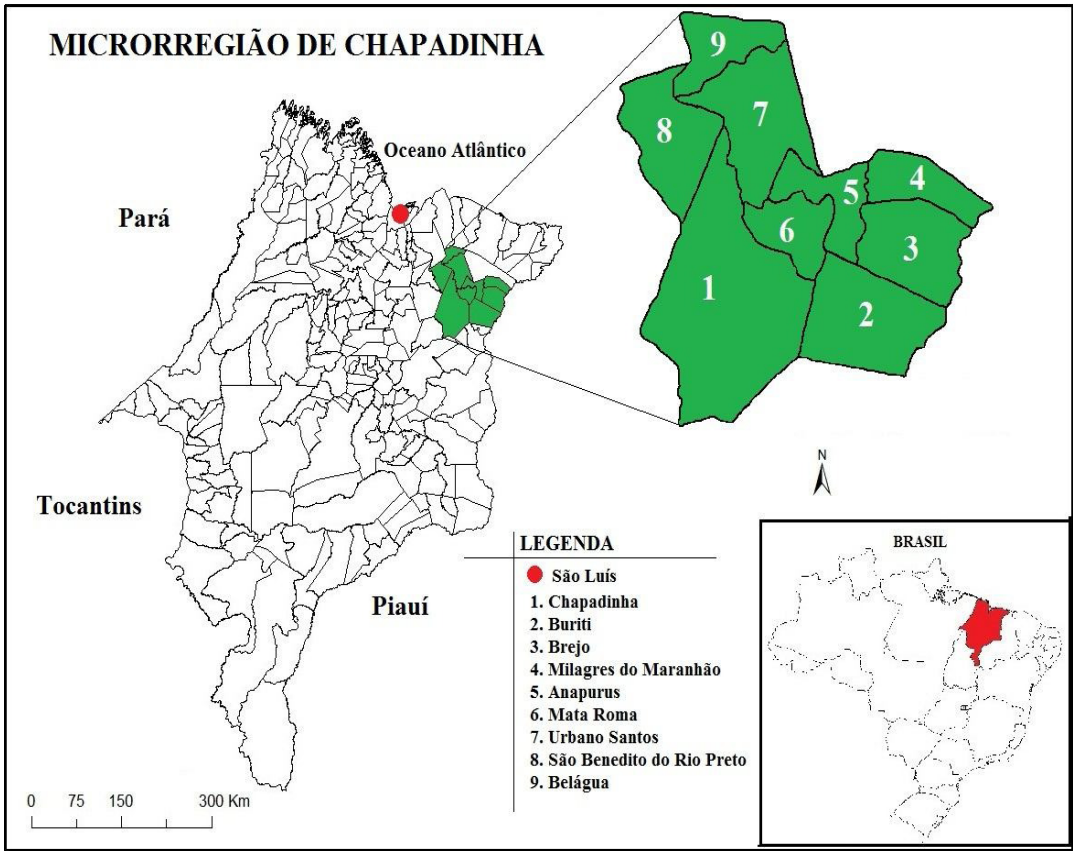
> Está cada vez mais raro encontrar frutos como pequi, o bacuri, as ervas medicinais e a caça. Essas famílias de trabalhadores rurais praticam também a criação de animais para consumo familiar ou comercialização nos próprios povoados, sendo comum em todas as famílias a criação de animais de pequeno, médio e grande porte como galinhas, porcos, caprinos, bovinos e equinos, este último, utilizado para transporte de cargas. (BOTELHO; DINIZ, 2011, p. 9)

Para o autor, o agronegócio de exportação trouxe para essas comunidades locais a exploração dos ambientes da natureza e do homem, materializada num quadro simultâneo de pobreza e de desigualdades. Destituídos de suas culturas e de seus hábitat, essas populações convivem atualmente, em meio à alta modernidade, com tecnologias de ponta destinadas à produção da soja e ao plantio e beneficiamento do eucalipto, que visa à "[...] produção de celulose e à extração de madeira nativa para a produção de carvão vegetal", segundo (BOTELHO; DINIZ, 2012, p. 9).

[16] Mesmo o agronegócio não fazendo parte das comunidades envolvidas nesta pesquisa, pensou-se trazer algumas contribuições, e situá-lo no contexto atual de alta modernidade e de extrema pobreza, conforme dados, autores citados e figuras, tendo em vista as formas naturais e artificiais, cada vez mais predominante nos espaços da microrregião de Chapadinha (MA) e no próprio município.

É neste contexto que se situa a microrregião de Chapadinha (MA), também conhecida como corredor da *sojicultura*[17], composta "[...] pelos municípios de Chapadinha, Brejo, Buriti, Magalhães de Almeida, Belágua, Urbano Santos, São Benedito do Rio Preto, Mata Roma e Anapurus. Sua área é de 10.030,543 km², sua população, de acordo com o IBGE (2010) é de 219. 678 pessoas", localizada na região do Baixo Parnaíba (BOTELHO; DINIZ, 2012, p. 7). A figura abaixo demonstra a organização geopolítica da microrregião de Chapadinha,

Figura 7- Mapa de localização dos municípios da Microrregião de Chapadinha (MA)



Fonte: Botelho; Diniz (2012, p. 4)

De acordo com a figura acima, verifica-se que esses municípios são responsáveis, segundo Botelho e Diniz (2012, p. 4) por 91% da área plantada na microrregião, correspondendo a 74% de todo Leste Maranhense. De modo que essa grande extensão de terra foi totalmente cooptada para a monocultura da soja e o plantio do eucalipto, ambos mobilizam um mercado de capital externo e interno, contudo nenhuma dessas atividades econômicas trouxe para a região o desenvolvimento sustentável esperado, tendo em vista, que o uso irracional da natureza e a expropriação do homem de seus espaços promoveram o processo de

[17] Termo dado à cultura da soja.

mercantilização desses lugares e de todo o seu potencial e, consequentemente, a sua expulsão de seus ambientes naturais. As figuras a seguir demonstram os campos em preparação do solo para o plantio da soja.

Figura 8 – Paisagens de preparação do solo e de soja plantada

Fonte: Presoti (2008, p. 110-112)

Como argumenta Santos (2008):

> Um mercado avassalador dito global e apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas. Há uma busca de uniformidade, ao serviço dos atores hegemônicos, mas o mundo se torna menos unido, tornando mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal. (SANTOS, 2008, p. 19)

Essas transformações situam-se no centro dos conflitos e dos embates sobre os modelos econômicos de produção agrícola e seus insumos. São esses novos modelos econômicos trazidos pelas monoculturas da soja e do eucalipto, responsáveis pelos impactos ambientais que ocasionam: a mudança radical da paisagem do campo; a ocupação de terras férteis; erosão dos solos; assoreamento dos cursos de água, redução drástica da biodiversidade regional. Segundo Fernandes (2005):

> O Espaço geográfico contém todos os tipos de espaços sociais produzidos pelas relações entre as pessoas, e entre estas e a natureza, que transformam o espaço geográfico, modificando a paisagem e construindo territórios, regiões e lugares. Portanto, a produção do espaço acontece por intermédio das relações sociais, no movimento da vida, da natureza e da artificialidade, principalmente no processo de construção do conhecimento. (FERNANDES, 2005, p. 4)

A respeito desta abordagem pode-se dizer que o campo pode ser compreendido como território ou como um espaço de produção econômica mercantilizada, dependendo de quem e

da forma como é considerado. Na visão de Fernandes (2005), o campo é para ser compreendido como um território, caracterizado como um espaço geográfico, um lugar de vida, onde se efetiva toda a grandeza das relações sociais do homem e sua sustentabilidade enquanto parte humana da natureza. Como pode ser observada nas figuras que se seguem:

Figura 9 – Paisagem da comunidade do Baturité

Fonte: Acervo Pessoal

Então, determinar o tipo e as áreas de produção, assim como as relações sociais que devem fazer parte da produção do campo; destruir a biodiversidade, desagregar o homem de seu hábitat para implantar diferentes modelos de cultivos, de alimentos, de moradia, submetendo-o à estranheza de outras culturas, bem como cercear-lhe o direito de ir e vir em suas terras, lugar onde nasceram gerações e gerações de sua família, de seus amigos. Essas situações extremas correspondem à barbárie, configuradas neste modelo neoliberal, implantado em nome de um desenvolvimento social e econômico para as regiões, para o país.

Nesse sentido, as paisagens geopolíticas do campo são retratadas, apenas como uma fotografia planificada, isomorfa, destituída das cores, das culturas, dos lugares e das pessoas do campo. Entretanto, Pereira et al (2006, p. 9) afirmam que: "A paisagem é portadora de significados, expressando valores, crenças, mitos, utopias: tem assim uma dimensão simbólica [...]", projetada, seja pelos elementos 'biodiversificado' que compõem o território campesino, seja pela presença das pessoas que constroem as paisagens sociais, suas coexistências com as práticas culturais de qualquer tempo e espaço, porque é a partir e/ou por meio do espaço que advêm as famílias, as instituições, as comunidades e suas representações, valores e identidades, ancoradas na realidade cotidiana. A figura a seguir demonstra a paisagem da comunidade Boa Hora.

Figura 10 – Paisagem da comunidade Boa Hora

Fonte: Acervo Pessoal

A imagem aqui demonstrada revela uma realidade própria desse mundo globalizado, onde coexistem nações, regiões, tradições e civilizações (ORTIZ, 2007). As experiências vividas pelos sujeitos do cotidiano do campo e da cidade, no espaço-tempo da modernidade, trazem, para o seu interior, as modificações e os elementos adicionais da cultura, e agem em conformidade com as conveniências da organização social em que se situam. Neste caso, a auto-afirmação da identidade dos povos do campo está intimamente ligada à forma como vivem, à sua história, à sua relação com o trabalho, à natureza e ao fato de cada pessoa ser parte inerente da natureza.

O Instituto Brasileiro Geográfico Estatístico (IBGE) registrou no último Censo (IBGE, 2010), uma população de 73.350 residentes em Chapadinha (MA), dos quais 52.882, equivalendo a 72%, são residentes de áreas urbanas e 20.468, equivalendo a 28% desta população vivem do campo. Sendo que nestes últimos dez anos, observou-se um crescimento da população de 1,8%, a cada ano.

Verificou-se, ainda, que desta população residente, divulgada pelo o IBGE (2010), 7.996 estão na faixa etária de 5 a 9 anos, dos quais 5.313 habitam em áreas urbanas e 2.683 no campo. Entre crianças e jovens na faixa de 10 a 14 anos, existem 8.507, destes 5.915 vivem em áreas urbanas e 2.592 residem no campo. Dos 7.719 jovens de 15 a19 anos existentes, 5.804 habitam em área urbana e 1.915 em área campesina.

Constatou-se também que a população entre 4 a 19 anos cresceu em média 18% (8.250 habitantes) em relação ao Censo anterior. E, ainda, que dos 57.343 habitantes existentes na

faixa etária de 10 ou mais anos de idade, 39.108 são alfabetizados, equivalendo a uma taxa de 68,20%, existindo ainda 31,80% (12.428) de cidadãos nesta faixa de idade sem qualquer escolarização. Chapadinha (MA) apresenta o IDHM na ordem de 0,604, inferior à média do Maranhão que é de 0,683.

No que se refere à situação educacional, constatou-se, pelos dados do IBGE (2010), Chapadinha (MA) apresenta uma população de 32.192 residentes na faixa etária de 0 a 19 anos, sendo que destes, 30.720 tiveram acesso à matrícula na Educação Básica: Educação Infantil (Pré-Escola) e no Ensino Fundamental dos 9 (nove) anos, em 209 escolas na rede pública oficial do Estado e Município, assim como na rede privada. De acordo com a SEMED (2011), o Sistema Municipal de Educação conta com 952 docentes atuando nestas duas modalidades de ensino, sendo que 544 docentes trabalham na área urbana e 478 no campo de Chapadinha (MA).

Verificou-se que a invasão do agronegócio e a chegada de duas Instituições de Ensino Superior (IES) em 2005 em Chapadinha (MA), propiciaram o crescimento da população residente do município, em média 20%, em relação ao censo anterior de 2000, conforme IBGE (2010). Atribui-se, também, aos investimentos nas áreas de educação, saúde, habitação, assistência social e agricultura, promovidos pelas políticas públicas implantadas a curto e médio prazo, a motivação deste crescimento.

Nesse contexto, as transformações aceleradas e complexas geradas pelo agronegócio da soja e eucalipto, implantadas no campo da Microrregião de Chapadinha e no próprio município de Chapadinha (MA) da forma desordenada como se instalou, provocaram a reorganização do espaço geográfico, adequando-o às novas condições de produção determinadas, principalmente pelos interesses dos grupos econômicos que ali se instalaram. De modo que o intensivo investimento na atividade agrícola de Chapadinha (MA), sem um adequado planejamento e monitoramento ambiental, resultou em prejuízos significativos às comunidades locais e regionais.

O impacto dessa atividade econômica contribuiu sobremaneira para o processo do êxodo rural e, consequentemente, para a concentração populacional no centro urbano de Chapadinha (MA), que se vê com uma população inchada, submetida às grandes desigualdades sociais. Verifica-se o reflexo negativo também no campo, posto que a expansão dessas propriedades obrigou grande parte da mão de obra do trabalho do campo a se aglomerar nas periferias urbanas, ocasionando o aumento da pobreza no campo e elevando a níveis intoleráveis a violência, a destruição ambiental e a criminalidade.

Tal migração foi percebida também, pela vinda de um número significativo de jovens de outras localidades, que foram atraídos por vagas, em cursos de graduação de IES pública e

privada, sobretudo pelas garantias oferecidas pelos programas do Governo Federal para a inclusão de jovens no ensino superior, como o Programa Universidade Aberta (PROUNI) e o Fundo e Investimento no Ensino Superior (FIES). De modo que a economia do município pôde ser aquecida, pelo aumento das demandas das necessidades básicas e de outra ordem.

A pesquisa se debruçou sobre as comunidades do campo[18] fixadas a leste do município de Chapadinha (MA), que não têm o agronegócio assentado em suas terras. Contudo, são limítrofes com os municípios circunvizinhos de Coelho Neto (MA) e Afonso Cunha (MA), grandes produtores dos cultivos de cana de açúcar, eucalipto, bambu e soja respectivamente e ainda convivem com a movimentação gerada pela comercialização e transporte destas monoculturas, uma vez que, o escoamento da produção é feito pela BR-222. Sendo assim, apesar de não fazerem parte diretamente da rota do plantio da soja e do eucalipto, essas comunidades também sofrem influências, porque coexistem com uma grande parte dessas culturas e estão assentadas ao longo desta rodovia.

Nesse sentido, a vida do campo das comunidades localizadas a leste do município de Chapadinha (MA), áreas de estudo desta pesquisa, atualmente relaciona-se intimamente como as condições objetivas, práticas e éticas da existência das populações residentes na sede e de outras localidades circunvizinhas. Assim sendo, a atitude do campo em criar e recriar a sua própria história é de muita significação, porque nela se encontra o campo retratado pelos povos que nele habitam, sejam assalariados rurais meeiros, posseiros, pequenos proprietários, acampados, assentados, comunidades negras rurais, quilombos, pescadores, ribeirinhos, entre outros, que se caracterizam pelas relações de produção entre a população e seu ambiente natural, social e cultural. Essas comunidades[19] estão inseridas em localidades de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 2 – Localização das Escolas Pesquisadas

Área de Localização das Escolas	Nº de Escolas
Assentamento do INCRA	2
Comunidade Agrícola	19
Comunidade Quilombola	2
Comunidade Ribeirinha	3
Comunidade Rural em Fazenda	1

Fonte: (SEMED, 2012) Adaptado pela autora.

[18] Bom Princípio; Riacho da Mata; Corredor; Boa Hora; Soledade; Pequizeiro; Saco; Pau D'arco; Malhada dos Franceses; Inhambu; Barro Vermelho; Buqueirão; Cajazeiras; Riacho Fundo; Mangabeira; João Inácio; Vista Alegre; Baturité e Boca da Mata dos Cardoso.

[19] Das 19 comunidades pesquisadas, exceto uma não é agrícola.

Essas comunidades pesquisadas são entrecortadas pelos riachos perenes e o Rio Munim e Rio Preto, caracterizam-se pela vegetação composta pela mata de cocais, caatinga e do semi-árido, e apresentam uma forma de organização social ainda familiar, mas, fundada em novos conceitos e formas de produção, como a Agricultura Familiar, incluindo às políticas sociais de incentivos à fixação do homem a terra, possibilitando melhores condições de vidas para aquelas populações. Encontram-se ali essas particularidades, somadas ao fato de que as populações residentes destas 19 comunidades estão fixadas e se constituem numa das áreas mais populosas e de maior densidade demográfica do município, como demonstra o IBGE (2010). A região apresenta um número significativo de agricultores proprietários oriundos dos programas de reforma agrária, por isso a escolha deste espaço para o desenvolvimento deste estudo. Um espaço não reconhecido como extensão do urbano. Mas um lugar de peculiaridades próprias, e em construção, transformado e ressignificado, tendo em vista, a sua própria lógica.

3.3 Instrumentos

A escolha dos instrumentos para a coleta dos dados baseou-se em pressupostos e abordagens qualitativas, com vistas à fidelidade das informações oriundas do universo da vida cotidiana dos sujeitos envolvidos neste estudo. Para esse fim, foram utilizados instrumentos diversificados, tais como: análise documental, entrevistas individuais semi-estruturadas e a técnica de grupo focal.

3.3.1 Análise Documental

Inicialmente, priorizou-se a análise dos documentos oficiais, a partir de roteiro (APÊNDICE F), por entender que eles disciplinam o Sistema Municipal de Educação (SME), constituindo-se em parâmetros necessários para este estudo, uma vez que possibilitou fundamentar o entendimento das entrevistas semi-estruturadas e as sessões dos grupos focais.

Os documentos oficiais selecionados para análise foram: Plano Municipal de Educação (PME), Projeto Político Pedagógico da Escola (PPPE), Proposta Curricular do Ensino Fundamental dos nove anos (PPC), Planos de Ensino dos Docentes que trabalham com alunos dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental (PE).

3.3.2 Entrevista semi-estruturada

Utilizou-se a entrevista semi-estruturada na coleta de dados, considerando as vantagens que apresenta: pode ser aplicada em qualquer segmento da população; permite maior flexibilidade, garantindo a compreensão do entrevistado; oferece maior oportunidade para avaliar condutas, atitudes, reações e gestos; favorece a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais; possibilita obter informações mais precisas, podendo ser comprovada de imediato; permite que os dados sejam quantificados e submetidos a tratamento estatístico (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Num primeiro momento, trabalhou-se com entrevistas semi-estruturadas de forma oral, aplicadas aos dezenove docentes dos 1ºs e 2ºs anos do Ensino Fundamental das Escolas do Campo em Chapadinha (MA), organizadas a partir dos roteiros-guia (APÊNDICES C e D). Os instrumentos tinham por objetivo proporcionar a identificação dos sujeitos da pesquisa e colher dados relacionados ao problema da investigação.

O roteiro principal foi sistematizado na forma de 25 (vinte e cinco) perguntas, procurando identificar junto aos docentes: a definição que têm sobre a Educação do Campo; as estratégias de ensino utilizadas em sala de aula; os recursos didático-pedagógicos que utilizam; as práticas culturais próprias da comunidade em que trabalham; o entendimento sobre o brincar; a opinião que têm sobre a brincadeira na escola; os tipos e o sentido das brincadeiras que os alunos utilizam na escola; o uso das cantigas de roda na suas aulas; como as cantigas de roda são brincadas ou cantadas e se constam nos plano de ensino e em quais áreas do conhecimento; se as crianças do 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental têm o mesmo interesse pelas cantigas de roda do que as do 1º e 2º ano; se a criança reelabora os textos das cantigas de roda conforme as brincadeiras atuais; se as cantigas de roda contribuem para o desenvolvimento das crianças; como as escolhas das cantigas de roda possibilitam o trabalho pedagógico de maneira interativa; quais os saberes expressos das cantigas de roda; quais valores podem ser incorporados por meio das cantigas de roda; como as cantigas de roda cantadas na escola expressam os valores da Escola do Campo; como os textos das cantigas de rodas trabalham os afetos e os temas abordados nas cantigas de roda; como são relacionadas pelas crianças com o seu cotidiano; quais as músicas trabalhadas em sala de aula; como a comunidade avalia a utilização de cantigas de roda em sala de aula e se os meninos têm o mesmo interesse pelas cantigas de roda do que as meninas (APÊNDICE D).

O segundo roteiro, constando questões previamente definidas, foi trabalhado de forma escrita e permitiu trazer à tona dados relevantes do cotidiano das práticas pedagógicas dos docentes, o que, apenas pela via do primeiro roteiro não se estava conseguindo, como

informações de grande relevância para a pesquisa. Foi possível, ainda, colocar em evidência a fala apresentada sob a ótica dos docentes, tornando-os atores da construção teórica presente neste estudo.

Esse roteiro foi organizado a partir de quatro eixos temáticos, a saber: Eixo I – Identificação do entrevistado, constando dos dados pessoais do docente, da formação acadêmica e de sua situação funcional; Eixo II – Dados identificadores da escola e seu entorno; Eixo III – Práticas didático-pedagógicas; e o Eixo IV – Cantigas de roda vividas e representadas na escola (APÊNDICE C).

A partir desses eixos, foram elaboradas questões previamente definidas, objetivando compreender as Representações Sociais de docentes sobre as cantigas de roda no tempo social de alta modernidade, e também sobre os significados atribuídos no âmbito de suas práticas pedagógicas. Por meio desses roteiros, a pesquisadora pode obter informações contidas nas falas dos sujeitos pesquisados.

As entrevistas com questões abertas e fechadas sobre o cotidiano dos docentes buscaram conhecer a realidade escolar, a partir da organização didático-metodológica das atividades relacionadas ao cantar e ao brincar, com as cantigas de roda, utilizando os espaços físicos existentes. As categorias conceituais previamente definidas – Educação do Campo, Cantigas de roda, Representações Sociais e Alta modernidade – representaram os recortes com as quais se trabalhou no desenvolvimento deste estudo.

3.3.3 Grupo Focal

A motivação em trabalhar com a técnica do Grupo Focal (GF), por meio de um roteiro estruturado (APÊNDICE E) com sete questões abertas, objetivou a compreensão das Representações Sociais dos pais de alunos sobre as cantigas de roda no tempo social de alta modernidade, assim como, os significados e os sentidos conferidos a elas.

A técnica do grupo focal foi desenvolvida por meio do roteiro, distribuído aos grupos focais e utilizado pelos três moderadores, que, convidados para orientar os trabalhos dos GF, faziam as perguntas relacionadas aos temas investigados, incentivando os participantes do grupo a emitirem opiniões e pensamentos, bem como a expressarem suas ideias sobre os/as tópicos/questões a seguir: como é viver no campo; a forma como participam das atividades de sua comunidade; como cultivam as tradições da comunidade; que brincadeiras mais brincaram na infância; como brincaram cantigas de roda na rua ou na escola; se lembram como as cantigas de roda eram brincadas; se sabem como as crianças brincam hoje e se têm conhecimento que a escola trabalha as cantigas de roda.

3.4 Procedimentos de Coleta de Dados

A pesquisa teve início após a obtenção da autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em conformidade com o protocolo CEP-UNITAU nº 431/2012 de 14 de setembro de 2012 (ANEXO C), e após a autorização da Secretaria Municipal de Educação, protocolo SEMED Nº 001/2012, de 17 de setembro de 2012, (APÊNDICE A) para a liberação dos documentos oficiais, assim como, a autorização para realização de entrevistas semi-estruturadas nas escolas com os docentes pesquisados (APÊNDICE B).

No início das entrevistas, a pesquisadora expôs os objetivos da investigação aos docentes, de imediato solicitando as autorizações dos sujeitos, conforme expressas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo uma via para o entrevistado e a outra para a pesquisadora (ANEXOS A e B). Foi garantido o sigilo de sua identidade, do local de atuação, bem como foi alertada quanto à possibilidade de sua saída do estudo a qualquer momento, se assim a desejasse. Com a permissão concedida, iniciaram-se as gravações, filmagens e fotografias dos entrevistados. Tais entrevistas foram realizadas em um lugar amplo confortável, tranquilo, sem interrupções e intromissões.

Os dados foram coletados por meio de entrevista semi-estruturada, durante os meses de outubro de 2012 a janeiro de 2013, gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. A pesquisadora comprometeu-se a armazenar as informações, que serão apagadas da mídia digital após cinco anos, a partir da data da realização da pesquisa.

A escolha dos sujeitos da pesquisa, como já mencionado, deu-se em torno dos docentes que lecionam em turmas de alunos dos 1ºs e 2ºs anos do Ensino Fundamental das escolas, que são efetivos do quadro da SEMED, que possuem nível superior completo e que residem na sede do município.

Depois da autorização da SEMED, foram realizados 4 (quatro) encontros. O primeiro foi com o especialista em Educação, responsável pelas escolas dos polos II e X, estabelecendo-se apenas uma conversa informal, a fim de esclarece o motivo do contato e solicitando apoio para a pesquisa. Posteriormente, foram dois especialistas em Educação que fizeram os primeiros contatos com os docentes, marcando um encontro com a pesquisadora de imediato. De posse dos endereços eletrônicos e dos números dos telefones, liberados pelos especialistas em Educação, a pesquisadora fez o primeiro contato com os docentes. Todos aceitaram marcar um encontro com a pesquisadora, uns em suas residências, outros numa sala da SEMED, uma vez que todos não residem nas comunidades e que não manifestaram interesse de receber a pesquisadora em suas residências.

Este primeiro contato foi apenas para convidá-los para que fizessem parte da pesquisa, confirmando data, hora e local. Entretanto, apesar da confirmação por telefone e do empenho do especialista em Educação do polo II, apenas cinco docentes compareceram. Um novo contato foi feito, envolvendo mais pessoas, e um segundo encontro foi marcado, também respeitando a disponibilidade dos sujeitos pesquisados. A pesquisadora telefonou confirmando e então pode acertar com os docentes as entrevistas por dia, turno e hora.

Os docentes não permitiram que as entrevistas fossem feitas nas escolas, alegando que não tinham com quem deixar os alunos; nem tampouco em suas residências, pois, segundo eles, iriam intervir na rotina de seus familiares. Recusaram-se também em serem entrevistados na SEMED, local sugerido pelo especialista, pois a maioria disse se sentir inibido quando interpelados. Então, todas as entrevistas foram realizadas na residência da pesquisadora. Por opção dos docentes, acomodados numa sala ampla, aconchegante, num clima descontraído e de cumplicidade. A pesquisadora solicitou de sua orientadora a liberação para contatar com uma profissional para a execução das entrevistas com os docentes, para que os mesmos pudessem ficar mais à vontade. Os docentes comparecem para as entrevistas, contribuíram de forma ética, comprometida com a veracidade das informações e solicitaram que, após o término e apresentação da dissertação, queriam o retorno da pesquisa.

Assim, os docentes responderam às questões do primeiro roteiro num dia, e, dois dias depois, ao outro roteiro, no tempo máximo de uma hora e mínimo de 40 minutos, sempre acompanhados do entrevistador e da pesquisadora à distância. A pesquisadora ressarciu as despesas apresentadas pelo Especialista e pelos docentes que precisaram se locomover de lugares distantes para a entrevista.

A realização da coleta de dados se deu por meio de uma entrevista escrita semi-estruturada, composta de questões abertas e fechadas, instrumento que foi aplicado no período de 21 a 30 de novembro de 2012, com os 19 docentes sujeitos desta pesquisa, que puderam assinalar as respostas que lhes conviessem.

A técnica de Grupo Focal (GF) foi realizada com sujeitos da pesquisa organizados em grupos. Segundo Gatti (2005) o trabalho com grupos focais é vantajoso:

> Por ser uma técnica de levantamento de dados que se produz pela dinâmica interacional de um grupo de pessoas, com um facilitador, seu emprego exige alguns cuidados metodológicos e certa formação do facilitador em trabalhos com grupos. O foco no assunto em pauta deve ser mantido, porém criando-se um clima aberto às discussões, o mais possível livre de ameaças palpáveis. Os participantes precisam sentir confiança para expressar suas opiniões e enveredar pelos ângulos que quiserem em uma participação ativa. (GATTI, 2005, p. 12)

Assim sendo, a escolha dos instrumentos para fins da coleta de dados foram selecionados, conforme permite a técnica do GF: entrevista participante e em grupos. A primeira abordagem com os pais dos alunos, pretendendo a realização do Grupo Focal, foi também intermediada por um Especialista, pela Direção das escolas e pelos docentes sujeitos da pesquisa, que fizeram o primeiro contato com os pais dos alunos e marcaram a primeira reunião com a pesquisadora, com data, hora e local agendados com antecedência de uma semana.

Para Gatti (2005, p. 18) "a composição do grupo deve-se basear em alguma característica homogênea dos participantes, mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões divergentes". Nesse sentido, o trabalho com grupos focais possibilitou a compreensão de aspectos relevantes para esta pesquisa, como: processos de construção da realidade sociocultural; práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos; comportamentos e atitudes dos grupos dos pais de alunos arrolados no universo da pesquisa.

Após a confirmação das presenças dos convidados, a pesquisadora tomou as providências cabíveis no sentido de possibilitar as condições para a realização do evento. O encontro contou com a presença de 48 (quarenta e oito) participantes, entre pais e responsáveis pelos alunos das escolas. As discussões foram abertas e interativas em torno das questões propostas, sendo registradas, tendo em vista que todo e qualquer tipo de reflexão e contribuição é importante para a pesquisa. Por isso, a pesquisadora considerou de extrema relevância a formação e preparação das três mediadoras, sendo uma para cada grupo, com uso de gravadores e filmadoras, para que fossem assegurados a fidedignidade das informações e o maior número de registros possíveis.

Assim, deu-se início às discussões, que foram gravadas e filmadas. As relatoras, utilizando-se de um roteiro estruturado com questões abertas (APÊNDICE E) de extrema relevância, colheram dos participantes dos grupos as opiniões e os pensamentos sobre: como é viver no campo; a forma como participam das atividades nas comunidades; se cultivam as tradições ou que práticas culturais estão presentes em seu cotidiano; as brincadeiras que mais brincaram na infância; se as cantigas de roda eram brincadas na rua ou na escola, e hoje, se elas são trabalhadas somente na escola.

É oportuno salientar, a título de ilustração, os passos vivenciados para se identificar as Representações Sociais dos pais de alunos das escolas dos anos iniciais do EF pertencentes ao SME. Uma programação foi desenvolvida no tempo de 4 (quatro) horas de duração, contou com um ambiente amplo, arejado e confortável. Nesse encontro, objetivou-se estabelecer um primeiro contato baseado numa interlocução entre a pesquisadora e seus pesquisados, bem como a apresentação dos propósitos da pesquisa, da técnica do grupo focal e a apresentação

do roteiro instrumento organizado para orientar os diálogos e ao mesmo tempo, colher informações relevante acerca da temática em estudo.

As sessões foram organizadas nas salas de aulas das escolas, áreas de abrangência da pesquisa, com a presença dos pais de alunos e dos mediadores, que coordenaram as atividades. Os grupos focais foram desenvolvidos em ambientes acolhedores e acessíveis, com iluminação e acústica adequada, cadeiras avulsas e móveis para o trabalho em círculo, possibilitando a interação, o dinamismo e a descontração. Além disso, a pesquisadora responsabilizou-se em prover os deslocamentos e alimentação para os participantes que residem distante do local dos encontros. A técnica do grupo focal foi aplicada em novembro de 2012, como um segundo momento.

Os grupos focais foram organizados em número de 3 (três), cada um com 8 componentes, totalizando 24 (vinte e quatro) participantes, cognominados como Grupo I, II e III. O Grupo I, constituído de pais de alunos de 3 (três) escolas situadas em regiões distantes, isoladas do convívio da cidade e dos recursos e tecnologias midiáticas, afastadas de 9 (nove) a 21 (vinte e um) km. Não dispõem de energia elétrica, portanto, não têm televisão, computador, telefone rural e sequer celular. O Grupo II foi constituído de pais de alunos de 9 (nove) escolas situadas em regiões distantes, mas que dispõem de energia elétrica e de antena parabólica, o que permite o uso de televisão; e o Grupo III, com pais de alunos de 7 (sete) escolas situadas às margens da rodovia BR 222, próximas à sede, tendo acesso aos recursos que a cidade dispõe.

Nesse sentido, a pesquisa foi efetivada com uma amostra de 24 (vinte e quatro) pais de alunos, escolhidos a partir dos critérios estabelecidos a seguir: ter estudado ou ter filhos estudando nas escolas dos polos II e X; encontrar-se em qualquer faixa etária; podendo ser homens e mulheres; membros ativos da comunidade, reconhecidos pela sua participação nos eventos e festividades da escola e/ou nas comunidades locais e circunvizinhas. O critério adotado para a exclusão do participante na pesquisa foi a ausência às sessões e a não correspondência à dinâmica do processo.

3.5 Procedimentos de Análise de Dados

Para análise dos dados desta pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa, utilizando-se das técnicas de análise de conteúdo documental, entrevista semi-estruturada e grupo focal. A esse respeito, Minayo (2003), esclarece que a análise de conteúdo é a "expressão mais comumente usada para representar o tratamento dos dados de uma pesquisa

qualitativa" e Bardin (2011) corrobora com essa ideia, quando define a análise de conteúdo como:

> Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48)

Nesse contexto, a análise de conteúdo defendida por Bardin (2011) constitui-se um parâmetro para esta pesquisa, sobretudo porque se propõe a analisar os dados organizados nas três etapas, a saber: A pré-análise, correspondente a uma leitura exaustiva dos dados coletados, é um período que objetiva a organização de concepções, operacionalização de informações e sistematização de ideias preliminares, de maneira diretiva. A estrutura das operações de produções que é desenvolvida a partir de um plano de análise, a ser trabalhado de maneira precisa e sucessiva. Quanto à exploração do material, constitui-se basicamente em operações de codificação, decomposição ou enumeração dos discursos e seus recortes, em função de regras previamente estabelecidas. Já o tratamento dos resultados e interpretação, busca burilar dos resultados, ainda brutos, ao ser compilado de maneira significativa e apropriada.

Seguindo os fundamentos de Bardin (2011, p. 126), utilizou-se, a priori, a técnica de análise documental, considerada "[...] como uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados". Tais informações, depois de lapidadas em um processo de catalogação, tornaram-se um aporte teórico-metodológico representativo, uma vez que as informações tratadas se constituíram em achados significativos para responder aos objetivos que a pesquisa se propõe.

Nesse sentido, pautada na orientação da autora, iniciou-se com a exploração dos documentos oficiais: PME, PPPE, PPC e PE dos docentes. Sendo assim, a análise documental compreendida como uma fonte primária de obtenção de dados corrobora as relações existentes entre o fato analisado e os outros aspectos em estudo.

A análise exploratória dos documentos oficiais resultou em leituras e fichamentos das partes consideradas essenciais para atender aos objetivos da pesquisa, especialmente no que diz respeito às Representações Sociais dos docentes sobre as cantigas de roda no âmbito das Escolas do Campo em Chapadinha (MA).

Os documentos oficiais analisados foram: Plano Municipal de Educação; Projeto Político Pedagógico da Escola; Proposta Curricular do Ensino Fundamental dos nove anos e os Planos de Ensino dos Docentes que trabalham com alunos dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Tais documentos são apresentados primeiramente a partir do quadro síntese, no

qual constam os itens: descrição do documento, período de vigência, objetivos e ênfase dada às proposições. A posteriori, fez-se uma análise descritiva e discursiva dos outros itens que compõem os referidos documentos.

Nas palavras de Lüdke e André (2003, p. 28), "os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes". Nesse sentido, os dados contidos no quadro síntese se constituíram em elementos fundamentais para subsidiar e também para compor o corpus da pesquisa.

A outra técnica desenvolvida para a análise dos dados deu-se por meio das informações obtidas com as entrevistas individuais semi-estruturadas, as quais possibilitaram a organização do material e a interpretação das unidades coletadas, tais como: palavras de contexto – que derivaram as categorias de análise – e, ainda, destacar os fragmentos, frases, falas, acontecimentos, temas, personagens e as unidades significativas encontradas. Assim, a Unidade de Informação (UI), conforme Minayo (2003), também se constitui num instrumento de interpretação de informação entre as unidades de contexto, de análise e de registro, tendo em vista os elementos e as relações dos sujeitos com os dados e sua natureza, bem como suas particularidades.

A esse respeito, pode-se dizer que as informações coletadas, a partir das entrevistas semi-estruturadas referentes às Representações Sociais de docentes por meio das cantigas de roda no âmbito das Escolas do Campo em Chapadinha (MA), possibilitaram a análise das respostas desses docentes, que manifestaram as suas Representações Sociais por meio das cantigas de roda apresentadas, como cantadas e brincadas.

Utilizou-se também no trabalho de pesquisa o software "Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Seguimentos de Textos" (ALCESTE©), software desenvolvido por Reinert (1993), que analisa textos e os classifica de maneira hierárquica e descendente de palavras. O referido programa não exclui a qualidade do fenômeno estudado, ao contrário, faz uma análise criteriosa do material coletado provenientes dele próprio. O pressuposto dessa ferramenta de análise é que o vocabulário é visto como uma fonte para identificar maneiras de se pensar e de se representar um objeto. Assim, o objetivo do ALCESTE© é distinguir classes de palavras que representam diferentes formas de discursos a respeito dos objetos de estudo (KRONBERGER; WAGNER, 2002).

O tratamento dos dados quantitativos possibilitou a compreensão das informações extraídas dos instrumentos aplicados aos docentes, de forma qualitativa. Com o auxílio do software ALCESTE© e da técnica de análise de conteúdo, foram identificadas, por meio do cálculo do dicionário, 29.455 ocorrências, sendo 3.072 de formas distintas e frequência média

por forma igual a 10. Foram identificadas, pelo tratamento informático, 1153 Unidades de Contexto Elementares (UCEs). Depois da análise, foram classificadas 1439 UCEs (69,5%) em três classes de discurso, sendo 20,18% na Classe 1; 24,98% na Classe 2 e 24,43%na Classe 3. As restantes (30,5%) foram eliminadas, pois não se classificaram em nenhuma classe.

No que diz respeito à análise das informações acerca das Representações Sociais dos pais de alunos por meio das cantigas de roda no âmbito das escolas do campo em Chapadinha (MA), utilizou-se da técnica do grupo focal, desenvolvida com abordagem qualitativa, que, segundo Minayo (2003, p. 21), "responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes".

O uso da técnica grupo focal propiciou informações acerca do cotidiano e da práxis dos sujeitos envolvidos. Os dados coletados foram analisados mediante as sessões com os grupos participantes, que permitiram a compreensão dos objetivos e sua relação com as problematização a seguir: Em tempo de alta modernidade, de que maneira as cantigas de roda referem-se à identificação e/ou identificações dos sujeitos em contextos local, global e quais escolhas orientam suas representações; e quais Representações Sociais estão presentes nas práticas culturais das comunidades do campo de Chapadinha (MA).

Essas indagações são elementos basilares desta pesquisa, por compreender que as Representações Sociais dos pais de alunos, por meio das cantigas de roda no âmbito das escolas do campo em Chapadinha (MA), têm relação com o diálogo com os autores que lidam com os conceitos dos termos: Cantigas de roda; Representações Sociais; Alta modernidade e Escolas do Campo, das quais se depreenderam as categorias conceituais centrais de análise deste estudo.

Considerando-se que a análise categorial de conteúdo é um procedimento que permite compreender a totalidade do texto, por meio de etapas de classificação do conteúdo, da frequência e da ausência de itens (BARDIN, 2011), o objetivo desse procedimento é investigar as semelhanças e diferenças que se apresentam por meio de estatísticas das palavras, a fim de identificar padrões repetitivos de linguagem.

Com a análise qualitativa dos dados, em busca do sentido atribuído ao discurso dos docentes e dos pais dos alunos, procurou-se reconstruir o discurso coletivo, utilizando a relação entre as palavras, a frequência com que aparecem e suas associações em classe de palavras. A partir dos dados coletados nos Grupos Focais, foram identificadas as seguintes Unidades Temáticas (UT): UT-1 – Tempo e espaço das Escolas do Campo; UT-2 – Práticas didático-pedagógicas; UT-3 – Cantigas de roda vividas e representadas na Escola do Campo; UT-4 – Cantigas de roda como práticas culturais.

Quadro 3 – Síntese do Tratamento dos Dados Coletados

Nomenclatura	Origem dos Dados	Referencial Teórico	Tratamento
Eixos Temáticos	Pré-definidos nos roteiros de entrevista semi-estruturada, tendo como base a problematização da pesquisa	Formados como um conjunto de temas que orientam o planejamento de um determinado trabalho, funcionam como um suporte ou guia, agrupando conteúdos que possam ser tratados em conjunto e que tenham afinidades entre si. (CANDAU, 1989)	Nortearam a construção das questões e permitiram organizar os dados coletados em: Eixo I – Identificação do entrevistado, constando dos dados pessoais do docente, da formação acadêmica e de sua situação funcional; Eixo II – Dados identificadores da escola e seu entorno; Eixo III – Práticas didático-pedagógicas; e o Eixo IV – Cantigas de roda vividas e representadas na escola
Categorias	Definidas pelo software ALCESTE©, que classifica de maneira hierárquica e descendente as palavras	O software trabalha com cálculos efetuados sobre a co-ocorrência de palavras em segmentos de texto, buscando distinguir classes de palavras que representem formas distintas de discurso sobre o tópico de interesse da investigação. Na análise de conteúdo, identifica a pluralidade temática presente em um conjunto de textos e pondera a frequência desses temas no todo, permitindo, via comparação entre as palavras ou sentenças, a constituição de agrupamentos de elementos de significados mais próximos, viabilizando a formação de categorias gerais de conteúdo. (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006)	As categorias conceituais foram obtidas por meio dos roteiros de entrevistas, ao passo que, nas categorias de análise obtiveram-se as Unidades de Informação (UI), conforme Minayo (2003), e as Unidades de Contexto Elementares (UCEs), de acordo com Kronberger e Wagner (2002). Categorias obtidas: Contextos das Escolas do Campo; Práticas didático-pedagógicas das Escolas do Campo; Práticas Culturais das Escolas do Campo.
Unidades Temáticas	Classificadas pelo tratamento dos dados qualitativos	Representam conjuntos de informações que tenham um significado completo em si mesmas. A decisão sobre o que será a unidade é dependente da natureza do problema, dos objetivos da pesquisa e do tipo de materiais a serem analisados. (BARDIN, 2011)	Proporcionaram a análise dos dados colhidos junto aos docentes, resultantes de três classes de UCEs definidas pelo ALCESTE©. Foram identificadas as seguintes Unidades Temáticas (UT): UT-1 – Tempo e espaço das Escolas do Campo; UT-2 – Práticas didático-pedagógicas; UT-3 – Cantigas de roda vividas e representadas na Escola do Campo; UT-4 – Cantigas de roda como práticas culturais.
Unidades de Análise	Oriundas dos resultados dos Grupos Focais	Os resultados brutos, ou seja, as categorias que serão utilizadas como unidades de análise são submetidas a operações estatísticas simples ou complexas dependendo do caso, de maneira que permitam ressaltar as informações obtidas. Após isto são feitas inferências e as interpretações previstas no quadro teórico e/ou sugerindo outras possibilidades teóricas. (MINAYO, 2003)	Proporcionaram a análise dos dados colhidos junto aos pais dos alunos. Foram identificadas como: 1) Viver no campo; 2) Tradições da comunidade; 3) Brincadeiras da infância; 4) Cantigas de roda brincadas na sua rua ou na escola; 5) Cantigas de roda como eram brincadas; 6) Cantigas de roda trabalhadas na escola.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados na investigação e referenciais teóricos.

Como visto no Quadro 3, para melhor compreensão a respeito do processo de análise dos dados, optou-se pela elaboração de um quadro-síntese que permitisse demonstrar o percurso da interpretação realizada, desde a origem dos dados e de que maneira foram nomeados e com base em qual referencial metodológico foram tratados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

"Terezinha levantou-se
Levantou-se lá do chão
E sorrindo disse ao noivo
Eu te dou meu coração"

O universo desta pesquisa encontra-se situado em contextos e cotidianos dos espaços públicos, escolas e comunidades. Assim, a tarefa de observar os contextos, os sujeitos e suas múltiplas relações com esses lugares permitiram o entendimento das Representações Sociais dos docentes e dos pais de alunos por meio das cantigas de roda. Jodelet (2001) conceitua Representação Social como uma forma de conhecimento:

> [...] socialmente elaborada e compartilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, essa forma de conhecimento é diferenciada entre outras do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais. (JODELET, 2001, p. 22)

A respeito desta compreensão, percebe-se que as Representações Sociais são formas de conhecimentos particulares, dinâmicos. Elas se constituem também nos processos de socialização, fundam-se na construção da realidade do grupo social de pertencimento, e, ao mesmo tempo, nas trocas compartilhadas pelos sujeitos sociais em suas relações com o cotidiano. Assim, cabe conhecer o contexto em que se manifestam tais processos.

4.1 Caracterização do Espaço e do Contexto de Investigação

Com o intuito de escolher o campo de abrangência da pesquisa, foi necessário conhecer a organização do Sistema Municipal de Educação de Chapadinha (MA) e suas complexidades, constatando-se que o Município (SEMED, 2011) é possuidor de uma área de 3.247,383 km² e está organizado em 596 povoados[20] (aqui entendidos como comunidades), entrecortados por regiões inóspitas, o que dificulta o acesso, seja pela via terrestre e/ou fluvial.

Diante de tais circunstâncias, a SEMED/PME/2002-2012 implantou o processo de nucleação das escolas, especialmente para as localizadas no campo, em conformidade com os Artigos 23 e 28 da LDB Nº 9.394/96, que sugere "adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região" (BRASIL, 1996).

[20] Povoados, aldeia, comunidade antiga, comercial do tipo rural. (DICIONÁRIO..., 1987)

Observa-se que a Administração Pública Municipal, por meio do SME, apoiou-se na legislação e organizou a rede de escolas, situadas no campo, unidocentes ou não, em 10 (dez) escolas-polos (PME, 2011, p.27), objetivando: reter o fluxo de alunos, mantendo-os no campo, junto à família; diminuir o índice de evasão e repetência; diminuir as classes multisseriadas; elevar a autoestima e interesse pelo estudo e atenuar o custo-aluno. Tal política educacional perdura até o presente momento.

Ainda de acordo com a SEMED (2011), o SME dispõe de 155 escolas, estando 31 destas localizadas na zona urbana e 124 no campo. Têm, em seu quadro, 1.022 professores, distribuídos nos diferentes níveis da Educação Básica, sendo que 544 desenvolvem a docência em escolas da zona urbana e 478 em Escolas do Campo. A rede conta também com um quadro de 17.520 matrículas, sendo 11.562 alunos matriculados nas escolas da sede e 5.958 nas Escolas do Campo.

Quadro 4 – Síntese da População de 3 a 19 anos de idade

Idade / Ano	Total	3 a 5 anos	6 a 9 anos	10 a 14 anos	15 a 19 anos
2011	32.192 hab.	3.257 hab.	7.996 hab.	8.507 hab.	7.719 hab.

Fonte: (SEMED, 2012). Dados informados referentes ao ano de 2011.

No que diz respeito ao Sistema Municipal de Educação, a organização do atendimento da rede de escolas configura-se conforme os quadros síntese a seguir:

Quadro 5 – Alunos matriculados em 2011

Localidades	Níveis de Ensino e Modalidades de Atendimento							
	ED. INF.	1º/5º ANO	6º/ 9º ANO	SE LIGA	ACELERA	EJA		TOTAL
						1º/ 4º	5º/ 9º	
Zona Urbana	1.954	4.944	4.163	107	47	66	281	**11.562**
Zona Rural	1.011	3.170	1.777	-	-	-	-	**5.958**
TOTAL	**2.965**	**8.114**	**5.940**	**107**	**47**	**66**	**281**	**17.520**

Fonte: (SEMED, 2012). Dados informados referentes ao ano de 2011.

Quadro 6 – Docentes e localização das turmas

LOCALIZAÇÃO	DOCENTES	TURMAS
Zona Urbana	544	407
Zona Rural	478	280
TOTAL	**1022**	**687**

Fonte: (SEMED, 2012) Dados informados referentes ao ano de 2011.

Situa-se neste contexto, o campo de abrangência desta investigação, constituído de 19 (dezenove) escolas que compõem os polos II e X, ambos, situados a leste do município. Escolhidas segundo os critérios apontados a seguir: escolas localizadas em comunidades distantes entre 18 a 78 km, em relação ao perímetro urbano; escolas localizadas em comunidades que não dispõem de energia elétrica, isoladas do convívio da cidade e dos recursos e tecnologias midiáticas; escolas localizadas em comunidades distantes, que dispõem de energia elétrica, podendo dispor dos recursos tecnológicos; escolas localizadas em comunidades às margens da rodovia BR 222, próximas à sede.

As 19 (dezenove) escolas pesquisadas apresentam ainda, na sua totalidade, um modelo arquitetônico simples, com uma infraestrutura inadequada, não colaborando para uma formação ideal dos alunos. Construídas no centro das comunidades, sem a devida preocupação com o conforto físico-ambiental, como a orientação espacial do prédio, o acesso, a segurança, a iluminação, a ventilação, o piso, as instalações sanitárias e as áreas internas e externas adequadas ao uso. Constatou-se também a ausência de refeitório, de espaços para recreação, de sala de professores, de sala de leitura e de multimídias, de ludoteca e de instalações adequadas para atender à faixa etária dos alunos de 1º e 2ª anos do Ensino Fundamental.

Quadro 7 – Funcionamento das escolas por salas e turnos

Escolas / Funcionamento	Nº. Salas	Turnos		
		Mat	Mat/ Vesp	Vesp
Unidocente (Sala única/ multisseriada)	13	10	2	1
Com 2 Salas	3	2	1	-
Do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e Finais	3	-	3	-
TOTAL	**19**	**12**	**6**	**1**

Fonte: (SEMED, 2012) Adaptado pela autora.

Conforme o quadro acima, das 19 (dezenove) escolas pesquisadas, 13 (treze) apresentam salas únicas multisseriadas – também chamadas de unidocentes – nas quais os alunos de idades e níveis educacionais diversos são acompanhados por um mesmo professor.

4.1.1 Análise dos Documentos Oficiais

Os documentos oficiais analisados neste estudo foram: o Plano Municipal de Educação (PME); o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP); Proposta Curricular do

Ensino Fundamental dos nove anos (PPC) e os Planos de Ensino (PE) dos docentes que trabalham com alunos dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

Tal escolha justifica-se pela problematização apontada na pesquisa, que vem tratar de práticas didático-pedagógicas e culturais, desenvolvidas no âmbito do sistema educacional e junto às comunidades da Educação do Campo de Chapadinha (MA), campo da pesquisa. O quadro a seguir apresenta uma síntese desses documentos, especialmente no que se refere aos componentes: identificação, vigência, regulamentação, objeto e a ênfase que dada aos objetivos propostos.

Quadro 8 – Síntese dos documentos oficiais analisados

IDENTIFICAÇÃO	VIGÊNCIA	REGULAMENTAÇÃO	OBJETIVO	ÊNFASE
PME	2002 a 2012	Lei Nº 146/2002	Organizar uma proposta pedagógica curricular que atenda às peculiaridades e às necessidades dos alunos das escolas do campo; Contemplar as diferentes linguagens, propiciando a integração com o outro e facilitando a mediação com a cultura e com os conhecimentos, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RECNEI), a saber: formação pessoal e social (identidade, autonomia, o brincar, movimento e conhecimento de si e do outro), conhecimento do mundo (diferentes formas de linguagem e expressão, artes, música, linguagem oral, escrita e matemática) e conhecimento da natureza e da sociedade.	O documento contempla: O atendimento às peculiaridades e às necessidades dos alunos das escolas do campo; as diferentes linguagens, a integração com o outro e a mediação com a cultura, mediante os PCN e RECNEI: identidade, brincar, movimento, linguagem oral e expressões como: artes, música, escrita e conhecimentos da natureza e da sociedade.
PPPE	2005 a 2012	Resolução Nº 8/2005	Oportunizar a participação em atividades culturais e esportivas realizadas na escola; Estimular a reflexão sobre os meios efetivos de preservação do meio ambiente.	O documento contempla: O desenvolvimento de atividades culturais e esportivas, bem como as reflexões sobre os meios de preservação do meio ambiente.
PPC	2012	Resolução Nº 45/2012	Valorizar a democracia, a diversidade cultural brasileira e em especial a de seu "lócus", respeitando diferenças de gênero, geração, raça e credo, fomentando atitudes de não discriminação, participação cidadã, conhecimento de seus direitos e deveres.	O documento contempla: A produção de conhecimentos científicos, históricos, literários, artísticos e culturais; o compartilhar de idéias, saberes e formas de relacionamentos e a convivência em diferentes espaços sociais.
PE	2012	Portaria Nº 09/2011	Compreender a importância da família a partir do cotidiano e da coletividade, no tempo e no espaço de convivência; Resgatar nossa cultura e transmiti-la às gerações futuras; Resgatar para o presente as cantigas de roda, as poesias, as parlendas e adivinhações de outrora.	Família, cotidiano e o lugar onde vive; As mudanças, organização do lugar e manifestações populares; Comportamentos, socialização, movimentos, ritmos, afetos, valores sociais e culturais, vocabulário, leitura, linguagem oral e escrita.

Fonte: SEMED, 2011. Adaptado pela autora.

4.1.1.1 Plano Municipal de Educação

O documento em análise apresenta uma compreensão de Educação enquanto "um processo dinâmico, progressista, libertador, com a finalidade de perceber as diferentes dimensões dos sujeitos, considerando o tempo e o espaço em que estão inseridos, tendo como instrumentos legitimadores os princípios constitucionais e a legislação vigente" (SEMED, 2011). Consequentemente, a valorização do aluno, sua socialização com o outro, assim como o saber científico, permitem "a construção de um currículo, flexível e multidimensional, emancipatório e articulado com as diversas áreas do conhecimento" (SEMED, 2011). Esse entendimento acerca da Educação reforça a ideia de uma estreita relação entre os direitos subjetivos assegurados pela legalidade e o compromisso assumido pela gestão atual em garantir as conquistas da sociedade.

Entretanto, salta aos olhos da sociedade a precariedade em que se encontra o SME, haja vista o seu funcionamento sem as mínimas condições de atendimento, não assegurando a viabilidade das políticas públicas educacionais à sua comunidade. Os objetivos, as metas e as ações previstas nesse documento, até o presente momento, não conseguiram fazer as intervenções a que se propuseram, não promoveram a inclusão social, não criaram condições para o desenvolvimento de ações afirmativas em respeito à diversidade étnica e cultural.

Constatou-se também, nos documentos oficiais, que apenas 25% das ações destinadas à Educação Infantil, aos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e suas modalidades de ensino, foram viabilizadas, embora tenham sido constatados investimentos substanciais na valorização e no aperfeiçoamento da Ação Pedagógica, excepcionalmente no que se refere à Formação Inicial e Continuada dos docentes, mas apenas no aspecto das inovações pedagógicas. "A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização" (CANDAU, 2010, p.16).

No percurso da investigação, outros documentos foram incorporados à análise da pesquisa, por contribuírem na interpretação do contexto e das concepções pesquisadas. Os documentos reunidos foram: a) LDB Nº 9.394/96; b) Resolução CNE/CEB Nº 1/2002; c) Lei Nº 11.114/2005 e d) Lei Nº 11.274/2006.

4.1.1.2 Projeto Político Pedagógico da Escola

A escola democrática – ao tentar definir a organização de suas ações pedagógicas, priorizando as expectativas e a participação de sua comunidade educacional na elaboração de

seu Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP) – contribui para autonomia, autoestima e emancipação de todos que fazem essa escola.

Conforme expressa o Projeto Político Pedagógico Escolar:

> O planejamento é organizado coletivamente e quinzenalmente, as alterações são discutidas, porém tem que respeitar o que é decidido primeiro pela turma, depois é que as outras instâncias podem se manifestar. O tempo pedagógico é organizado bimestralmente. Os alunos são organizados em turmas, em números de 35 a 40 alunos e na maior parte das vezes é composta por turma única. Em caso de duas turmas, a escola utiliza da heterogeneidade para organizar as mesmas. (SEMED, 2011)

Percebe-se que o documento traz, em seu bojo, um discurso emancipatório. Contudo, sua elaboração foi conduzida pelo SME e o Projeto encaminhado para o uso das escolas de sua rede, não se constituindo um documento democrático, fruto de discussões coletivas, de um planejamento participativo, oriundo da própria escola e articulado com as comunidades escolar e civil. Ortiz (2007) preconiza a emergência do novo e a redefinição do velho. Assim, é necessário um novo olhar para esse documento, para que as "diversas temporalidades" nele contidas se entrecruzem de fato.

Ressalta-se, ainda, a ausência de um eixo norteador da prática educativa na escola, sobretudo, por não ser um projeto coletivo, que não articula a prática cotidiana de sala de aula com as peculiaridades do cotidiano dos alunos. Em suma, as próprias metas estabelecidas como PPP para o desenvolvimento das ações previstas como prioritárias, não se traduzem numa relação de proximidade da escola com os alunos e com a comunidade. Deve-se levar em conta que o PPP é um projeto que reúne propostas concretas de ação a serem executadas durante determinado período de tempo; é político, por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão na sociedade, individual ou coletivamente; e é pedagógico, porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, tem-se a clareza de que as atividades constantes no PPP devem nortear ações voltadas para o trabalho coletivo junto às famílias, e a finalidade de suas ações e condições objetivas destinada ao desenvolvimento das práticas pedagógicas, do lazer, do esporte, da saúde e de práticas culturais no tempo e espaço dos acontecimentos.

4.1.1.3 Proposta Curricular do Ensino Fundamental

O desenho curricular do SME de Chapadinha (MA) sinaliza as políticas educacionais, previstas em seu PME, em resposta ao que rege a legislação brasileira. Inclusive, se propõe a atender às demandas educacionais expressas pela sua rede de escolas, reconhecendo as

especificidades culturais das crianças e dos jovens que possam ter acesso ao processo de construção de conhecimentos científicos e de formação pessoal e social.

O documento afirma que o currículo materializa as prioridades sociopolíticas de ordem intelectual, herdadas historicamente das instituições sociais e educacionais e das abordagens teórico-metodológicas que as experiências e as práticas têm traduzido ao longo do tempo. Nessa perspectiva, o documento aponta o interacionismo como pressupostos a ser assumido pelos docentes, pelos alunos, pelos pais dos alunos, pela direção da escola e pelas pessoas que vivem na comunidade ou no mundo do trabalho.

Para Vygotsky (2007, p. 114), a interação social é mediada pela linguagem. "A teoria de desenvolvimento potencial orienta uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento". Nesse sentido, o currículo de uma escola heterogênea, defendido pela PPC, deve contemplar a multiculturalidade, a diversidade de suas diversas expressões, considerando o convívio com as práticas pedagógicas, integradas aos novos conteúdos, vivências e as relações com a comunidade em que esta inserida.

A proposta pauta-se numa concepção de Educação democrática e propõe uma política de formação profissional dos docentes ancorada num ensino reflexivo, investigativo, considerando as crenças, os valores, o pluralismo de ideias e a construção de uma nova prática pedagógica, comprometida com o sucesso escolar deles e para os seus alunos.

Já no que diz respeito às práticas culturais e multiculturais, verificou-se que a proposta curricular permite uma organização pedagógica pautada em novos parâmetros educacionais e no princípio da igualdade de oportunidades e valorização das culturas locais, compreendidos, aqui, como potencializadores inter e multidisciplinaridades, conferindo à escola o papel de produtora de singularidades, criticidade com respeito às diferenças sociais.

Há de se considerar as palavras de Giddens (1991), no sentido em que a modernidade promove o surgimento de novas demandas, fazendo suscitar as novas práticas das antigas. Ao se falar das intenções educativas e das condições oferecidas pelo SME para a viabilidade das políticas públicas educacionais integradas a esse documento, tem-se a impressão de que há impropriedades nessas falas, que instigam a curiosidade, o questionamento e a reflexão acerca da realidade que se impõe, ainda que precarizada.

Os espaços da escola necessariamente precisam estar organizados para a promoção de saberes cognitivos, definidores de atitudes socioeducativas. A proposta curricular do SME para os anos iniciais do Ensino Fundamental declara a sua pretensão de desenvolver práticas pedagógicas com ações afetivas, estéticas e éticas, que promovam a Educação integral dos sujeitos. Mas tal compromisso ainda precisa ser efetivamente cumprido.

4.1.1.4 Planos de Ensino dos Docentes

Segundo o Art. 13, II da LDB Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), os docentes têm a incumbência de elaborar e cumprir um plano de trabalho segundo a proposta pedagógica da unidade de ensino. Assim, os planos de trabalho – aqui entendidos como planos de ensino dos docentes – devem contemplar e trabalhar para a viabilidade do que está predito nos documentos oficiais, e, essencialmente, respeitar os conhecimentos prévios dos alunos, suas experiências, as múltiplas linguagens e interações vividas, reconhecendo as diversidades culturais inerentes dos contextos sociais em que estão inseridos.

A esse respeito, os PCN orientam que: "É consensual a idéia de que não existe um caminho que possa ser identificado como único e melhor para o ensino de qualquer disciplina [...]. No entanto, conhecer diversas possibilidades de trabalho em sala de aula é fundamental para que o professor construa a sua prática" (BRASIL, 1997, p. 42). O que se pode depreender dessa afirmação é que a organização do trabalho docente exige ações sistematizadas e articuladas com os documentos oficiais e as nuances do ensino.

Dessa maneira, o ensino exigirá do docente uma prática pedagógica que propicie, aos alunos, em tempo real, a apropriação dos conteúdos curriculares previstos nos planos de ensino. Os PEs organizados pelos docentes, sob orientação da supervisão pedagógica e/ou de especialistas da Educação e da direção da escola, devem oportunizar aos alunos as aprendizagens previstas no planejamento para a turma e o nível de ensino em que se encontra.

Ao se fazer a leitura dos Planos de Ensino de docentes dos 1ºs e 2ºs anos do Ensino Fundamental, procurou-se identificar as informações contidas nos conteúdos trabalhados em sala de aula e a relação com o problema e os objetivos da pesquisa. Ou seja, no conjunto dos procedimentos de ensino listado nesses documentos pode-se observar que os saberes pedagógicos trabalhados no cotidiano das Escolas do Campo de Chapadinha (MA) correspondem, em parte, às necessidades dos alunos e do local onde moram.

Desse modo, a escola é espaço educativo, que, segundo Rios (2003, p. 13) "socializa, cria e recria a cultura. E, como tem a tarefa de educar de maneira planejada e sistematizada, é desafiada a refletir continuamente sobre a cultura que deve socializar, sobre os valores em que se sustentam suas práticas, sobre a ressonância desses valores na vida da escola, sobre as mudanças que devem ser realizadas".

Em meios a tantas informações contextualizadas e de tamanha relevância, escolheu-se para análise, os conteúdos trabalhados em sala de aula, como os temas interdisciplinares, a

seguir: "*Onde você vive"; "Como nasceu em Chapadinha (MA)"; "O povoado e suas mudanças"*; "*Lugares diferentes*"; *"Preservando a natureza"; "O tempo e as mudanças históricas"; "Tempo para estudar e tempo para brincar"; "Tudo se modifica com o tempo"; "Animais em extinção"; "Produzindo uma outra história"; "A tradição de um povo"; "A simbologia das festas juninas"*.

Esses fragmentos, extraídos dos planos de ensino dos docentes, evidenciam a organização das situações de aprendizagens planejadas e executadas, objetivando a interação dos conhecimentos curriculares mediados pelas práticas sociais das comunidades do campo, que expressam os saberes, as experiências, os valores e os modos de vida de gerações passadas e atuais. Assim, ao dialogarem com os seus alunos sobre os temas: *"Como nasceu em Chapadinha (MA)"; "Onde você vive"; "Viver e aprender com a família"; "O povoado e suas mudanças"; "Preservando a natureza",* os docentes retratam muito bem o cuidado em ensinar, a partir do cotidiano, dos saberes e das experiências vividas pelos alunos do Ensino Fundamental dos 1ºs e 2ºs anos. "[...] a escola tem de ser pensada, ou tem de assumir como função social, ser um lugar de um digno e justo viver", aponta Arroyo (2012, p. 19).

Nesse aspecto, concorda-se com o autor, que a articulação das questões acima detalhadas com as diferentes áreas do conhecimento de Língua Portuguesa, Matemática, Artes, História, Geografia, somadas às particularidades, quando trabalhadas na sala de aula, se constituem saberes de grande relevância para os alunos e para as comunidades do campo ou da cidade, que passa acreditar na escola, tendo em vista, que a mesma valoriza as suas lutas.

Assim, considerando que as especificidades do local, das gerações passadas e atuais, excepcionalmente, as comunidades de Chapadinha (MA), quando trabalhadas na escola, de acordo com os recortes indicados: *"O caminho da escola"; "Codificando os números através de gerações diferentes"; "Como as cidades estão organizadas?"; "Viver e aprender com a família"; "Quando a paisagem natural é modificada",* traduzem a preocupação dos docentes em motivar as aprendizagens dos alunos de maneira significativa para suas vidas, e que os conteúdos aqui apontados estão relacionados às vivências desses alunos dos 1ºs e 2ºs anos do Ensino Fundamental.

Neste aspecto, ao trabalharem os temas *"O caminho da escola"; "O tempo e as mudanças históricas"; "Tempo para estudar e tempo para brincar"; "Tudo se modifica com o tempo",* os docentes desenvolvem um processo de interação social e de intervenção no âmbito dos lugares em que atuam. Tais atividades do ensino contemplam as situações vividas nos espaços escolares e fora deles e traduzem significados as práticas sociais e culturais se

efetivam na escola, a partir das práticas pedagógicas. A figura a seguir retrata a paisagem humana de uma das comunidades pesquisada.

Figura 11 – Comunidade Vista Alegre / Barroca da Vaca

Fonte: Acervo Pessoal

Na expressão desses docentes os conhecimentos relacionados em seus planos de ensino fazem parte dos conteúdos curriculares somados a um conjunto de saberes, informações e experiências vivenciados no cotidiano da sala de aula e dos contextos sociais. Assim, a forma de proceder destes docentes promove a socialização e as trocas de experiências. Ao discutir os saberes necessários à prática pedagógica, Freire (2003) reafirma que o ensino exige do professor conhecimento a respeito dos saberes dos alunos e da realidade em que vai trabalhar, tendo em vista que alunos e a gestão da escola se deparam compartilhando situações vivenciais próprias do campo de trabalho que executam e ainda do ir e vir de cada um cada que trabalha na escola, no sentido campo-cidade-campo.

Nesse sentido, Vala (1997) argumenta que:

> [...] os membros de um grupo constroem e partilham não somente Representações Sociais sobre os atributos e traços de personalidade que definem os membros do seu grupo e de outros grupos (os estereótipos), mas também Representações Sociais de objectos ligados às actividades de "locomoção" dos grupos, de que os valores grupais são uma das expressões. (VALA, 1997, p. 10, grifo do autor)

Corroborando a declaração do autor, compreende-seque o ensino termina por assumir características particulares sob diferentes aspectos, percepções e configurações. O espaço, o tempo e os habitantes são portadores de Representações Sociais, em contextos históricos e de práticas, como componentes pedagógicos desenvolvidos num ambiente sociocultural. Assim a

escola não poderá apresentar conteúdos curriculares fragmentados e disciplinares. Ao contrário, o docente terá que se apresentar autônomo, garantindo a unidade teórico-prática na construção de novas ideias, e assegurar o desenvolvimento das competências cognitivas, afetivas, estéticas e éticas desses sujeitos.

Contudo, isso só será possível se os conhecimentos e os saberes trabalhados na sala de aula "tomarem as práticas (as suas e as das escolas) coletivamente consideradas e contextualizadas, como objeto de análise, problematizando-as em confronto com o que se sabe sobre ela e em confronto com os resultados sociais que dela se espera" (PIMENTA, 2010, p. 112).

Nessa perspectiva, os saberes pedagógicos trabalhados pelos docentes na formação desses alunos devem identificar-se com o contexto local e, em especial, com as suas representações culturais e com as experiências trazidas da cidade pelos docentes e pela mobilidade do tempo e do espaço. Assim ao planejarem suas práticas pedagógicas, os docentes elegem como prioridades temas diversificados, de seu interesse ou de interesses oficiais como: *"Produzindo uma outra história"; "A tradição de um povo"; "A simbologia das festas juninas"*. Tais temas correspondem a dimensões interdisciplinares às áreas de conhecimentos do currículo e às peculiaridades próprias das comunidades, reveladas nos saberes e nos fazeres exigidos no processo de desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Segundo Guareschi (2000):

> Uma representação social [...] possui uma dimensão individual na medida em que ela necessita ancorar-se em sujeitos para que possa ser entendida como existente [...] Ela está na cabeça das pessoas [...] para ser social ela necessita "perpassar" pela sociedade. [...] O conceito de representação social coloca-se, então, no centro do eixo individual-social. (GUARESCHI, 2000, p. 251, grifo do autor)

A esse respeito, tem-se o entendimento de que as RS de docentes e pais de alunos por meio as cantigas de roda estão intimamente ligadas aos aspectos subjetivos, às crenças, aos valores, aos significados que esses sujeitos trazem de sua história, de sua geração, de seu grupo social de pertencimento.

Nesse sentido, verificou-se que as cantigas de roda ainda são apontadas nos planos de ensino dos docentes ora como estratégias de ensino, ora como instrumentos didático-pedagógicos. A exemplo, as cantigas de roda *Ciranda Cirandinha* e *Bom Barquinho*, citadas nesses documentos, refletem esse entendimento, posto que traduzem sentimentos e retratam lendas, mitos e hábitos de uma comunidade, assim como as suas representações.

Como afirma Florestan Fernandes (2003):

> [...] a perpetuação não representa mero fenômeno de inércia cultural. Se as crianças continuam a "brincar de roda", esse folguedo preserva para elas, toda a significação e a importância psicossocial que teve para as crianças do passado. Não se trata de uma "sobrevivência", literalmente falando; mas de continuidade sociocultural. (FERNANDES, 2003, p. 66, grifo do autor)

Ressalta-se também que os temas *"Codificando os números através de gerações diferentes"; "Quando a paisagem natural é modificada"* e *"Animais em extinção"* foram incluídos no planejamento dos docentes como conteúdos previstos para o desenvolvimento de "diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções da cultura", conforme os PCNS (BRASIL, 1997, p. 7), possibilitando aos alunos a produção de conhecimentos multidisciplinares e contextualizados.

Em suma, ratifica-se que os planos de ensino de docentes dos 1ºs e 2ºs anos do EF são organizados bimestralmente, pelos supervisores e diretores das escolas-polos universo da pesquisa, em obediência a um cronograma estabelecido anualmente pelo SME.

4.1.1.5 As Representações Sociais encontradas nos Documentos Oficiais

O que os documentos oficiais (PME, PPPE, PPC e PE) demonstram e o que o SME tem realizado de concreto na escola e na sala de aula revelam as incongruências entre esses documentos e a realidade observável, desvendada na precariedade da infraestrutura (ANEXO D), uma vez que, das dezenove escolas pesquisadas, nenhuma apresenta as condições físicas e materiais exigidas para o desenvolvimento de qualquer atividade de recreação.

No fragmento da fala de um docente, há a informação: *"Não existe Educação Física"* **[S7].** Primeiro, porque não tem o profissional para desenvolver tal atividade, as escolas não possuem pátios internos ou externos para o desenvolvimento de brincadeiras ou outras atividades que requerem áreas livres. As inadequações abrangem das salas de aula, que têm espaços limitados, quentes e com iluminação precária. Não possuem biblioteca e/ou salas de leitura, de multimídias, de professores, da diretoria, salas para reuniões, refeitórios, áreas de lazer. A maioria dessas escolas sequer dispõe de banheiros para o uso das necessidades fisiológicas da comunidade escolar.

Constatou-se, ainda, por meio das respostas dos sujeitos pesquisados e das fotos (ANEXO D) que a maioria das salas de aula não obedece ao padrão de 48 m² para cada 30 alunos por sala, exigido pela LDB (BRASIL, 1996). Inclusive, algumas dessas escolas ainda têm salas de aula funcionando de maneira inadequada em corredores e em pequeno espaço de

taipa de chão batido, chamados anexos, dotadas apenas com um quadro de giz e carteiras impróprias para a faixa etária e tamanho dessas crianças, com idades entre 6 a 8 anos.

Quanto ao Projeto Político Pedagógico da Escola, 16 (dezesseis) docentes afirmaram que suas escolas possuem tal documento, e que as ações desenvolvidas junto à comunidade são eventos ligados a datas festivas, à semana voltada à cidadania e ao resgate da história local. Os demais docentes entrevistados não quiseram fornecer informações sobre o PPE.

Sobre os conteúdos curriculares, os 19 (dezenove) docentes pesquisados asseguraram que os mesmos estão definidos em seus planos de ensino, se relacionam e levam em consideração o cotidiano da comunidade, os saberes sociais e sua cultura, na medida em que trabalham contextualizando a realidade do aluno, a história de vida a partir do campo, lugar onde vivem, como podem ser constatados nos aspectos abordados nos recortes a seguir:

> *"O plano de aula, a gente sabe que ele é flexível, mas deve ser seguido. É costumeiro a gente preparar uma rotina, pra que não nos percamos dos conteúdos. E essas musiquinhas são selecionadas".* **[S1]**

> *"Acredito que seja um trabalho voltado pra cultura local, pra questão da realidade em que estas pessoas vivem, a questão da agricultura, do plantio, dependendo da modalidade que a gente trabalha, seja com criança, mesmo assim, acredito, que seja voltado pra realidade deles".* **[S12]**

Nessa direção, essas narrativas ilustram – ao mesmo tempo em que evidenciam – o trabalho pedagógico dos docentes, que relatam desenvolver em seus planos de ensino o respeito aos saberes dos alunos e as peculiaridades dos locais, assim como os valores culturais, as tradições e até mesmo o sustento das famílias e os saberes da terra.

Em suma, ao planejarem o que, como e a quem ensinar, observa-se um avanço significativo na atitude pedagógica desses docentes, especialmente no que se refere aos conteúdos próprios do cotidiano dos alunos, um direito que escola secularmente tem negado aos povos do campo, e que, muitas vezes, faz com que o docente se ressinta da solidão que o sistema educacional lhe impõe, como a armadura dos documentos oficiais, que engessa a criatividade, tolhe as suas iniciativas e lhes impigem culpabilidade por todos os índices negativos que as estatísticas não conseguem mascarar.

Esse entendimento é reforçado por Arroyo (2010, p. 248) quando ele questiona "esses aprendizados sobre a função social esperada da escola nas lutas e na cultura popular, estão distante da própria visão que a escola tem de si mesma". Nesse aspecto, trata-se de uma escola que desconhece os saberes e conhecimentos essenciais e indispensáveis para emancipação do homem do campo.

No que se refere à organização do trabalho pedagógico dos docentes pesquisados, identificou-se nessa fala: "T*rabalhamos na sala de aula as cantigas do povo e as cantigas de*

roda, tentamos resgatar e dar continuidade à nossa cultura" **[S4]**, que as cantigas roda ainda são trabalhadas, às vezes de forma original, às vezes de forma ressignificadas, porém com objetivo de resgatá-las como patrimônio cultural, pertencente à cultura popular brasileira.

Pode-se encontrá-las em suas falas e nos documentos oficiais como conteúdos e procedimentos didático-metodológicos, as que se seguem: *Bandeirinha; Bombaquim; Tindô lê, lê; Ciranda cirandinha; Passa, passa gavião; Camaleão olha o raro dele; Pedrinha de muquém; Roque, Roque, Roque; Galinha gorda, gorda, assada ou cozida; Pêra; uva ou maçã; Cair no poço; Teresinha de Jesus; Boca de forno; Atirei o pau no gato; Fui à Espanha; Coqueiro é tão alto; Escravo de Jó; O cravo e a rosa; Formiguinha lá da roça; Passa anel; Laranja madura; Nesta rua; Sou pobre, de mavé, mavé; Cigana feiticeira; Patinho; Pintinho amarelinho; Capelinha de melão; A Barata* e *Senhora Baratinha.*

Nesse sentido, as cantigas de roda apresentadas carregam em si os contextos e historicidade de seu tempo e dos lugares de fazem parte, daí se dizer que as Representações Sociais encontradas nos documentos oficiais estão traspassadas de sentimentos, percepções, "[...] saberes e dimensões que eles expressam: identidades, práticas, relações, tradições culturais e a história de uma comunidade" (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 87), ou das comunidades de Chapadinha (MA), da região e/ou do global, assim como das discussões do coletivo, de acordo ao que consta na figura a seguir.

Figura 12 – Representações Sociais Expressas por meio dos Documentos Oficiais

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados coletados.

Os documentos oficiais não são frutos das discussões do coletivo educacional do Sistema Municipal de Ensino de Chapadinha (MA), embora represente objetivos, metas e ações a serem vivenciados pela comunidade escolar, uma vez que se constituem documentos reguladores de *informações,* que determinam *comportamentos* e disciplinam a vida da escola.

Pode-se afirmar, ainda, que os usos destes documentos enquanto *parâmetros* que norteiam e *legitimam a* prática docente e de todos envolvidos no sistema educacional, estão ancorados numa concepção de mundo e de sociedade, refletindo no chão da escola uma responsabilidade, que atende às demandas do sistema e reforça os propósitos do neoliberalismo.

Essas considerações possibilitam uma reflexão acerca da implantação das políticas públicas educacionais traduzidas em programas sociais, "[...] ora propondo e ora impondo uma outra ética dirigida à criação de saberes, valores, sentimentos e sociabilidades que gerem modos de vida tão 'modernos' que terminem, sabendo disso ou não, inteiramente submetidos a essa nova racionalidade. (BRANDÃO, 2007, p. 4, grifo do autor). A escola, portanto, fica refém dessas políticas públicas educacionais, tendo em vista que a sua função social passa ser assistencialista e menos educativa, tendo em vista que se valoriza mais o ensino e os resultados estatísticos do que as aprendizagens.

Nesse sentido, os documentos oficiais pesquisados, destinados à educação básica do SME de Chapadinha (MA), legitimados pela legislação nacional vigente, atendem aos princípios do neoliberalismo, aos propósitos da globalização e da alta modernidade, posto que, substituem prioridades por direitos e condicionam o ensino e as funções docentes em conformidades com os com habilidades e competências exigidas pelo mercado de capital e do trabalho. "[...] Pois de fato bem sabemos que a junção do capital flexível, as novas tecnologias aplicadas, sobretudo à monocultura e, com sua 'ciência', sua lógica e sua ideologia invadem tanto o campo rural quanto todos os outros campos da vida [...]" (BRANDÃO, 2007, p. 4, grifo do autor).

Contudo, esses documentos são portadores de *conceitos, atitudes* e intencionalidades, tendo em vista que identificam saberes e fazeres sociais e históricos recorrentes e atuais e representam propósitos e a pertença dos indivíduos e grupos sociais e expressam as Representações Sociais dos sujeitos desta pesquisa. A fala, a seguir, evidencia a preocupação do docente em ressaltar o trabalho que realiza a partir de suas escolhas no que se refere às estratégias e instrumentos de ensino, mas deixa clara a sua obediência ao que preconizam esses documentos oficiais:

> *"A gente vai escolher as cantigas de roda de acordo com os conteúdos que a gente está trabalhando. Dessa forma, vai possibilitando ao aluno a ter mais interesse pela aula, trabalhando todas as disciplinas dentro dessa mesma música, dessa cantiga de roda"*. **[S7]**

Tal consideração reafirma a autoria oficial desses documentos, do que é 'dito' e do que, na realidade, é 'feito', à luz dos que está prescrito como s*aberes oficiais, escolares,*

conteúdos, ensino, aprendizagens. Contudo ao referir-se sobre o seu trabalho com os 'conteúdos' e as 'disciplinas', a pesquisada [S7] expressa o cuidado em atender ao que dita os parâmetros exigidos, mas também, aos reclames dos alunos e as suas intencionalidades, sobretudo quando expressa sua opção na realização de seu trabalho.

De modo que, ao mencionar o uso das cantigas de roda, como forma de trabalhar os conteúdos curriculares e suas particularidades, a docente [S7] dialoga com o cotidiano da comunidade, expressa a sua visão de mundo, estabelece uma relação de interdependência com os aspectos cognitivos, afetivos, lúdicos e culturais, imprescindíveis nos processos de ensino de aprendizagem.

No modo de ver dos autores Arouca, Arruda e Pombo-de-Barros (2010), referenciando Moscovici (1978) e Winnicott (1990), o 'diálogo transdisciplinar', e acredita-se também interdisciplinar, contribui para o desenvolvimento da afetividade, das semelhanças fundadas na relação de investigação e descoberta entre as referências multidimensionais dos processos de conhecimentos, percepções e interações e a complexidade dos fenômenos sociais, culturais e cognitivos que compõem a construção das Representações Sociais.

4.2 Perfil dos Sujeitos da Pesquisa

Ao objetivar a análise das Representações Sociais dos docentes e dos pais de alunos por meio das cantigas de roda no âmbito das Escolas de Ensino Fundamental do Campo em Chapadinha (MA), este estudo envolveu 19 (dezenove) docentes e 24 (vinte e quatro) pais de alunos dos 1ºs e 2ºs anos das 19 (dezenove) escolas arroladas na pesquisa. Por meio das informações originadas da análise documental, das entrevistas semi-estruturadas e do grupo focal pôde-se construir o perfil dos sujeitos, como também, a partir dos dados coletados, foi possível identificar a existência de particularidades entre as representações dos docentes e dos pais de alunos sobre as cantigas de roda cantadas e brincadas, em tempos de alta modernidade.

4.2.1 Perfil dos Docentes

Dentre os sujeitos pesquisados, cabe destacar, inicialmente, o perfil dos docentes: 01 (um) é do sexo masculino e 18 (dezoito) do sexo feminino, encontram-se na faixa etária de 28 a 50 anos de idade. Todos residem na sede do Município de Chapadinha (MA). São efetivos do quadro docente do SME, para o exercício dos anos iniciais. Nos últimos três anos,

desenvolvem suas atividades docentes nos 1ºs e 2ºs anos do EF. Possuem nível superior, em licenciatura, sendo 03 (três) formados em Letras, 15 (quinze) em Pedagogia e 1 (um) em Ciências Biológicas. Vale ressaltar que, do quadro de profissionais participantes desta investigação, 80% cursaram e concluíram sua formação inicial em uma Instituição de Ensino Superior particular do Município de Chapadinha (MA), no período de 2002 a 2011. A fim de preservar o anonimato dos sujeitos da pesquisa, os entrevistados receberam códigos para as suas identificações: S1, S2, S3, S4, S5, S6, seguindo em sequência até o S19.

A maioria dos docentes atua em regime de 20 (vinte) horas semanais de trabalho, e tem, em média, uma renda mensal de dois salários mínimos. Destes, 7 (sete) trabalham em regime de 40 (quarenta) horas semanais e têm renda média de quatro salários mínimos. Todos já exercem o magistério nessas escolas entre 3 a 11 anos e levam, em média, entre 20 a 45 minutos para chegar ao trabalho.

Os docentes dos 1ºs e 2ºs anos da EF, sujeitos desta investigação, quando indagados sobre a escola onde trabalham, 100% souberam identificar a escola pelo nome e sua localização. Mas, 40% disseram não saber quantos anos a escola tem e a data de sua fundação. Sobre o motivo de sua criação, apenas 28% afirmaram ter conhecimento.

Quanto ao número de salas de aula que essas escolas dispõem: 13 (treze) docentes responderam que trabalham em escolas de sala única, conhecidas como unidocentes, e atendem alunos da Pré-Escola ao 5º ano do EF; 3 (três) disseram que essas escolas têm 2 (duas) salas de aula funcionando da Pré-Escola até o 5º ano do EF, e, por último, os outros 3 (três) docentes também descreveram as escolas em que trabalham como possuidores de 4 a 6 salas de aula, com atendimento da Pré-Escola ao 9º ano do EF.

Perguntados se trabalham da forma como gostariam, 10 (dez) docentes sinalizaram de forma positiva e 9 (nove) disseram que não, por não disporem de apoio e material pedagógico, de sala de aula adequada e da escola não ser democrática. Sobre a escola desenvolver algum projeto junto à comunidade, apenas 1 (um) disse que a escola participa e desenvolve um projeto sobre festas e brincadeiras.

Todos os 19 (dezenove) docentes afirmaram que veem a comunidade como participativa, preocupada com os seus filhos em relação à Educação, mas que também é carente, esquecida pelas autoridades. Contudo, 90 % dos docentes disseram não participar de nenhuma Associação, Entidade ou movimento no município. Oito docentes apontaram que os pais frequentam assiduamente a escola, 9 (nove) disseram que frequentam às vezes, e apenas 2 (dois) disseram que os pais não frequentam a escola.

4.2.2 Perfil dos Pais de Alunos

As informações relativas aos pais de alunos dos 1ºs e 2ºs anos das escolas do EF, sujeitos desta pesquisa, foram colhidas por meio da técnica do grupo focal. Optou-se por identificar os participantes com os cognomes: GFI; GFII e GFIII, a fim de preservar o anonimato dos sujeitos.

Do universo dos pesquisados, constatou-se que 80% desses sujeitos são do sexo feminino e apenas 20% do sexo masculino. Apresentam-se na faixa etária de 18 a 60 anos de idade, sendo que, destes, 3 (três) são avós, mas considerados pais porque respondem por esses alunos, e são aposentados como lavradores. Todos os pais são lavradores, se ocupam de lavouras ainda tradicionais, sobrevivem da agricultura de subsistência, são portadores de renda familiar correspondente a auxílios de Programas do Governo Federal, somados à produção agrícola e ao comércio informal.

Observou ainda que a maioria desses pais não possui vínculo empregatício, pois trabalham dentro da informalidade, portanto, dispensam mais tempo para os seus familiares. As famílias residem em locais próximos à escola, o que facilita o acompanhamento no desempenho de seus filhos e a participação deles nos eventos da escola e da comunidade. Ressalta-se o nível de escolaridade dos participantes, indo desde os não-alfabetizados (dois) até os que estão cursando o ensino superior (doze).

4.3 Os Docentes e as suas Representações

Este subitem traz as análises das Representações Sociais expressas pelos docentes, por meio de suas falas sobre as cantigas de roda no tempo social de alta modernidade. Para tanto, a abordagem qualitativa, a partir da técnica da entrevista semi-estruturada utilizada, foi a mais adequada para este estudo, visto que a escolha desse "instrumento permite ao pesquisador perceber as concepções que os sujeitos trazem acerca do tema abordado, seu papel e sua participação nos grupos dos quais fazem parte" (MINAYO, 2003, p. 21), na medida em que considera o caráter interativo do processo do conhecimento, a interpretação e o sentido das expressões dos sujeitos.

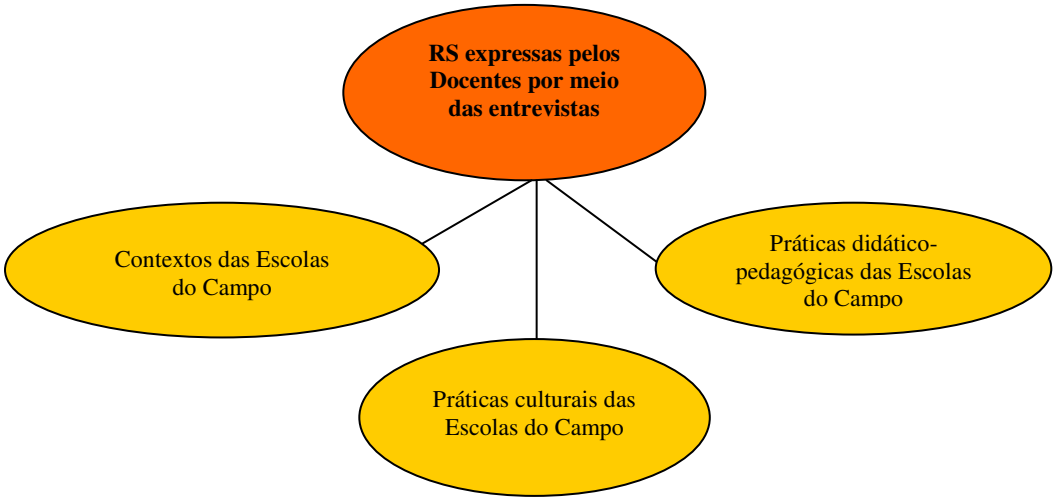
Sendo assim, as falas dos pesquisados observadas nas respostas dos docentes às questões constantes nas entrevistas semi-estruturadas escrita e oral foram utilizadas a partir das palavras-chave e categorias apresentadas, tanto nos relatos dos docentes, quanto dos resultados considerados pelo software ALCESTE© para a análise das informações qualitativas.

Para tanto, percebeu-se a necessidade de organizar didaticamente as falas dos docentes, mediante o conteúdo apontado no roteiro das entrevistas e nos achados da pesquisa, relacionadas como: Classe 1, com 20,18% de UCEs relacionadas aos termos “sala de aula”, “brincadeira” e “leitura”; Classe 2, com 24,98% de UCEs relacionadas aos termos “cantigas de roda”, “valores” e “costumes”; e Classe 3, com 24,43% de UCEs relacionadas aos termos “campo”, “comunidade” e “realidade”. São, portanto, dessas classes que se originaram as categorias de análises.

Dessa forma, as análises que se seguem relacionam os dados coletados na discussão com os autores que fundamentaram o presente estudo, assim como, os apontados nas falas dos docentes, permitindo a compreensão de práticas pedagógicas atinentes às atividades interligadas dos alunos aos espaços do cotidiano escolar e dos contextos culturais onde se fixam suas crenças, valores, costumes e modos de viver.

Tais elementos foram sistematizados segundo a teoria das RS. As falas dos pesquisados permitiram que as análises feitas apontadas pelas questões e os eixos temáticos que nortearam as entrevistas individuais escritas e orais evidenciassem as categorias de análise. A figura a seguir representa uma síntese dessas categorias sobre as RS encontradas nas falas dos docentes por meio das cantigas de roda, oriundas das entrevistas individuais semi-estruturadas.

Figura 13 – Representações Sociais encontradas nas falas dos Docentes por meio das entrevistas



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados coletados.

4.3.1 Contextos da Escola do Campo

Aprofundando-se o entendimento sobre as Representações Sociais expressas pelos docentes por meio das cantigas de roda, foi possível articular interpretações envolvendo as falas e os contextos da Escola do Campo.

> *"A gente tem que trabalhar as peculiaridades da região, trabalhar com os alunos mostrando a realidade deles".* **[S9]**

Ao analisar a fala dos docentes pesquisados, percebe-se que as peculiaridades da região e os seus modos de vida fazem parte das estratégias de ensino presentes em seus ambientes de socialização, como a escola e a comunidade local e a própria organização do trabalho docente. Sendo assim as atividades recreativas, de lazer, de produção da leitura e escrita – realizadas nas áreas livres, debaixo das árvores, ou nas estreitas salas de aula – demonstram o comprometimento dos sujeitos com a educação desses alunos.

Foi percebido também que as RS desses docentes a respeito das cantigas de roda foram formadas a partir de suas vivências em sala de aula e na convivência com os pais dos alunos das escolas em que trabalham. Assim como a compreensão que manifestam acerca dos valores sociais e culturais, das canções populares, da Educação, de Escola do Campo e dos contextos dos quais fazem parte, que pode ser observada na fala a seguir:

> *"O fazer e o aprender da nossa escola é feito com dinamismo. Valorizamos o campo, mostrando para a criança que o campo é um lugar de culturas e de muitos valores religiosos e os da comunidade. Converso com os pais dos meus alunos sobre o seu trabalho e convido eles a participar com mais frequência da vida da escola. Trabalho com as cantigas de roda que a comunidade conhece e também com as de meu conhecimento, Ciranda cirandinha, o cravo e a rosa, Fui ao Tororó, Coqueiro é tão alto, Capelinha de melão, Margarida, Terezinha de Jesus, Formiguinha lá da roça, e muitas outras que não me lembro agora".* **[S1]**

Essa fala proferida pelo docente retrata bem o que se coloca sobre o caráter dinâmico e interativo da concepção de escola, de homem e de sociedade, construído nas relações vividas. O docente acrescenta que trabalha mostrando aos seus alunos sobre o seu lugar, como um lugar de culturas e de valores sociais e religiosos é, portanto, no seu fazer pedagógico ficam marcados os seus valores culturais, suas crenças, suas convicções. Nesse sentido, ficam reiteradas as palavras de Fazenda (2010, p. 34, grifo da autora) "*não é o agir que decorre do ser, mas é o modo de ser que decorre do agir.* É a ação que delineia, circunscreve e determina a essência dos homens. É na prática e pela prática que as coisas humanas efetivamente acontecem, que a história se faz". Com essa atitude, ela fica mais próxima e tem o respaldo da comunidade, e tanto a convivência quanto as relações estabelecidas tornam-se mais

proveitosas e saudáveis, podendo a docente desenvolver de maneira mais produtiva, os saberes e fazeres pedagógicos que perpassam o cotidiano de sua práxis.

Desse modo, a escolha das cantigas de roda *Coqueiro é tão alto e Formiguinha lá da roça,* apontadas e citadas acima na fala do **[S1]** foi movida pela intenção de se investigar os significados atribuídos às cantigas de roda pelos docentes e pais de alunos nos contextos das Escolas do Campo de Chapadinha (MA), não numa perspectiva de análise linguística, mas no entendimento da relação entre língua e cultura, sobretudo nos aspectos semânticos, que Ilari e Geraldi (1994), destacam como "investigação de limites movediços". A seguir, constam cantigas de roda trabalhadas no contexto das escolas do campo.

Quadro 9 – Cantigas de roda em versão popular e as cantadas pelos pais dos alunos e trabalhadas no contexto das escolas das escolas do campo

Viuvinha[21]	**Coqueiro é tão alto**[22]
"Que coqueiro tão alto *Que ninguém pode alcançar* *Chegou a pobre viúva* *E começou a chorar, a chorar, a chorar* *Eu sou a viuvinha que vem de Belém* *Queria casar, mas não acho com quem* *Ora, case comigo que eu sou seu bem* *Ora, case comigo que eu sou seu bem* *Não é com você, não é com ninguém* *É com a menina que eu quero mais bem* *Não é com você, não é com ninguém* *É com a menina que eu quero mais bem."*	*"Que coqueiro tão alto* *Que ninguém pode alcançar* *Eu sou uma pobre viúva* *Que começou a chorar, a chorar, a chorar* *Eu sou uma viuvinha que vem de Belém* *Quero me casar, mas não sei com quem* *Case comigo e eu sou seu bem* *Case comigo e eu sou seu bem* *Não é com você, não é com ninguém* *É com a... que eu quero mais bem* *Não é com você, não é com ninguém* *É com a... que eu quero mais bem."*

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados coletados.

[21] Versão popular disponível em: <http://mapadobrincar.folha.com.br/brincadeiras/roda/606-viuvinha-3>.

[22] Versão cantada e brincada pelo [S1].

Podem-se observar diferenças marcantes nos dois textos das cantigas de roda acima descritas. No primeiro exemplo, o título da cantiga na versão popular é "Viuvinha", e a mesma também é cantada e brincada nas escolas com o nome de "Coqueiro é tão alto". Há ainda, alterações na estrutura textual e no emprego verbal, como se podem constatar nas duas versões da cantiga apresentada acima. Os versos "Chegou à pobre viúva, E começou a chorar, a chorar, a chorar", que são cantados em "Viuvinha", constam em "Coqueiro é tão alto", como "Eu sou uma pobre viúva, Que começou a chorar, a chorar, a chorar".

No segundo verso, destaca-se o lugar de origem da viuvinha, que busca um parceiro. Há sentimentos de rejeição e também de insinuação, a mudança ocorre também no tempo verbal e há supressão do "Ora", que conclui com quem deve ser o casamento, ênfase dada pelo suposto candidato a marido, para que este seja escolhido pela personagem principal da cantiga. Nessa cantiga, utiliza-se da linguagem metafórica para evidenciar a representação do luto, do lamento pela perda, da solidão e do infortúnio. Traz à discussão o maniqueísmo, a tristeza, a infelicidade que é o contrário de alegria, da felicidade. Nesse caso, são palavras e versos inteiros suprimidos e/ou substituídos por palavras sinônimas.

Quadro 10 – Cantigas de roda em versão popular e as cantadas pelos pais dos alunos e trabalhadas pelos docentes no contexto das escolas do campo

Formiguinha da roça[23]	**Formiguinha lá da roça**[24]
"Formiguinha da roça *Endoideceu com uma dor de cabeça* *Que lhe deu.* *Ai pobre! Ai, pobre formiguinha!* *Põe a mão na cabeça* *E faz assim... e faz assim"*	*"Formiguinha lá da roça* *Enlouqueceu de uma dor de cabeça* *Que ela deu* *Arrocha, arrocha, arrocha formiguinha* *Bota a mão nas cadeiras* *E faz assim... assim... assim..."*

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados coletados.

No segundo exemplo, o texto da cantiga "Formiguinha da roça" – e também da chamada "Formiguinha lá da roça" pelos sujeitos pesquisados – apresenta alterações verbais e

[23] Versão popular disponível em: <http://letras.mus.br/bia-bedran/303142/>.

[24] Versão cantada e brincada pelo [S1].

de sentidos. Observa-se, no segundo verso da primeira estrofe, respectivamente: "Endoideceu com uma dor de cabeça" e "Enlouqueceu de uma dor de cabeça", que "ficar doido" e "ficar louco" são sinônimos. Enquanto que nos versos "Ai pobre! Ai, pobre formiguinha! Põe a mão na cabeça" e "Arrocha, arrocha, arrocha formiguinha" e ainda no "Bota a mão nas cadeiras" no qual é atribuído um novo sentido. Neste caso, a mudança versa tanto na forma, como no significado, pois aqui os termos são antônimos e suscitam nos sujeitos envolvidos na situação atitudes e movimentos diferenciados.

De modo que nos dois casos há um processo de retextualização, passagem do texto falado para o escrito, visto que, a partir dos estudos entre a oralidade e a escrita "as semelhanças são maiores que as diferenças tanto nos aspectos sociocomunicativos (as diferenças estão mais na ordem das preferências e condicionamentos)" (MARCUSCHI, 2007, p. 46). E, ainda, numa visão culturalista, a cultura oral e a cultura letrada podem ser oposicionais, "entre o pensamento concreto e abstrato, o raciocínio prático e lógico, a atividade artesanal e a tecnológica, o cultivo da tradição e a inovação constante, o ritualismo e analiticidade". (MARCUSCHI, 2007, p. 29)

Cabe destacar que nos textos dessas cantigas, foram abordadas temáticas diferenciadas repletas de sentimentos, metáforas, das simbologias do mundo natural, dos valores culturais e religiosos e de representações sociais dos sujeitos, interlocutores desse cotidiano. Assim, ressaltam-se as situações focalizadas nas estrofes abaixo:

A primeira estrofe da cantiga "Coqueiro é tão alto" refere-se a duas situações. Inicialmente, utiliza-se da linguagem metafórica para evidenciar a representação do luto, do lamento pela perda, da solidão, do infortúnio e do sofrimento pela perda da pessoa amada. Traz à discussão do misticismo em torno da morte, a tristeza, a infelicidade que é o contrário de alegria, da felicidade.

"Que coqueiro tão alto
Que ninguém pode alcançar
Eu sou uma pobre viúva
Que começou a chorar, a chorar, a chorar"

A estrofe que se segue argumenta a busca um novo relacionamento, se identifica e situa-se no tempo e no espaço. Na busca um novo parceiro, a viuvinha identifica o lugar de sua origem. Observam-se sentimentos de rejeição, de ansiedade, de insinuação, de aliança, assim como de promessas. Há uma busca pela institucionalização e regularização dos sentimentos nos versos que se seguem:

"Eu sou uma viuvinha que vem de Belém
Quero me casar, mas não sei com quem

Case comigo e eu sou seu bem"

Esta última estrofe fala de novas perspectivas, de novas escolhas, do desejo de novas conquistas da autoestima, do autoconceito e do autoconhecimento:

"Não é com você, não é com ninguém
É com a... que eu quero mais bem
Não é com você, não é com ninguém
É com a... que eu quero mais bem"

Na cantiga de roda "Formiguinha lá da roça", o texto é constituído de duas estrofes e seis versos. Nas estrofes que se seguem, percebe-se que a cantiga suscita dos sujeitos brincantes interpretarem papéis, executar movimentos coreografados, consoante aos cenários e às particularidades da brincadeira.

Neste caso, cada criança assume a identidade de uma 'formiguinha', ou seja, todas as crianças entram em cena e interpretam situações vivenciais similares ao cotidiano e ao seu modo de vida. Aborda a questão de doença, do espaço de trabalho que é o campo. No texto cantado, as crianças vivem um personagem humanizado, do sexo feminino e que vivem as demandas de uma pessoa adulta.

"Formiguinha lá da roça
Enlouqueceu de uma dor de cabeça
Que ela deu
Arrocha, arrocha, arrocha formiguinha
Bota a mão nas cadeiras
E faz assim... assim... assim..."

Nesse sentido, compreende-se que a espontaneidade, a curiosidade, a vivacidade e motivação das crianças em brincar as cantigas de roda na escola ou fora do espaço escolar, em tempos de alta modernidade, estão eminentemente ligadas à coexistência de atitude dos pais, mães e docentes que, ainda hoje, fazem desta brincadeira uma estratégia potencializadora de socialização, de comunicação e de lazer.

4.3.2 Práticas Didático-pedagógicas das Escolas do Campo

Nessa categoria, abordam-se as questões sobre a Educação do Campo, os recursos didático-pedagógicos e as estratégias de ensino, que fazem parte dos achados atinentes à primeira parte do roteiro da entrevista semi-estruturada aplicada aos docentes.

Observou-se que as atividades trabalhadas pelos docentes nas áreas de conhecimentos do currículo não se traduziu em preocupação com a Educação do Campo, o que se torna um contrassenso, uma vez que tanto as escolas, os conteúdos, as diretrizes e os encaminhamentos

pedagógicos, mesmo não tratando da questão, quanto os docentes encontram-se no espaço do campo. "O lugar é o quadro de uma referência prática ao mundo [...] mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis [...] pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade", afirma (BRANDÃO apud CLAVAL, 2004, p. 32).

A ilustração deste argumento é importante, pois traz à pauta os conflitos oriundos da falta de reconhecimento da importância da cultura do homem do campo, por esta razão concorda-se com Pedra (1997, p. 45) quando ele ressalta que o "currículo também abriga as concepções de vida social e as relações que animam aquela cultura". Conforme um dos sujeitos da pesquisa afirma:

> "*Os alunos querem conhecer é o mundo da cidade, porque a Educação da cidade é prioridade, é melhor.* **[...]** *As coisas do campo são muito diferentes, é tudo muito difícil, para todo mundo".* **[S1]**

A força destas palavras revela a negação, tanto da concepção de Educação do Campo, quanto das políticas públicas existentes. O que se pode depreender de tais gradações é que a escola não trabalha para a valorização do saber do lugar, posto que o conhecimento, mesmo que seja superficial e incompleto, aguça a curiosidade, se:

> [...] ajudado por um conhecimento sistêmico, autoriza a visão da história como uma situação e um processo, ambos críticos. [...] como passar de uma situação crítica a uma visão crítica, e, em seguida, alcançar uma tomada de consciência. Para isso, é fundamental viver a própria existência como algo de unitário e verdadeiro, mas também como um paradoxo: obedecer para subsistir e resistir para poder pensar o futuro. (BRANDÃO apud CLAVAL, 2004, p. 43)

Emerge na passagem citada a preocupação com o conhecimento e com a apropriação dos saberes do cotidiano da vida do campo e, ao mesmo tempo, com as informações presentes nos documentos oficiais e suas particularidades, para que o docente possa intervir de forma consciente na viabilidade de seus fazeres pedagógicos. A escola e seus agentes devem compreender que o sofrimento das populações do campo precisa ser erradicado, e somente com uma atitude coerente, solidária, desmistificadora, emancipatória, será possível construir uma oposição ao que está posto.

Ao examinar as respostas dos sujeitos pesquisados, observou-se em suas falas um ponto em comum quanto à concepção de Educação do Campo. O fragmento a seguir exemplifica o entendimento dos sujeitos pesquisados acerca dessa concepção:

> *"A Educação do Campo é uma educação que deve ser realmente voltada para o campo.* [...] *com calendário* [...] *currículo* [...] *a pessoa que não queira sair do campo* [...] *Ele pode ser um doutor, um advogado, mas aqueles que realmente gostam de plantar, de colher, da vida pacata e silenciosa do campo, eles podem estar trabalhando no que gostam de fazer* [...] *viver com mais consciência".* **[S11]**

O docente afirma que a Educação deva ser voltada para o campo, para as peculiaridades da região, respeitada a vontade de permanência junto às suas origens e que os documentos oficiais – como o calendário e o currículo – sejam adequados à realidade do aluno. No entanto, outro docente se constitui exceção, uma vez que em sua fala há uma interpretação diferenciada, sem fazer distinção entre a Educação do Campo e da cidade:

> *"A Educação do Campo não é nada diferente do que a da cidade. Tem as suas dificuldades em relação aos alunos, porque eles (do campo) têm mais trabalhos".* **[S6]**

Nesse aspecto, discorda-se desse docente pela limitação conceitual apresentada, pois tal entendimento demonstra desconhecimento acerca dos saberes do cotidiano da vida do campo, visto que a Educação do Campo acontece no território, entendido aqui como um espaço de criticidade, de ações compartilhadas, indissociáveis dos saberes e fazeres do homem do campo e de seus grupos de pertencimento (ARROYO, 2006).

Ressalta-se ainda a resposta de outro docente, quando perguntado acerca da Educação do Campo, ele diz que deva ser:

> "[...] *voltada para a realidade do aluno, juntamente com as famílias. As famílias têm que conscientizar as crianças, os filhos que têm que estudar, então a Educação do Campo deve ser voltada para o que ele vive lá* [...] *não só no campo também como na cidade".* **[S4]**

Percebe-se, nas considerações do sujeito, a ênfase que é dada às palavras: *conscientização, famílias* e *realidade* e à maneira como os docentes dizem trabalhar no campo, mostrando a realidade dos alunos, a relação deles para com eles mesmos, para com os seus pares e seus lugares de vivências e convivências.

O sujeito entrevistado ainda destaca a importância das pessoas que residem no campo, "[...] *se formar e continuar no campo, com as suas origens, com a sua família, mas lógico, com outra mente, que é de saber se movimentar do seu local para onde quer que seja".* **[S11]** Mas de maneira que **o** trabalho desenvolvido e a vivência neste tempo/espaço em interação com as famílias e comunidades possam materializar as informações trazidas da '*escola para a vida e da vida para a escola'*.

Tais reflexões sobre essa questão persistem, agora, à luz da Teoria das Representações Sociais, em que se procura compreender os conteúdos e os processos contidos e constitutivos do pensamento social, que oferecem às pessoas, nos processos de comunicação, "um código para suas trocas e um código para nomear e classificar de maneira unívoca, as partes de seu mundo, de sua história individual e coletiva" (MOSCOVICI apud ALMEIDA, 2006, p. 11).

Quando perguntado sobre as estratégias de ensino utilizadas em sala de aula, um docente entrevistado diz trabalhar:

> *"[...] de preferência a leitura e a escrita. Utilizamos estratégias na escola que valorizam o trabalho com autonomia de escolha, e de indagações. E o fazer e o aprender com dinamismo. Valorizamos o campo, mostrando para a criança que o campo é um lugar de cultura e de valores. Então, eu uso cantigas próprias da comunidade, trago pais para conversar conosco sobre a sua lida, faço reunião com os pais, os convido a participar mais da vida da escola. Na parte pedagógica, trago leituras diferenciadas para eles fazerem as diferenças, através de comparações, passo filmetes, uso o calendário da escola, mas o calendário religioso em respeito ao da comunidade".* **[S11]**

As observações do docente referenciam as estratégias de ensino utilizadas em sala de aula – aqui entendidas como procedimentos, atividades e metodologias de ensino – especialmente na forma como direcionam, orientam e constroem o conhecimento junto aos alunos, a partir do referencial teórico-metodológico planejado, de estratégias de leituras definidas no plano de ensino, em respeito às peculiaridades da comunidade e o cotidiano em que trabalha.

Segundo Scarpato (2004, p. 20), "[...] é preciso contextualizar o processo de ensino. Deve sempre existir na prática docente a visão da sala de aula como um espaço gerador de novas ideias, em que o clima é de criatividade". Nesta perspectiva, a melhor forma de ensinar é aquela que propicia aos alunos o desenvolvimento de conhecimentos para lidar com as características de seu cotidiano, com autonomia em busca de novas compreensões, por meio da produção de ideias e de ações criativas e colaborativas.

No dizer de outro docente, encontra-se a afirmação:

> "*Minha estratégia sempre é utilizar livros e revistas em quadrinhos, de propagandas, jornais, deixar eles à vontade mesmo para ler. Eu motivo os alunos a fazerem leituras, a observar desde a capa das revistas, dos livros até a última página do livro*". [S8]

Compreende-se que a estratégia de ensino usada pelo docente seja de grande valia. Entretanto, quando ele afirma trabalhar sempre com a oralidade e a textualidade, utilizando dos mesmos recursos bibliográficos, dos mesmos suportes de informação, percebeu-se – nesta posição do docente – uma limitação na escolha de suas estratégias, fixando-se apenas a procedimentos restritos. Dessa maneira, o docente não estaria apontando novas perspectivas de motivação, que viessem a estimular o uso de outras linguagens, como a música, a dramatização, o cuidado com a pluralidade cultural do local e, ao mesmo tempo, não esclarece os gêneros textuais adequados às faixas etárias e ao nível de ensino a que trabalha.

Ainda sob a ótica de Scarpato (2004, p. 28) pode-se inferir sobre os procedimentos de ensino, "enquanto ações do professor e do aluno, no processo ensino-aprendizagem. São os

‘quer fazer’ pedagógico [*sic*], no sentido de provocar, estimular, desencadear a ação do aluno no processo de construção de conhecimento”. Do ponto de vista do fazer do docente, apreende-se que as suas ações, atitudes e práticas desenvolvidas estão permeadas de intencionalidades, de sentidos, de valores sociais articulados com os parceiros, com o cotidiano e com as situações que os envolvem.

O recorte abaixo oportuniza a compreensão da disponibilidade e a utilização dos recursos didático-pedagógicos em sala de aula por outro docente:

> *“A escola tem muitos recursos didático-pedagógicos móveis: como quebra cabeça, dominó, bingo, palavras cruzadas, material dourado, jogos de encaixe, jogos da memória, e outros. Recursos da comunidade, e ainda, trabalhamos a riqueza que a natureza e recursos humanos nos permitem.* Nós *trabalhamos com os livros da Escola Ativa, com gravuras que facilitam a compreensão dessas crianças, ajudam essa criança a relacionar o conteúdo trabalhado. Outro recurso também que eu utilizo é a televisão, com o DVD. Eu utilizo sempre o vídeo da galinha pintadinha, em que há várias cantigas de roda. É importante porque, além das cantigas de roda, há as representações ali, através de desenhos animados, e eles gostam muito, tanto é que todas as músicas da galinha pintadinha eles já estão a par. Tanto é que nesse vídeo há a musiquinha do sapo, há os desenhos animados que eles gostam muito e costumam cantar”.* **[S1]**

Na fala do docente, observa-se a existência de recursos didático-pedagógicos em quantidades e variedades suficientes para o desenvolvimento de atividades dinâmicas, vivas, que propiciam a interação e a sociabilidade dos alunos em sala de aula. Em contraste com a fala de outro docente, que revela:

> *“Nós praticamente não temos recursos. O que temos são pequenos jogos, produzidos por nós mesmos, pelos professores. Então nós não temos recursos vindos da Secretaria de Educação. Então eu trabalho com pequenos bingos, jogos, a pescaria. Inclusive, quando a gente faz a pescaria, eles lembram a realidade deles, lá é próximo de rios. Aí nós trabalhamos a pescaria de números, de letras, dos bingos. Nos bingos utilizamos o carocinho de feijão, a pedrinha, coisas da realidade deles. A escola tem um DVD e a TV”.* **[S9]**

De acordo com esse docente, a escola não dispõe de recursos apropriados, satisfatórios e em quantidades suficientes para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas. No entanto, o docente afirma que essa situação não o impede de desenvolver as suas atividades pedagógicas de maneira ativa, estimuladora e prazerosa, posto que compreende a importância desses recursos para que as aprendizagens significativas dos alunos aconteçam. Portanto, produz o seu próprio material pedagógico, com recursos próprios da comunidade.

Zabala (1998, p. 168), entende que “[...] os recursos didáticos podem ter “[...] diferentes finalidades: orientar, guiar, informar, compreender, memorizar, motivar, contextualizar, organizar, ilustrar, exemplificar, propor, divulgar. Em cada caso, a intencionalidade do professor ou a função específica de cada recurso é que conduzirá sua

proposição". Nesse sentido, todos os entrevistados acreditam ser de grande importância a sua utilização para a motivação em sala de aula como facilitadores de processos de aprendizagens significativas.

Outras declarações de docentes descrevem a utilização dos recursos didático-pedagógicos do tipo televisão, DVD, aparelhos e caixas de som utilizados como instrumentos didático-pedagógicos, e que são componentes do ambiente de aprendizagem, escolhidos conforme conteúdos e objetivos pré-estabelecidos nos programas de ensino, por fazerem parte da organização didática do trabalho docente.

No dizer do docente S9, percebeu-se a presença das RS dos docentes, quando apontam em seu trabalho os elementos da natureza e do cotidiano dos alunos e da comunidade, a exemplo do uso da *pescaria, através da pesca metafórica de caroços de feijão e de pedrinhas,* trabalhadas como estratégias de ensino e recursos didático-pedagógicos para motivar a participação dos alunos nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Entende-se que atividades como estas imprimem um movimento relacional entre educação, política e cidadania, numa perspectiva interdisciplinar, fazendo as inter-relações entre o conhecimento local e global. No modo de ver de Minayo (2011):

> "As Representações Sociais se manifestam em palavras, sentimentos e condutas. [...] Sua mediação privilegiada, porém, é a 'linguagem', tomada como forma de conhecimento e de interação social. Mesmo sabendo que ela traduz um pensamento fragmentário e se limita a certos aspectos da experiência". (MINAYO, 2011, p. 108, grifo da autora)

Ao fazer uso da comunicação, da linguagem, constata-se que são recursos impregnados de intencionalidades e dos modelos sociais vigentes. Os saberes locais estão transpassados de Representações Sociais que revelam o universo de conhecimentos e atitudes reconhecidamente importantes na viabilidade dos objetivos. De acordo com Moscovici (1978) o indivíduo age no cotidiano de acordo com seus processos psicológicos, pois todas as pessoas são influenciadas pela cultura na qual nascem e crescem. Nesse caso, os docentes levam para o espaço da escola, os seus conceitos, valores, costumes, vividos e identificados no cotidiano de suas experiências e segundo a sua própria história.

Nas respostas que se seguem, verificou-se a preocupação dos docentes que, ao desenvolverem a sua docência na sala de aula, utilizam-se de uma prática pedagógica, interativa e com metodologias variadas, se apropriam de procedimentos:

> "*Na sala de aula, como dinâmica de grupo, aquela dinâmica onde a equipe que montar o dominó mais rápido ela ganha um prêmio. Isso motiva eles a aprenderem mais, porque não é só montar por montar, eles têm que dizer as letras, e que palavra forma. Daí, um sabe a letra e vai dizendo pro outro, eles vão interagindo entre eles e o grupo se desenvolve*". **[S6]**

Vê-se que o uso desses instrumentos e procedimentos didático-pedagógicos só é possível nesta conjuntura, pelo percurso profissional desses docentes, todos efetivamente com formação inicial e continuada, que possibilitou aprendizados multidimensionais, pautados em uma perspectiva sociointeracionista (VYGOTSKY, 1999) e tornando-os comprometidos com uma Educação humanista.

Nesse sentido, a organização do trabalho docente exige saberes que vão da confecção e do uso de instrumentos didático-pedagógicos, da maximização do tempo e da ocupação dos espaços no trabalho com os conteúdos interdisciplinares, bem como da utilização das novas tecnologias adequadas às áreas de conhecimentos, à idade dos alunos e ao cotidiano em que se encontram assentadas essas escolas.

A cantiga de roda – enquanto um recurso didático e metodológico utilizado também como estratégia de ensino – possibilita ao docente a compreensão de seu conteúdo por entender que ela se constitui atividade lúdica e espontânea, que integra o canto e a dança em movimentos coreografados, estimula e exercita a criatividade, as brincadeiras, e, principalmente, a interação com o mundo interno e externo do sujeito.

Enquanto práticas didático-pedagógicas presentes na organização do trabalho docente, as cantigas de roda cantadas e brincadas são retextualizadas, quer seja na língua falada ou na língua escrita. Retratam os modos de viver, de sentir e de agir dos sujeitos e de seu grupo de pertencimento. Nesse sentido, a inserção das cantigas nas práticas didático-pedagógicas significa para os alunos, possibilidades de aprender na "informalidade" do cantar e brincar.

Assim sendo, ao trabalhar a cultura popular, o docente adentra no mundo das manifestações culturais populares, sejam as de origem familiar ou as oriundas de outros grupos sociais, sobretudo porque entra em contato direto com os membros da comunidade local onde se encontra a escola. Um sujeito entrevistado enfatiza:

> *"Iniciamos cantando músicas que eles conhecem, que fazem parte da geração deles, que a gente tenta resgatar. Pede também pra eles trazerem musiquinhas de casa. Eu peço para eles trazerem as cantigas de roda, aí eles trazem e a gente confecciona livros e outras atividades. É uma estratégia que a gente utiliza pra não deixar esquecida a questão das cantigas de roda, dessas brincadeiras*". **[S4]**

No modo de dizer do docente, uma pluralidade de identidades, "é construída por diferentes grupos sociais em diferentes momentos históricos, segundo (ORTIZ, 2006, p.8), sendo percebidas nas múltiplas linguagens culturais manifestadas pelos sujeitos em relação com o seu grupo de pertencimento. Assim, o docente possibilita à criança o desenvolvimento

de um processo de aprendizagem significativo, emancipatório, à medida que oferece a ela a oportunidade de externar suas emoções, sensibilidades, espontaneidades e potencialidades.

E quando essas cantigas de roda são trabalhadas em sala de aula como práticas didático-pedagógicas, que valorizam "[...] *a cultura local, a realidade em que estas pessoas vivem"* [S12], compreende-se que o trabalho docente assumiu a função social de resgatar a cultura popular, por meio das brincadeiras de roda cantadas, transmitidas oralmente de uma geração à outra, de maneira espontânea, e que fazem parte de suas vidas e de seus antepassados.

Desse modo, ao analisar os dados, percebeu-se que as cantigas proporcionam aos docentes, ao mesmo tempo, a função de valorização da cultura e de procedimento metodológico para ensinar e aprender. Segundo Florestan Fernandes (2003), nada melhor que a dança popular para dar sentido educativo, recreativo, estético e humanizador. A comunicação neste sentido se processa na interação como outros povos, por meio dos valores característicos de sua herança cultural. Tomando como exemplo as cantigas de roda abordadas a seguir, cantadas pelos docentes e citadas como integrantes de seus planejamentos e aulas, fazem-se duas análises: aspectos da linguagem e aspectos metodológicos.

4.3.2.1 Aspectos da Linguagem

No que se refere às questões de linguagem, no entendimento dos sujeitos entrevistados, trata-se de um elemento de maior interação, tendo em vista que as cantigas de roda são potencializadoras de comunicação que trazem, a partir da sonoridade de voz, da postura corporal, da dança e dos movimentos, uma relação de interdependência com os aspectos linguísticos que possibilitam uma ponte entre crianças de seis a oito anos e as aprendizagens requeridas no processo de construção de conhecimentos.

No Quadro 9, as duas cantigas apresentam a mesma letra, tendo de diferente apenas a supressão do pronome <u>eu</u> na cantiga cantada pelo sujeito da pesquisa, fato que não interfere no aspecto linguístico do texto, visto que <u>te quero bem</u>, também está na primeira pessoa do singular, do presente do indicativo, do verbo querer. Marcuschi (2007, p. 47) pondera que "a passagem da fala para a escrita não pode ser vista como do caos para ordem, mas de uma ordem para outra". Tal afirmação também explica a ocorrência da inversão dos versos do refrão, no texto escrito, para o início no texto cantado, nas cantigas de roda em versão popular e nas cantadas pelos pais e pelos alunos e trabalhadas pelos docentes no contexto das escolas.

Quadro 11 – Aspectos da Linguagem nas Cantigas de Roda

Nesta Rua[25]	**Nesta Rua**[26]
Nesta rua, nesta rua, tem um bosque *Que se chama, que se chama, Solidão* *Dentro dele, dentro dele mora um anjo* *Que roubou, que roubou meu coração* *Se eu roubei, se eu roubei seu coração* *É porque tu roubaste o meu também* *Se eu roubei, se eu roubei teu coração* *É porque eu te quero tanto bem* *Se esta rua se esta rua fosse minha* *Eu mandava, eu mandava ladrilhar* *Com pedrinhas,* *Com pedrinhas de brilhantes* *Para o meu, para o meu amor passar*	*Se esta rua se esta rua fosse minha* *Eu mandava, eu mandava ladrilhar* *Com pedrinhas,* *com pedrinhas de brilhantes* *Para o meu, para o meu amor passar* *Nesta rua, nesta rua, tem um bosque* *Que se chama, que se chama, Solidão* *Dentro dele, dentro dele mora um anjo* *Que roubou, que roubou meu coração* *Se eu roubei, se eu roubei seu coração* *É porque tu roubaste o meu também* *Se eu roubei, se eu roubei teu coração* *É porque... É porque te quero bem*

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados coletados.

Nas Escolas do Campo de Chapadinha (MA), as cantigas de roda são cantadas atualmente, revelando marcas do passado com as do presente, apresentando ao mesmo tempo retextualização e ressignificação:

> À medida que a cantiga foi fazendo, cada vez mais, parte do mundo da criança, foi-se alterando a relação com a sua linguagem. Assim, o que inicialmente era uma linguagem que constituía o mundo do adulto visto pelo adulto passou a ser uma linguagem constituindo, na sua quase totalidade, fatos do mundo adulto visto na perspectiva da criança. Alterou-se, portanto, o seu processo de significação. Com isso, houve também uma alteração na função da cantiga: de menos para mais didática. (JURADO FILHO, 1985, p. 22)

Os alunos têm conhecimentos anteriores à formalização do ensino, e os conhecimentos linguísticos, culturais e sociais compõem sua formação, podendo não ser essencialmente de interesse prático ou especificamente formal. Revelar-se ou revelar outros conhecimentos, por meio das cantigas, pode, ao mesmo tempo, fazê-los aprender e ensinar.

O ensino da oralidade, por exemplo, não acontece sem relação com a escrita, ele tem relações "mútuas" e "intercambiáveis" (FÁVERO, 1999). Ao brincar de roda, cantando e

[25] Versão popular disponível em: <http://letras.cifras.com.br/musicas-infantis/nesta-rua>.

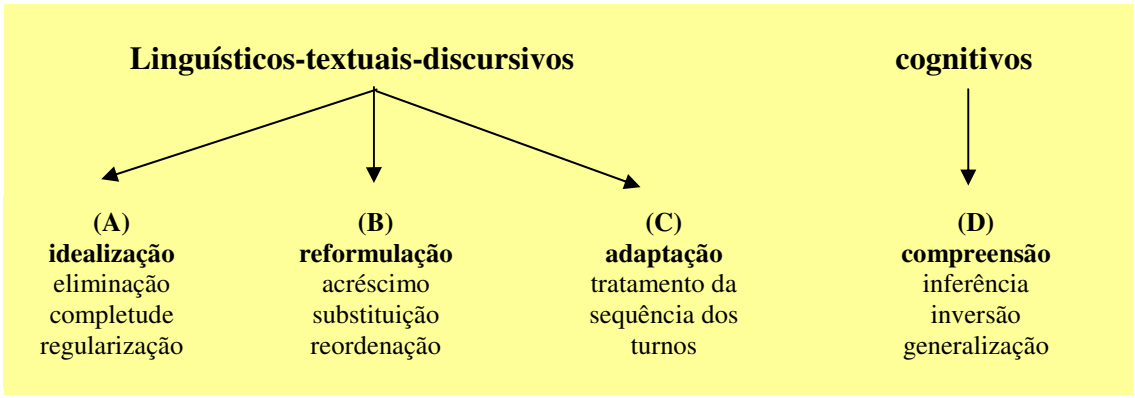
[26] Versão cantada e brincada pelo [S4].

dançando *Nesta Rua,* pode-se, diante de uma perspectiva interdisciplinar, promover conhecimentos sobre a relação campo/cidade; substantivo concreto/abstrato; eu e outro; música; dentre outros. Em *Sou Carioca da Gema* ou *Tindô lêlê,* as possibilidades são ainda mais diversas, é evidente a abordagem dos adjetivos pátrios; do estímulo ao movimento do corpo; da sonoridade da rima; do uso de substantivos; da expressão que remete à localização, entre outros aspectos.

Os sentidos e os significados dos textos dessas cantigas de roda podem ser compreendidos como "[...] conteúdo da própria representação social, é a conseqüência do comportamento no mundo social que se necessita explicar pelo complexo representação/ação [...]" (WAGNER, 2011, p. 178). Neste sentido, ocorre o conhecimento prático, originário do senso comum, gerado na comunicação da vida cotidiana e compartilhado pelos grupos sociais de pertença, segundo Moscovici (2003). Tal conhecimento nasce dos contextos que sustentam os saberes sociais e coletivos e dos saberes sobre si próprios.

Marcuschi (2007) apresenta um quadro que ilustra essa passagem, a partir dos aspectos envolvidos nos processos de retextualização. Observa-se que:

Quadro 12 – Aspectos do processo de retextualização das Cantigas de roda



Fonte: MARCUSCHI, 2007, p. 69

Pelo demonstrado no quadro acima, embora se trate de uma retextualização do oral para o oral, pode-se perceber que nas cantigas que se seguem houve idealização, reformulação e adaptação. Porém, não se pode precisar se esses aspectos são intencionais ou culturais, visto que o sujeito pesquisado não é mineiro ou carioca. O *Esquindô lelê, esquindô lalá*, foi simplificado, podendo ser, tanto pelas questões da informalidade da fala quanto pelos elementos fonéticos.

Nos versos *esperando o namorado prá pegar uma coca-cola,* na versão escrita, e *esperando o meu amor passar,* na cantada, retratam os aspectos culturais dos relacionamentos, revelando a relação e/ou contradição da alta modernidade.

Quadro 13 – Aspectos culturais nas Cantigas de Roda

Sou Carioca da Gema[27]	**Tindô lelê**[28]
Sou mineira de Minas, *mineira de Minas Gerais* *Sou carioca da gema,* *carioca da gema do ovo.* *Rebola é bola,* *você diz que dá e dá,* *você diz que dá na bola,* *na bola você não dá.* *Namorei um garotinho* *lá no fundo do quintal,* *o danado do garoto* *só queria me beijar.* *Esquindô lelê, esquindô lalá,* *a mamãe tá me chamando,* *eu não sei para que é,* *se for prá varrer a casa,* *varra ela se quiser.* *Vou ficar lá na porta da escola,* *esperando o namorado* *prá pegar uma Coca-cola*	*Rebola é bola,* *você diz que dá que dá,* *você diz que dá na bola,* *na bola você não dá.* *Namorei um...* *lá no fundo do quintal,* *o danado do...* *só queria me beijar.* *Tindô lelê, Tindô lalá,* *a mamãe tá me chamando,* *eu não sei para que é,* *se for prá varrer a casa,* *varra ela se quiser.* *Vou ficar lá na porta da escola,* *esperando o meu amor passar*

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados coletados.

Logo, a compreensão das teorias, relações e possíveis análises se entrelaçam ao que a língua e seu uso representam, mostrando que, de toda forma, encontram-se as cantigas re-configuradas. A comunicação, segundo Vanoye (2003, p. 1), "tem por objetivo a transmissão de uma mensagem, e se constitui por um certo número de elementos", de modo que não se trata aqui de determinar padrões, mas de entendê-los em suas perspectivas, funcionalidades e contextos. Em suma, a escola deve tomar como ponto de partida as reflexões sobre os aspectos gramaticais para valorizar os "hábitos culturais" e construir novas habilidades (CASTILHO, 1998).

[27] Versão popular disponível em: <http://letras.cifras.com.br/musicas-infantis/carioca-da-gema>.

[28] Versão cantada e brincada pelo [S4].

4.3.2.2 Aspectos Metodológicos

No que se refere aos aspectos metodológicos, a utilização das cantigas de roda no desenvolvimento das linguagens artísticas como a poesia, as danças e as músicas populares conforme (MELO, 1985, p. 165), "[...] uniram-se aos brinquedos de rondas infantis, realizando uma síntese magnífica de elementos imprescindíveis à educação escolar". Quando trabalhadas nas salas de aula como práticas didático-pedagógicas dos docentes das Escolas do Campo, se constitui um cenário rico para as práticas formativas.

Neste aspecto a dimensão metodológica das cantigas de roda desenvolvidas nos espaços escolares, junto aos alunos dos 1ºs e 2ºs anos do Ensino Fundamental como estratégias e recursos didático-metodológicos é reafirmada pelos entrevistados como importante. Podendo ser verificada no recorte que se segue:

> *"Olha, as estratégias que nós utilizamos em sala de aula são bastante. A minha sala de aula é bastante divertida, as crianças, chegam com outras músicas e nós tentamos resgatar as brincadeiras de rodas, não dizer pra eles que é feio as músicas que eles trazem de casa, as que elas ouvem na televisão, ouvem nos lugares onde eles vão, e nós tentamos resgatar as cantigas de roda de uma forma bem simples, trazendo um aprendizado pra aquele aluno".* **[S7]**

Na fala deste sujeito constata-se a forma como os docentes organizam, selecionam e executam as atividades previstas em seu planejamento pedagógico. Eles afirmam utilizarem em sala de aula inúmeras cantigas de roda, dentre elas: *Tindô lelê, Tindô lalá, Nesta Rua, Formiguinha lá da Roça, Ciranda cirandinha* e *Capelinha de melão*, são cantigas trabalhadas de maneira cantada e brincada, ora como estratégias de ensino, ora como recurso didático-pedagógico.

Essas cantigas de roda dão trabalhadas nos diferentes momentos da ação docente, seja para relaxar, pra cantar, para brincar, para chamar atenção da turma para algo e/ou simplesmente para se divertir. Por isso, apresentam características comuns, pueris. Apresentam textos simples, de uso fácil de memorizar, são rimas, repetições, trocadilhos e trava-línguas, que trazem temas corriqueiros falam de amor, retratam causos e histórias fictícios, jocosos e divertidos, representados em linguagem metafórica. Contam e cantam a vida de animais e das pessoas.

O sujeito S7 afirma que a sala de aula em que trabalha é bastante divertida, que os alunos são motivados a trazerem de casa outras músicas, essa forma de trabalhar objetiva resgatar por meio das brincadeiras tradicionais de roda, o prazer do encontro e a alegria de viver no interior da escola. Segundo Vygotsky (2007), tanto o brinquedo quanto a instrução

escolar criam uma "zona de desenvolvimento proximal", posto que, são nesses contextos que a criança elabora habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis que passará a internalizar regras, normas de convivências e, ao mesmo tempo, os ensina a lidar com as situações problemas, estimula a criatividade e a aprendizagem significativa, assim como a construir laços afetivos e de confiança entre o docente e o aluno.

Ao instigarem os alunos a trazerem de suas casas as cantigas que ouvem nos lugares por aonde vão, os alunos são estimulados a brincar, a cantar essas cantigas, também cantadas pelos seus pais, na televisão ou em lugares que frequentam. Conforme Melo (1985, p. 165), "Brincando de roda, a criança exercita o raciocínio e a memória, estimula o gosto pelo canto, desenvolve naturalmente os músculos aos ritmos das danças ingênuas". Neste aspecto, os docentes trabalham com metodologias participativas, transdisciplinares e interdisciplinares. Tendo em vista que buscam, por meio delas, fazer releituras da realidade social a qual vivenciam. Por meio da produção oral e escrita de textos, também interpretados pelos alunos, passam a discutir temas como a amizade, o amor e o respeito aos saberes e fazeres das gerações que aqui viveram e as que ainda vivem.

4.3.3 Práticas Culturais das Escolas do Campo

Esta categoria aponta os múltiplos olhares sobre o brincar e as brincadeiras de roda cantadas e brincadas nas Escolas do Campo de Chapadinha (MA), fazendo parte dos dados atinentes à segunda parte do roteiro da entrevista semi-estruturada aplicada aos docentes. Os fundamentos que transversalizam essa análise permitiram o diálogo sobre os saberes e fazeres dos docentes acerca do brincar e das brincadeiras e seus diferentes aspectos que identificam e norteiam a sua utilização, na escola, como procedimentos pedagógicos.

As falas dos sujeitos pesquisados fazem referência ao que pensam a respeito do brincar e das brincadeiras de roda.

No olhar de um dos docentes:

> *"Brincar é algo que dá prazer pra nós, adultos, imagine para as crianças. Observamos que as crianças realmente gostam e têm o hábito de brincar. Elas são animadas, batem palmas, cantam. E, quando as chamamos para brincar, elas demonstram alegria. Mas também há probleminhas quando demonstram egoísmo. Aí trabalhamos as questões de valores*". **[S1]**

Esse fragmento retrata o olhar prático e vivencial do docente em relação à atitude demonstrada pelos alunos no ato de brincar, "na qual as crianças constroem e se apropriam de conhecimento, transformam seu mundo, conhecem e criam suas regras, conjuntamente, renegociando e redefinindo a realidade". (ZANATA; MELLO; CARVALHO, 2012, p. 3).

Verifica-se com essas informações que a escola se caracteriza como espaço de trocas de experiências, onde o sentimento de pertencimento permite tanto para os alunos quanto para os docentes vivenciarem situações de aprendizagens coletivas, potencializadoras de sociabilidades. Concorda-se com Freire (2008, p. 43) que "não há educação fora das sociedades humanas, assim como não há homens no vazio". A questão é como traduzir este princípio para a prática pedagógica do docente, da escola, e potencializar a Educação popular do campo, respeitando os modos de viver da comunidade local, seu *hábitat* e a forma como se organizam e se reorganizam.

Nesse contexto, o ato de brincar, geralmente, reinventa novas formas de convivência e de participação nas brincadeiras, especialmente quando envolvem jogos didáticos e recreativos, proporcionando motivação, construção de regras e o respeito para com o outro, bem como aguçando a criatividade da criança.

A respeito das brincadeiras que acontecem na escola, seja no espaço interno ou externo, no início ou durante as atividades pedagógicas, um docente aponta que:

> "[...] *os alunos gostam de jogar futebol. Quando chegamos à escola, já os encontramos com uma bola, seja feita de pedaço de sacola velha, de pano, qualquer tipo de bola, eles inventam, e, as meninas do 1º ao 5º ano, ainda brincam de roda, de ciranda, cirandinha, cai dentro do poço"*. **[S4]**

Tais atividades, brincadas pelos alunos ou as desenvolvidas pelo docente, "contribuem, decisivamente, para o desenvolvimento e a aprendizagem das novas gerações, confirmando que brincar é, sim, aprender" (FORTUNA, 2007, p. 21). Conforme outro docente:

> *"As brincadeiras tradicionais têm um grande significado. Eu tenho dois filhos na adolescência, às vezes, quando a gente senta na porta, eu sinto saudade do meu tempo, porque meu menino, tudo bem, ainda joga uma bolinha, mas a minha menina, não. Fica no celular com as coleguinhas. Hoje é só questão da tecnologia. Ainda hoje lembro que, na minha infância, brincava de cantiga de roda. Sinto saudade dessa época, isso não se vê hoje em dia"*. **[S12]**

Esse recorte possibilita a reflexão sobre as brincadeiras atuais, em tempo de modernidade, como são encaminhadas pela família, pela escola, de maneira que "[...] brincadeira só se realiza se houver aceitação do convite pelo grupo" (PIMENTEL; PIMENTEL, 2003, p. 16), e pelos espaços de ocupação desses sujeitos.

Nesses termos, concorda-se com os autores, na medida em que essas experiências conferem às crianças e/ou aos alunos habilidades com o manuseio das Tecnologias de Informação e Comunicação, despertando-os para as inovações tecnológicas, cada vez mais presentes em suas vidas, às vezes mais próximas de seus lócus, às vezes ainda distante.

Desse modo, a modernidade tem provocado desequilíbrios e sucessivas transformações paradigmáticas, diretamente ocasionando consequências sobre a sociedade e sobre a cultura, especialmente nas sociedades ditas em vias de desenvolvimento. De acordo com Santos (2006):

> [...] os meios de comunicação não só transmitem informações, não só apregoam mensagens. Eles também difundem maneiras de se comportar, propõem estilos de vida, modos de organizar a vida cotidiana, de arrumar a casa, de se vestir, maneiras de falar e de escrever, de sonhar, de sofrer, de pensar, de lutar, de amar. (SANTOS, 2006, p. 69)

A concepção deste autor permite a compreensão de que os modos de vida, os costumes dos pais dos alunos do lugar e de sua cultura se constituem retrato de um tempo, de uma geração, expressos em seus fazes e saberes e identificados nas diversas manifestações populares. As cantigas de roda se apresentam como práticas culturais de:

> [...] um tempo em que essa linguagem que hoje consideramos não-traço usual era a linguagem da época, abordando coisas então cotidianas. Assim, o que hoje constitui quase que o resgate de sentidos – ora implícitos na brincadeira – em outra época eram fatos e situações explicitamente inscritos no discurso. Dessa forma, os efeitos de sentidos produzidos pelos textos das cantigas variam conforme estejam eles sujeitos à ação do tempo (então/agora) e às pessoas que delas se servem (adultos, jovens, crianças). (JURADO FILHO, 1985, p. 21)

Na visão de Jurado Filho (1985), as cantigas de roda trazem a marca de seu tempo, a composição dos seus textos e melodias cantadas e brincadas pelas crianças com a tradução das intencionalidades dos adultos.

Quando indagados sobre os tipos de brincadeiras de roda desenvolvidas em sua sala de aula, os docentes responderam, em maioria*: Batatinha frita, Atirei o pau no gato, Lendas e contos, Ciranda cirandinha. Fui à Espanha, Escravo de Jô, Bom Barquinho, Provérbios, Canções Populares, Passa Anel, Terezinha de Jesus, Se essa rua fosse min*ha. Assim, "representar um objeto social é construir formas de pensar e explicar esse objeto. Construir uma representação social de um objeto é compartilhar dos modelos de pensamentos e de explicações existentes na sociedade" (JODELET, 2011, p. 156).

Para a autora, tais cantigas de roda constantes nos planejamentos de ensino dos docentes, como estratégias de ensino, desenvolvidas em sala de aula como lazer, como forma de motivação dos alunos, são carregadas de sentidos que denotam o pensamento de época e de lugar. Dos 19 docentes pesquisados, 4 (quatro) afirmaram trabalhar essas cantigas de roda nas aulas de sexta-feira, como recreação. Os docentes salientaram, também, que desenvolvem as brincadeiras fazendo gestos e cantando em roda, na sala de aula, e apenas um docente disse trabalhar a prática em área externa à escola.

Sob essa perspectiva, compreende-se que as brincadeiras de roda apontadas pelos pesquisados são consideradas atividades de lazer, fazem parte do convívio social das crianças

e se efetivam também no espaço escolar. De acordo com Jovchelovitch (2008, p. 33) "a realidade do mundo humano é, em sua totalidade, feita de representação e não faz sentido falar da realidade em nosso mundo humano sem o trabalho da representação". Nesse sentido, as brincadeiras são atividades práticas, compartilhadas, que se apresentam como um fator de aprendizagem e de interação; que motivam a participação, valorizam os laços de amizade com os colegas, permitindo aos alunos aprender a respeitar os valores, as crenças e sua cultura e seu universo.

De modo geral, as escolas utilizam a música no seu cotidiano, como atividade lúdica para desenvolver a motricidade, a afetividade a sociabilidade. As cantigas de roda, cantadas ou brincadas, possibilitam a interação entre os alunos e ampliam suas percepções do contexto em que vivem, assim como o acesso e a disseminação da cultura dos grupos sociais de uma determinada geração.

Dessa forma, conhecer a cultura popular compartilhada por meio da música é fundamental para compreender a intencionalidade dos recursos linguísticos para a disseminação dos valores culturais. Segundo Wajskop (2009, p. 25), "a criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado."

As Cantigas *Ciranda, cirandinha* e *Capelinha de melão,* ou *Capelinha é de melão,* são exemplos clássicos nas rodas. Considerando os objetivos da presente pesquisa e dando prosseguimento às analises, observa-se a seguir:

Quadro 14 – Intencionalidade nas Cantigas de Roda

Capelinha de melão[29]	**Capelinha é de melão**[30]
Capelinha de melão	*Capelinha de melão*
É de São João	*É de São João*
É de cravo é de rosa	*É de cravo é de rosa*
É de manjericão	*É de manjericão*
São João está na roda	*São João está na roda*
Não acorda não	*Não acorda não*
Acordai, acordai, acordai João.	*Acordai, acordai, acordai João.*

[29] Versão popular disponível em: <http://letras.cifras.com.br/musicas-nfantis/capelinha-de-melao>.

[30] Versão cantada e brincada pelo [S4].

Ciranda, cirandinha[31]	**Ciranda, cirandinha**[32]
Ciranda, cirandinha	*Ciranda, cirandinha*
Vamos todos cirandar	*Vamos todos cirandar*
Vamos dar a meia volta	*Vamos dar a meia volta*
Volta e meia vamos dar	*Volta e meia vamos dar*
O anel que tu me destes	*O anel que tu me destes*
Era vidro e se quebrou	*Era de vidro e se quebrou*
O amor que tu me tinhas	*O amor que tu me tinhas*
era pouco e se acabou	*era pouco e se acabou*
Por isso, dona Maria	*Por isso, dona...*
Entre dentro desta roda	*Entre dentro desta roda*
Diga um verso bem bonito	*Diga um verso bem bonito*
Diga adeus e vá-se embora	*Diga adeus e vá-se embora*

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados coletados.

Tanto na forma escrita, quanto na forma cantada, as cantigas apresentam uma similaridade quanto à estrutura dos períodos. Apenas em *Era vidro e se quebrou* e *Era de vidro e se quebrou*, apresenta-se um acréscimo de uma preposição, o que não corresponde a uma mudança de sentido. Em *Capelinha é de melão*, o acréscimo é apenas no título, o verbo ser, que não representa uma ressignificação, aspecto de intencionalidade ou gramatical. Como descrito nas análises anteriores, os fatores aqui destacados podem representar a oralidade, uma expressão natural, momentânea.

E, no que se refere à tradição das práticas culturais, pelos versos que compõem as cantigas apresentadas acima, compreende-se que os a valores culturais são motivados pela sociabilidade. Embora não seja uma prática intencional, as brincadeiras de roda promovem uma retrospectiva da vida campesina em seus primórdios, seus momentos, em família ou em amizades.

4.3.4 Representações Sociais Expressas pelos Docentes por meio das Cantigas de Roda

Considera-se que os resultados compilados nas entrevistas com os docentes apontam as responsabilidades desses docentes acerca dos saberes educativos que os alunos das escolas do SME estão construindo nesses tempos de alta modernidade, haja vista que nela também

[31] Versão popular disponível em: <http://letras.cifras.com.br/musicas-infantis/ciranda-cirandinha>.

[32] Versão cantada e brincada pelo [S1].

recaem todas as mudanças sociais. Como aponta Giddens (2002, p. 19), a alta modernidade "se estende bem além dos domínios das atividades individuais e dos compromissos pessoais [...] e também penetra profundamente no centro da auto-identidade e dos sentimentos pessoais", considerando as constantes mudanças sociais e a imposição de novos modelos econômicos e culturais.

Nesse sentido, mesmo os espaços escolares sendo inadequados para a realização das atividades de lazer, os docentes utilizam-se das cantigas de roda para estimular e desenvolver os conteúdos pedagógicos propostos pelo currículo. Então, ao investigar os significados atribuídos às cantigas de roda pelos docentes, encontrou-se no fragmento, a narrativa a seguir:

> *"Iniciamos cantando músicas que eles conhecem, que fazem parte da geração deles, que a gente tenta resgatar. Pede também pra eles trazerem musiquinhas de casa. Eu peço para eles trazerem as cantigas de roda, aí eles trazem e a gente confecciona livros e outras atividades. É uma estratégia que a gente utiliza pra não deixar esquecida a questão das cantigas de roda, dessas brincadeiras*". **[S4]**

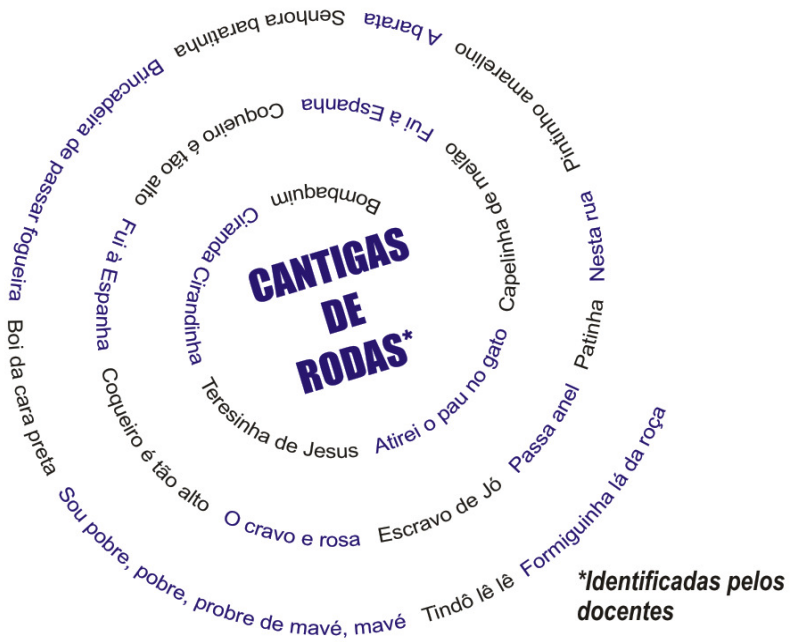
Ao verificar os aspectos anunciados nesta narrativa, retoma-se a discussão da organização do trabalho docente quanto ao uso das estratégias e recurso didáticos nos espaços escolares. Ao solicitar que os alunos que tragam para a sala de aula músicas de seus interesses, de sua geração, o docente demonstra que a presença da música possa, de fato, contribuir para a ampliação do conhecimento dos alunos. Sob o ponto de vista pedagógico, Melo (1985) assegura que "Brincando de roda, a criança exercita o raciocínio e a memória, estimula o gosto pelo canto, desenvolve naturalmente os músculos aos ritmos das danças".

Pensa-se que as cantigas de roda quando escolhidas, cantadas e brincadas pelos próprios alunos, mais do que um recurso pedagógico, representa o cuidado em proporcionar às crianças oportunidades de vivenciar escolhas, ao brincar de roda resgatando os costumes antigos, as crianças vivem particularidades de seu tempo e de outrem.

Nas palavras de Moscovici (2003, p.35) "Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações como por nossa cultura". Então, as características pessoais, a realidade cultural do cuidar, interagir e partilhar pensamentos, opções, descobertas com os seus alunos de 1º e 2º anos do EF, com idades de 6 a 8 anos, permite ao docente o reconhecimento de sua função social.

Na Figura a seguir estão indicadas as cantigas de roda que foram apresentadas pelos docentes como cantadas e brincadas nas escolas pesquisadas.

Figura 14 – Cantigas de Roda Identificadas pelos Docentes



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados coletados.

Em síntese, essas cantigas de roda trabalhadas como atividades didático-pedagógicas, desenvolvidas no cotidiano de sala de aula, conforme apontaram os docentes, em parte estão ressignificadas, posto que são cantadas e brincadas em roda, às vezes utilizando-se de recursos multimídias, nos horários de recreios, em que os alunos ficam livres para brincar da forma que lhes convierem.

Nas salas de aula, os alunos obedecem a uma sistemática planejada, ora brincam, ora cantam, se movimentam, fazem coreografias, dramatizam as músicas, produzem cartazes e linhas do tempo com palavras dos textos das cantigas; leem os livros de historinhas infantis e os que retratam os fatos históricos da comunidade; assistem filmetes, entre outras atividades Todos esses instrumentos objetivam a apropriação da linguagem oral e textual pelos alunos.

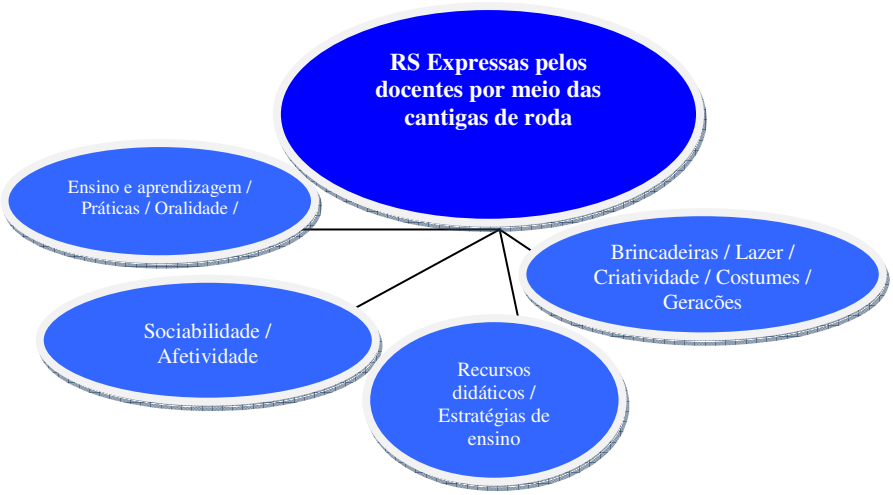
As Representações Sociais expressadas pelos docentes trazem consigo "os saberes sociais e a elas se dirigem à construção e transformação dos saberes sociais em relação a diferentes contextos sociais" (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 87). Nesse caso, os saberes indicados pelos docentes como próprios das cantigas de roda cantadas, brincadas e trabalhadas nas salas de aula e/ou área livre em torno da escola, transversalizam as práticas didático-pedagógicas, que são portadoras de atividades lúdicas, de cognição, de interação, de sociabilidade e de valores culturais.

Ainda aproximando os conceitos de RS das falas dos sujeitos sobre as cantigas de roda, pode-se verificar de que maneira essas cantigas se constituem instrumentos didático-

pedagógicos do trabalho docente. Assim sendo, foi constatado pela pesquisa que as cantigas de roda são trabalhadas pelos docentes como instrumentos didático-pedagógicos, previstos em seus planos de ensino. E que os mesmos reconhecem sua importância para a aprendizagem dos alunos, respeitando a faixa etária que apresentam, entre 6 a 8 anos de idade, e os níveis de ensino em que se encontram dos 1ºs e 2ºs anos do EF.

Então, é preciso ter a compreensão de que compartilhar com alunos, comunidade escolar e com os outros espaços sociais as atividades diárias de sala de aula, é entender que são as "[...] práticas interativas do dia a dia, que produzem as RS, onde está o senso comum a conversação" (GUARESCHI, 2003, p. 212). Em síntese, fazê-los apreender e se apropriar de conhecimentos próprios de sua idade e de seu cotidiano. A figura abaixo apresenta as RS expressas pelos docentes por meio das cantigas de roda.

Figura 15 – Representações Sociais Expressas pelos Docentes



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados coletados.

Nesse sentido, as novas metodologias de ensino devem ser experimentadas a partir das vivências em situações concretas de *ensino e aprendizagem*. Conforme Freire (2003, p. 25), "Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção". Então, na dinâmica do processo de construção de conhecimento exigem-se questionamentos constantes dos saberes e fazeres docentes, da aproximação entre os conhecimentos escolares e as *práticas* culturas dos sujeitos, seja a partir da *oralidade* ou de texto escritos, mas que propiciem as intervenções pedagógicas adequadas e a re-elaboração de novos saberes.

Dessa maneira, ao evidenciarem o cantar e o brincar em suas práticas, utilizando-se das cantigas de roda como *estratégias de ensino* e como *recursos didático-pedagógicos*, os docentes potencializam o *lúdico, o lazer, a sociabilidade, a criatividade* e o desenvolvimento

da *afetividade*. São nestas trocas de experiências com seus alunos, que os docentes revelam as suas RS.

Como diz Moscovici (1978, p. 63), "a representação social é uma preparação para a ação, tanto por conduzir o comportamento, como por modificar e reconstituir os elementos do meio ambiente. Para ele o ser humano é um ser pensante que formula questões, busca respostas e compartilha realidades". Assim, os fazeres do docente cumprem o seu papel social de mediador entre o conhecimento formal, as crenças, os costumes de sua geração e gerações passadas e as dos alunos, sujeito das aprendizagens.

4.4 Os Pais e Suas Representações Sociais

Para melhor entendimento sobre as narrativas dos grupos focais, optou-se por identificar as falas dos pais de alunos que se destacaram na discussão do grupo e as falas que representam o grupo focal, para tanto foram nomeados como: Grupo Focal I (GFI); Grupo Focal II (GFII) e Grupo Focal III (GFIII).

A escolha da técnica do grupo focal para análise das informações relativas aos pais de alunos dos 1ºs e 2ºs anos das escolas do EF, sujeitos desta pesquisa, possibilitou à pesquisadora o desenvolvimento da investigação à luz da abordagem qualitativa, considerando os:

> [...] processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos, representacionais, [...] coletivos. [...] ao propiciar a exposição ampla de ideias e perspectivas, permite trazer à tona respostas mais completas e possibilita também verificar a lógica ou as representações que conduzem à reposta [...] quando se quer compreender diferenças e divergências, contraposições e contradições. (GATTI, 2005, p.10)

Ou seja, o uso desta técnica corrobora a participação qualitativa, posto que estimula a comunicação entre os sujeitos, contribui para o aprofundamento das questões, objeto de investigação, possibilitando a compreensão das Representações Sociais de pais dos alunos por meio das cantigas de roda no tempo social de alta modernidade e sobre os significados e os sentidos atribuídos às cantigas de roda pelos pais de alunos e a identificação das percepções dos pesquisados.

Sendo assim, as análises dos resultados estão demonstradas em dois momentos. Primeiro, sobre as RS dos pais, objetivando conhecer o contexto onde elas estão situadas. Segundo, quanto aos significados e aos sentidos atribuídos às cantigas de roda por esses sujeitos. Logo, foi possível apreender respostas nas situações de interação com os pesquisados, por meio das falas dos GF, mediante o conteúdo apontado no roteiro-guia organizado em Unidades de Análise (Minayo, 2003), a saber: 1) Viver no campo; 2)

Tradições da comunidade; 3) Brincadeiras da infância; 4) Cantigas de roda brincadas na sua rua ou na escola; 5) Cantigas de roda como eram brincadas; 6) Cantigas de roda trabalhadas na escola, temas que resultaram do tratamento dos dados qualitativos.

Figura 16 - Comunidade Baturité

Fonte: Acervo Pessoal

As Unidades de Análise apontadas foram identificadas na trajetória da pesquisa a partir da definição dos critérios escolhidos, utilizando-se de uma numeração sequenciada, como primeiro, segundo, terceiro, até o sexto. As unidades foram sistematizadas e agrupadas mediante as respostas dos membros dos grupos focais, que foram provocados na discussão, a partir do roteiro-guia (APÊNDICE E).

A respeito da primeira Unidade de Análise, qual seja "*Viver no campo*", os pesquisados dos GF, após uma intensa discussão, manifestaram suas opiniões acerca do que é viver no campo. Convém ressaltar que as observações a respeito das RS dos pais dos alunos por meio das cantigas de roda podem ser verificadas no recorte que se segue:

> **"***É bom demais, pra mim é melhor do que eu morar lá na cidade! Por que aqui eu trabalho na roça, eu caço, eu pesco, eu vou à brincadeira e assim é bom demais. Lá na capital, em São Luís, é mesmo que ficar preso, não tem pra onde sair, quando sai é de carro, ai chega em casa e não conhece nada".* **[GFIII]**

Neste recorte, os pais dos alunos das escolas pesquisadas apontam a sua satisfação em morar no campo, em prover o seu sustento a partir do trabalho da roça, da caça, da pesca. Suas identificações com a terra, sua morada, "[...] território dos povos que nele habitam e interagem; como lugar de vida, de trabalho e de educação" (LUZZARDI, 2012, p.1), lugares, onde estão fincados os seus laços de amizade, a cultura, e que motivam o seu modo de vida. Por isso, viver fora deste contexto lhes oprime, lhes asfixia, provocando a rejeição da vida urbana. No fragmento a seguir – "*Apesar de que eu só tenho dez anos que moro aqui, mas na hora que eu decidir vir pra cá, eu gostei, apesar de que na minha infância não era desse jeito"* – o GFII faz alusão à infância do seu tempo, no modo de dizer do grupo o campo ainda é o seu lugar de viver, lá estão as suas memórias, as suas raízes.

Ressalta-se ainda*: "[...] eu acho melhor morar aqui, porque a gente tem uma comunicação, como ela tava falando! A gente mora perto um do outro, não tem dificuldade de se comunicar"*. A questão da comunicação, lembrada nesta fala, ressalta os costumes do homem do campo que se encontra, conversa nas portas de suas casas, sobre os causos de suas vidas. "*Vida do campo é uma vida maravilhosa, a gente deita a boca na noite, levanta de manhã sem nenhuma preocupação, e isso é uma vida maravilhosa pra nós"*.

Observou-se na fala dos pesquisados deste grupo focal, que eles têm ideias comuns e significativas. Afirmam gostar dos lugares onde moram. Destacam sua relação de amor e confiabilidade com a terra, com a escola, com os filhos, com os vizinhos. "No lugar – um cotidiano compartido entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições – cooperação e conflito são a base da vida em comum. Porque cada qual exerce uma ação própria, a vida social se individualiza e porque a continuidade é criadora de comunhão a política se territorializa, com o confronto entre a organização e espontaneidade". (BRANDÃO apud CLAVAL, 2004, p. 32).

Compreende-se que o discurso do autor apoia as falas dos pesquisados, especialmente porque estas demonstram a noção de *exterioridade* e *alteridade*, apreendida na comunicação e no convívio com o outro, fundamental para o usufruto da tranquilidade, da segurança, da liberdade de ir e vir, da preservação de seus costumes que a vida do campo lhes possibilita.

Os GF trazem em seus discursos também uma segunda Unidade de Análise, a saber: as "Tradições da comunidade". Esta temática foi debatida de maneira bastante acalorada, pois cada um dos componentes queria compartilhar as suas experiências, uns de forma saudosista, outros conformistas. O que pode ser observado nos fragmentos a seguir:

> *"Poucos os povoados usam essa tradição de bater o Tambor de Mina. Aqui no município de Chapadinha eu conheço poucos. Aqui, sou eu quem mais bate. Nós sempre batemos aqui e na comunidade das Placas, nessa semana mesmo nós batemos. E lá nas Placas eles têm até uns tambores, a gente vai à noite fazer aquela fogueirazinha. E nêgo, vamos bater, vamos cantar".* **[GFII]**
>
> *"Festejo aqui é de Nossa Senhora Aparecida que é a nossa padroeira daqui do assentamento*". **[GFII]**
>
> *"Eu gosto é das quadrilhas das festas juninas".* **[GFI]**

Os fragmentos coletados dos grupos focais indicam um grande número de manifestações populares destas comunidades, contudo, elegeu-se para a análise as que se segue: o *Tambor de Mina*, os *Festejo de Nossa Senhora Aparecida* e as *Quadrilhas das festas juninas.* No dizer de Cascudo (2012, p.381): "O povo guarda e defende sua ciência tradicional, secular patrimônio onde há elementos de todas as idades e paragens do Mundo".

Essas manifestações populares, aqui entendidas, como práticas culturais que imprimiram suas marcas a cada geração, mesmo as estruturadas pelas gerações passadas representam um contexto social concebido pelos sujeitos ou grupos sociais de pertença de um tempo. O processo de identificação dos indivíduos ou desses grupos, nestes termos, é compreendido pelas particularidades de sua identidade socialmente construída na sua relação com o mundo. Para Santos (1994):

> [...] a questão da identidade se traduz sempre numa reinterpretação fundadora que converte o déficit de sentido da pergunta no excesso de sentido da resposta. E o faz, instaurando um começo radical que combina fulgurantemente o próprio e o alheio, o individual e o coletivo, a tradição e a modernidade. [...] Funda um novo e mais amplo horizonte de reflexividade, de diversidade e de diálogo no qual é possível ver a diferença. [...] Esta implica presentificar o outro e conhecer a posição de poder a partir do qual é possível a apropriação [...] de modo significativo. (SANTOS, 1994, p. 33)

Nessa perspectiva, o autor argumenta que os processos de identificações dos sujeitos individuais e coletivos estão consubstanciados nas particularidades do cotidiano dos grupos e revelados nas práticas e representações da cultura, como nas falas dos GFI e GFII: *"A gente vai à noite, fazer aquela fogueirazinha. E nêgo, vamos bater, vamos cantar"*. Essa interlocução manifesta o sentimento de respeito, de continuidade das práticas culturais desses sujeitos, evidenciadas nas relações de interdependência entre a coexistência desses saberes, a adaptação com outras identidades sociais, trazida pela modernidade dos dias atuais.

Sobre a terceira Unidade de Análise – no caso, as "Brincadeiras da infância" – os grupos focais construíram um espaço de diálogo indiscutivelmente rico, denso de informações, de sinais e de representações de experiências, que indicam suas trajetórias de vida, quando se referiram sobre as brincadeiras de infância, falavam cantando: *"Bombaquim,*

bombaquim, deixa nós passar [...]"; "[...] Ei, cigana feiticeira, teu feitiço me pegou [...]" e *"Eu sou pobre, pobre, pobre da Mavé [...]"*. As lembranças trazidas pela falas dos Grupos Focais I e II consubstanciam os dizeres de Cascudo (2012, p. 133), quando ele afirma que essas brincadeiras "dificilmente desaparecem e são das mais admiráveis constantes sociais, transmitidas oralmente, abandonadas em cada geração e reerguidas pela outra, numa sucessão ininterrupta de movimento e de canto". Certamente, essas brincadeiras traduzem saberes sociais, modos de vida, por isso perduram no tempo e espaço, são portadoras de sentidos e singularidades do cotidiano e de gerações.

Os discursos desses pais nos GF, sobre as brincadeiras que costumavam brincar na sua infância, revelam que elas ainda são presentes em suas comunidades e em suas vidas. Ainda fazem parte de suas vivências atuais, de acordo com as falas que se seguem: "*Eu também lembro, quando a gente era pequeno, no meu tempo não tinha energia onde nós morava. A gente brincava na escola e, quando chegava em casa, tornava se reunir todo menino de perto e continuava a brincadeira toda noite"*. Essas colocações dos sujeitos pesquisados ratificam a existência dessas brincadeiras de roda ainda hoje, tendo em vista que tanto a escola quanto os pais dos alunos, ainda cantam e brincam com seus filhos, netos e vizinhos. Assim sendo a "[...] Relações entre escola e cultura são inerentes a todo processo educativo. Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa" (MOREIRA; CANDAU, 2010, p. 159).

Em suma, essas informações descrevem a cotidianidade dos sujeitos desta pesquisa e se apoiam na Teoria das Representações Sociais, que, de acordo com Jovchelovitch (2008), estão ancoradas nos pressupostos da:

> [...] fenomenologia da vida cotidiana, preocupada em compreender como pessoas comuns, comunidades e instituições produzem saberes sobre si mesmas, sobre outros e sobre a multidão de objetos sociais que lhes são relevantes. [...] conhecimento que foi historicamente questionado; de fato, para muitos não constitui um saber. A fenomenologia da vida cotidiana, contudo, se interessa precisamente pela legitimação de tais saberes e das dimensões que eles expressam: identidades, práticas, relações, tradições culturais e a história de uma comunidade. (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 87)

O olhar desta autora transversaliza o conhecimento, que, nesta perspectiva, é interdisciplinar, é multidimensional, está repleto de significações dos saberes e das práticas sociais de diferentes culturas.

Os discursos dos GF a respeito da quarta Unidade de Análise – "Cantigas de roda cantadas e brincadas na rua ou na escola" – ilustram um movimento plural e cultural produzido pelos grupos sociais acerca das peculiaridades dos locais, que pode ser confirmado nas falas desses pais, quando dizem terem brincado de cantigas de roda tanto na escola, quanto na rua, e apontam quais foram as mais significativas em seu tempo: *Ciranda*

cirandinha; Camaleão olha o raro dele; Os cabelos da Lucinha; Teresinha de Jesus; Atirei o pau no gato; Coqueiro é tão alto; Formiguinha lá da roça; Nesta rua; Pintinho amarelinho; Capelinha de melão.

Na narrativa abaixo, pode-se constatar o que dizem os pais sobre as cantigas de roda cantadas e brincadas em seu tempo e hoje na escola:

> *"Eu brinquei muito cantiga de roda na escola quando eu estudava nos Mutuns. Na hora do recreio a gente se reunia lá na frente da escola pra brincar. Ainda Jovem, aqui nesse lugar eu já brincava aqui. Começava logo era na segunda feira, lá na escola e todo dia na boca da noite, no terreiro lá de casa, era só pra brincar. Brincava também na época da Semana Santa isso era muito bom".* ***[GFIII]***

A narrativa evidenciada expressa os sentimentos de pertença e as emoções que esses pais dizem ter vivido quando brincavam de cantigas de roda em seu tempo. De acordo com Cascudo (2012), essas brincadeiras de roda de influência lusitana, são canções do cotidiano infantil e adulto, que perduram até hoje, ainda cantadas e brincadas com movimentos ritmados simples, com formação em círculo, que expressam, em seus textos e melodias, uma variedade de sentimentos, pensamentos e maneiras de viver de gerações oriundas de grupos étnicos que aqui aportaram e os já existentes.

Com relação à quinta Unidade de Análise, que trata sobre "Como as cantigas de roda eram brincadas", em contraponto a como são brincadas hoje, leva-se em consideração as lembranças dos pesquisados, que podem ser constatadas na fala que se segue:

> "*Lembro pouco, mas lembro da cantiga de roda do anel, da Formiguinha lá da roça, da viúva, \Passa, passa gavião, da Cirandinha... E hoje em dia não é toda criança que gosta de brincar assim, tem a televisão".* **[GFII]**

Os recortes aqui evidenciados tornam presentes as percepções dos pais no que se refere às cantigas de roda brincadas em seu tempo e hoje como as são. Afirmam terem brincado mesmo sem as condições desejadas e até apontam as mais brincadas. Mas, também enfatizam como essas cantigas foram se tornando menos atrativas, perdendo espaços nos dias atuais para outras brincadeiras, que respondem aos anseios das gerações mais jovens, frente ao acesso às novas tecnologias e às facilidades que o mundo moderno globalizado propicia e seduz. Por exemplo, o discurso do GFII, afirma que: "*A televisão tirou o tempo das crianças, agora só é em desenho, Pica-pau, Bob Esponja e em jogo"*. Assim, para este grupo, os modelos veiculados nos programas de televisão instigam o consumo de toda e qualquer demanda existente no mercado, não importando a sua origem, identidade e/ou as particularidades do local.

Nessa direção, Giddens (2002, p. 79) respalda essa fala, quando diz que: "A modernidade confronta o indivíduo com uma complexa variedade de escolhas e ao mesmo tempo oferece pouca ajuda sobre as opções que devem ser selecionadas". Nessa ótica, torna-se imperioso o novo, o diferente, a massificação do usufruto de tudo o que está na moda, a ideia de que pode ser possível.

Sobre isso, Hobsbawm (1985) dialoga que o sujeito se vê envolvido no universo de escolhas e de comodidades que refletem a realidade social na qual está inserido, devendo, portanto, assumir, suas preferências, sua visão de mundo e suas concepções. O mesmo autor ainda acrescenta:

> O que se vê através de uma janela ou o que se vê no passado, não é apenas a realidade lá fora ou lá atrás, mas uma seleção clara e específica de uma situação, de um momento ou de uma paisagem, em determinado tempo e lugar da história. É apenas aquilo que podemos ver fisicamente do lugar de onde estamos e aquilo que queremos ou estamos interessados em ver, sob determinadas circunstâncias (HOBSBAWM, 1985, p. 16).

Seguindo essa linha de análise, percebe-se que a modernidade impõe aos sujeitos do mundo contemporâneo um novo modo de ser e de se relacionar. É no cotidiano que os pesquisados fazem as releituras de suas práticas por meio da comunicação com os seus pares, daí surgem as RS [...] "como uma estrutura mediadora entre sujeito-outro-objeto". (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 71). Percebe-se, então, o surgimento de novas escolhas, perspectivas e condutas de caráter individual e social. Logo, antigas tradições podem ser adormecidas.

Posto isso, as especificidades de um lugar assumem as particularidades do local e do global na mesma intensidade e proporção.

As observações que prosseguem quanto à sexta Unidade de Análise – "Cantigas de roda trabalhadas na escola" – podem ser compreendidas por meio dos relatos que se sucedem:

> *"São e minha menina chega lá em casa cantando*". **[GFII]**
>
> *"São cantadas, são ouvidas no DVD"*. **[GFII]**
>
> *"São, as cantigas de roda, atirei o pau no gato, o pintinho amarelo"*. **[GFII]**
>
> "*Eu não decorei as músicas daqueles tempos, já hoje, a minha menina sabe cantar as cantigas de roda que a professora canta. Toda música ela cantava com a professora lá na escola"*. **[GFI]**

A propósito, esses fragmentos também apontam as percepções dos componentes dos GF acerca das cantigas de roda trabalhadas no ambiente escolar. Nesse sentido, recordam-se as palavras de Berger e Luckmann (2011), visto que a modernidade coexiste com o presente e o passado, o local e o global, a cidade e o campo.

Ao confirmarem ter conhecimento sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas na escola, os pais de alunos apontaram a coexistência dessas cantigas de roda nas práticas pedagógicas dos docentes de seus filhos, ora como estratégia de ensino, ora como recursos didático-pedagógicos. Segundo Moreira e Candau (2010):

> A cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, o que faz com que toda prática social tenha uma dimensão cultural. Aceitando-se esse ponto de vista, não há como se negar a estreita relação entre as práticas escolares e a(s) cultura(s). [...] A reflexão sobre esta temática é co-extensiva ao próprio desenvolvimento do pensamento pedagógico. Não se pode conceber uma experiência pedagógica "desculturizada", em que a referência cultural não esteja presente. (MOREIRA; CANDAU, 2010, p. 159, grifo dos autores)

Assim, o processo de socialização dos indivíduos, promovido pela escola, está imbricado de saberes culturais e locais, de diferentes linguagens e significações, de concepções de mundos com identidade e identidades marcadas por representações próprias. "A própria linguagem, quando ela carrega representações, localiza-se a meio caminho entre o que é chamado de a linguagem de observação e a linguagem da lógica; a primeira, expressando puros fatos – se tais fatos existem – e a segunda, expressando símbolos abstratos" (MOSCOVICI, 2012, p. 46).

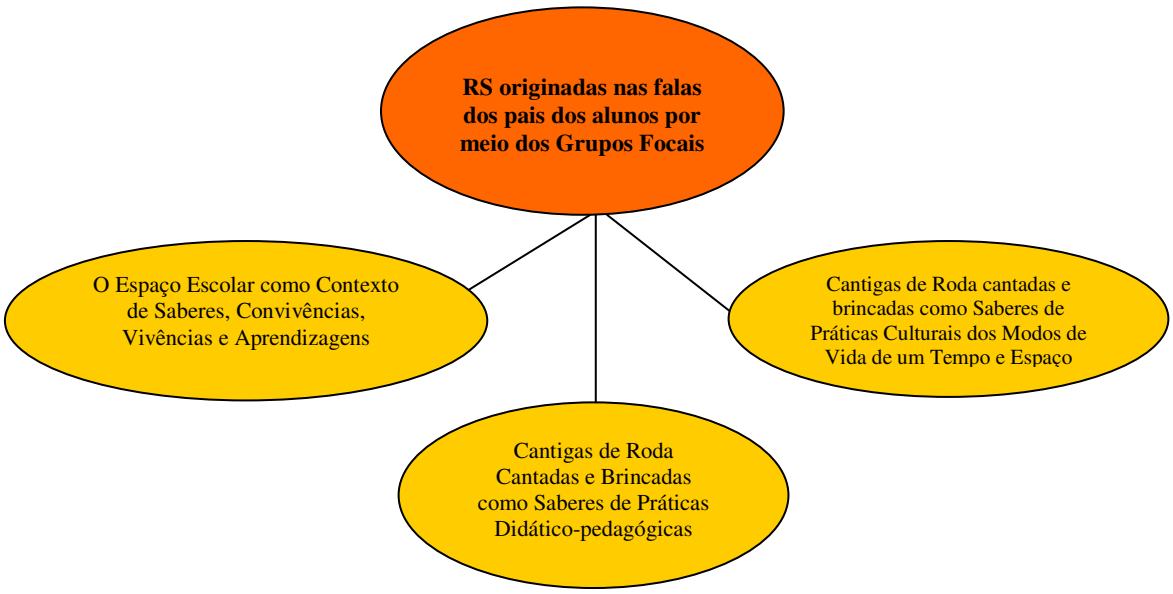
É possível, então, localizar nas falas do autor e dos pesquisados que os docentes, ao trabalharem essas cantigas de roda, demonstram que suas práticas estão ideologicamente consubstanciadas em valores, percepções, regras disciplinares e Representações Sociais. Portanto, a espontaneidade, a alegria, o entusiasmo e a desenvoltura das crianças em contar aos seus pais que aprenderam na escola a brincar e a cantar as cantigas de roda revelam o quanto elas continuam presentes no imaginário social destas comunidades.

Considerando que o conhecimento encontra-se em permanente construção e que os elementos culturais atuam nas representações e nas identificações dos sujeitos, proporcionando a sustentação da cultura, tem-se como Representações Sociais apontadas nas falas dos docentes, quanto às cantigas de roda brincadas e cantadas no tempo e no espaço: o espaço escolar, as práticas didático-pedagógicas e as práticas culturais.

Além dessas, considera-se também as encontradas nas falas dos pais de alunos: o campo, a tradição – entendida aqui como a que se expressa nas práticas culturais – e as brincadeiras de roda ressignificadas na sua textualidade. São esses conteúdos que fomentaram as Unidades de Análise desse subitem.

Buscando o sentido atribuído ao discurso dos pais dos alunos, procurou-se, na análise a seguir, reconstruir o discurso coletivo, utilizando a relação entre as palavras, a frequência com que aparecem e suas associações em classe de palavras. A Figura 17 representa uma síntese das RS originadas nas falas dos pais dos alunos por meio dos Grupos Focais.

Figura 17 – Representações Sociais originadas nas falas dos Pais dos Alunos por meio dos Grupos Focais



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados coletados.

4.4.1 O Espaço Escolar como Contexto de Saberes, Convivências, Vivências e Aprendizagens

Entende-se, a partir da definição de Cascudo (1978), que as cantigas de roda são práticas culturais difundidas oralmente, atravessam gerações e sofrem alterações com a inclusão de outros caracteres, próprios de grupos sociais que as usam e reforça o seu caráter dinâmico, enquanto uma prática cultural recorrente. Cabe ressaltar, mais uma vez, que os valores sociais de articulação das representações e as práticas presentes nas cantigas de roda estão intimamente relacionados ao significado da brincadeira, ao trazerem na sua totalidade a representação cultural de ludicidade, do movimento, da união e da coletividade.

Os pais dos alunos, quando perguntados se brincaram de cantigas de roda na rua ou na escola, responderam:

> *"Eu brincava sim, as brincadeiras de roda mais era em casa, à noitinha, com os meninos, aquela lua bonita, juntava uma porção de menino e ia brincar de roda. Aí tinha aquela brincadeira da jiboia. Botava um pra ser a jiboia, aí ia só jogando o bote em cada um".* **[GFIII]**

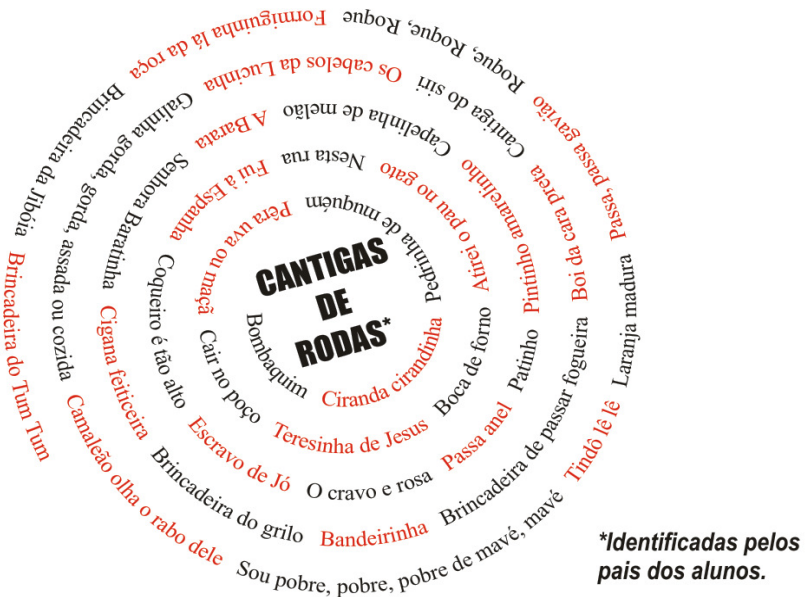
Verificou-se, nas narrativas dos pais de alunos, que as cantigas de roda identificadas como cantadas e brincadas se apresentam como manifestações populares, que perduram não só no imaginário desses dois coletivos como ainda reúnem e explicam saberes comuns e coletivos nas mais variadas e distintas maneiras de viver dos sujeitos e de seus grupos de pertencimento. Desse modo, o contexto histórico pode até alterar-se pela dinâmica do tempo,

mas as pessoas carregam as marcas de seu tempo e seus espaços. “Mantém no presente interesses e valores que tiveram atualidade, no passado remoto” (FERNANDES, 2003, p. 67).

Nessa perspectiva, percebe-se que o convívio do indivíduo consigo e com o outro permite um relacionamento de aproximação com ambientes nos domínios das Representações Sociais, na medida em que cada sujeito interpreta papéis diferenciados em contextos e situações vivenciais que se situam entre o local e global. “Qualificar esse saber de prático se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos contextos e condições em que ele o é e, sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro” (JODELET, 2001, p. 27).

Na Figura 18, constam as cantigas de roda cantadas e brincadas que foram apontadas nas falas dos pais dos alunos, por meio das discussões dos GF.

Figura 18 – Cantigas de Roda Identificadas pelos Pais dos Alunos



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados coletados.

Cabe ressaltar que os dados colhidos nos Grupos Focais revelam que as cantigas ora são cantadas, ora são brincadas, numa conjunção de ritmos, movimentos e danças, incluindo bater palmas com as mãos e os pés no chão, fazendo círculos e outros movimentos ritmados. O quadro a seguir indica as cantigas de roda e brincadeiras identificadas pelos pais de alunos, ainda muito presentes na vida de todos na comunidade.

Quadro 15 – Cantigas de roda cantadas e brincadeiras identificadas pelos pais

CANTIGAS DE RODA CANTADAS	BRINCADEIRAS
Bombaquim	*Atirei o pau no gato*
Ciranda cirandinha	*Nesta rua*
Teresinha de Jesus	*Fui à Espanha*
Atirei o pau no gato	*Coqueiro é tão alto*
Nesta rua	*Cai no poço*
Fui à Espanha	*Boca de forno*
Coqueiro é tão alto	*Passa anel*
O cravo e a rosa	*Bombaquim*
Escravo de Jó	*Pintinho amarelinho*
Patinho	*Capelinha de melão*
Pintinho amarelinho	*A Barata com suas saias de filó*
A Barata com suas saias de filó	*Senhora Baratinha*
Senhora Baratinha	*Tindô lêlê*
Cigana feiticeira	*Passa, passa gavião*
Os cabelos da Lucinha	*Camaleão é o rabo dele*
Sou pobre, pobre, pobre de mavé, mavé	*Tum tum*
Tindô lêlê	*Pretinha de muquém*
Laranja madura	*Brincadeira da jibóia*
Roque, Roque, Roque	*Joga bola*
Formiguinha lá da roça	*Chucho*
Margarida	*Baladeira*

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados.

4.4.2 Cantigas de Roda Cantadas e Brincadas como Saberes de Práticas Didático-pedagógicas

Observam-se as Representações Sociais decorrentes dos resultados das narrativas e das discussões dos Grupos Focais com os pais dos alunos, acerca das cantigas de roda cantadas e brincadas, como saberes de práticas didático-pedagógicas. Podendo ser observado no grupo focal abaixo:

> *"Eu brincava assim... Muito não, mas tinha um pouquinho que a gente brincava, tinha a Dona Maria que ia e levava as meninas dela, ela ia e levava umas roupas feitas de café, ela era o Saci Pererê. Ai ela chamava e o Saci dizia: 'Eu não vou não, eu não vou não o meu bem não me quer'. Vem cá Saci duma perna só. Aí ela saia rodando assim, com aquela roupona dela e um chapéu assim muito doido".* **[GFI]**

Nessa direção, acredita-se que a modernidade coexiste com o presente e o passado, coexistindo com o local e o global, a cidade e o campo. Ela se constitui na dimensão reflexiva das relações sociais e culturais, interposta pela diversidade da "realidade da vida cotidiana [...] partilhada com outros. Mas, de que modo experimento esses outros na vida cotidiana? Ainda aqui é possível estabelecer diferenças entre vários modos desta experiência" (BERGER; LUCKMANN, 2011, p. 46). Exemplo desta abordagem constatou-se no recorte que se segue:

> *"Se fosse como antigamente as cantigas de roda, brincar de rodinha não tinha mais sem-vergonhice como tem hoje em dia! A televisão é um tipo de sem-vergonhice. Olha, você presta atenção que as crianças de antigamente que brincavam, não tinha entendimento como hoje tem. Antigamente era só brincadeira que eles nem imaginavam como era namorar. Porque minha mãe conta que no tempo que ela casou disse que namorava com meu pai era rebolando coco, que namoro é esse? Então não tinha esse entendimento. E já hoje não. A minha neta, lá em casa, vê o povo se beijando e fica assim de boca aberta. A televisão influencia as crianças a ver e fazer coisa que não é pra fazer. Aí eu falo: 'O que é isso menina?' Eu acho que antigamente era melhor.A brincadeira de roda era melhor".* **[GFII]**

O conteúdo presente nesta narrativa demonstra quantos desafios se fazem presentes nas intervenções desses pais de alunos das escolas e das comunidades do campo, a exemplo dos significados atribuídos às cantigas de roda atualmente, frente aos modelos veiculados pela mídia no cotidiano das pessoas.

As relações estabelecidas nestas falas quanto aos significados das cantigas de roda, merece uma atenção especial, sobretudo pelas críticas que o GFII tece, quanto à influência da televisão no cotidiano das crianças e nos valores éticos que terminam por estimular atitudes consideradas impróprias pela avó, participante do grupo focal, quando se reporta à televisão, como portadora de contextos pejorativos: "*A minha neta, lá em casa, vê o povo se beijando e*

fica assim de boca aberta. A televisão influencia as crianças a ver e fazer coisa que não é pra fazer", diz ela.

Acredita-se que as incertezas promovidas pela ação humana e o aprendizado que dela insurge nas escolas, nas relações como o outro, com as identificações que trazem a televisão, a internet, retratam as relações dos contextos de convivência dos sujeitos com o mundo em seu entorno e fora dele. Nesse aspecto, os espaços estão permeados de representações das práticas sociais e culturais, ajustadas a novas experiências e ao seu tempo social.

> Em psicologia social, a noção de prática é um "pau para toda obra" pelo qual se designa, a falta de melhor termo, isto é, de um lugar apropriado, aquilo que nos cai nas mãos para servir de explicação. Ela abrange ao menos dois aspectos, eventualmente confundidos: a realização de uma ação (conduta efetiva) e a frequência (ou, corretamente, a familiaridade para o sujeito) dessa realização. Por exemplo, o fato de cumprir uma tarefa num dado momento, e o número de vezes que cumprimos até então uma tarefa idêntica ou semelhante; a passagem ao ato e a recorrência desse ato. Colocamos em oposição de um lado, a conscientização à simples intenção, o gesto ao pensamento, e de outro o hábito, ou ao menos a banalidade relativa, à raridade, talvez à novidade radical. (ROUQUETE, 1998, p. 43)

Dessa maneira, as práticas pedagógicas dos docentes precisam ser pensadas e repensadas de maneira a atender às necessidades de aprendizagens das crianças, respeitando as etapas de seu desenvolvimento, para que as mesmas, em seu processo de construção de conhecimentos, possam intervir na resolução dos problemas e na superação destes. Daí a importância de atividades planejadas de forma substanciada por recursos e procedimentos metodológicos adequados à faixa etária, ao tempo e espaço e às complexidades dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos.

Esse estudo tem, em seu bojo, o que propõe Piaget (2010) sobre as representações dos sujeitos, que devem ser partilhadas em sua relação com ideias que as motivam, implicando numa prática pessoal e/ou profissional e nas possibilidades de sua reelaboração. Vê-se, pois, que a escola, no que se refere às áreas do conhecimento, apresenta aspectos relevantes, que evidenciam as particularidades de áreas específicas como a matemática, a física, a língua portuguesa, as ciências sociais, etc., e os seus significados mediados pela ação docente e pelas interações que o desenvolvimento humano requer.

4.4.3 Cantigas de Roda Cantadas e Brincadas como Saberes de Práticas Culturais dos Modos de Vida de um Tempo e Espaço

As discussões acerca da diversidade cultural se fazem cada vez mais presentes nas sociedades contemporâneas, sejam em torno do currículo trabalhado no âmbito da escola e

das salas de aula, sejam relacionadas com os saberes decorrentes dessas diversidades, especialmente quando relacionadas com os contextos socioculturais dos quais são alvo os sujeitos e as comunidades.

Por isso, ao indagar sobre que identificação ou identificações os sujeitos têm com o mundo da alta modernidade, diante da multiplicidade de escolhas que orientam suas vidas e redimensionam os contextos em que se situam, é preciso compreender se as suas identidades se encontram entre o local e o global. Há que se questionar também que representações expressam suas atitudes e práticas, em meios a tantas mudanças.

As respostas a essas questões dizem respeito aos compromissos assumidos com os propósitos de vida que cada um assume na procura da satisfação de seus ideais. Então, as identidades – aqui entendidas como identificações – não são "fixas" (HALL, 2011) e, em tempo de alta modernidade, mais do que nunca, se apresentam efêmeras, mutáveis, já que estão subordinadas às circunstâncias de vivências tempo e espaço. Os sujeitos aprendem a significar as suas identificações com a realidade social que os circundam, respondendo de forma cativa, ou não, aos ditames impostos pelas estratégias dos sistemas econômicos de sua temporalidade.

Nessa perspectiva, as Representações Sociais dos pais de alunos por meio das cantigas de roda no tempo social de alta modernidade foram percebidas a partir da compreensão dos processos de ruptura do espaço-tempo, podendo ser observada na fala do GFI: *"Porque antigamente a gente não via essa brincadeira de roda na escola, a gente tá vendo agora. A gente só brincava mesmo em casa, lá nas portas, nos terreiros. Agora que a gente já vê a escola brincar"*. Essas identificações feitas pelos pais dos alunos corroboram com as situações pedagógicas realizadas nos espaços escolares e nos contextos familiares e/ou nos espaços livres de suas comunidades.

É importante ressaltar que os saberes constantes nas cantigas trazem não só a pluralidade cultural desses lugares, mas também um valor historicamente educativo, que traduz os saberes de um tempo, e que deve ser preservado. A experiência prévia de cantar a brincar a tradição oferece à criança a possibilidade de ajustar-se a situações por meio de atitudes e de comportamentos socializados, mais ou menos conhecidos por ela. De modo que, ao cantarem e brincarem nos espaços livres da comunidade, com suas mães, avós e amigos da vizinhança, essas crianças e esses pais ainda conseguem protagonizar esses eventos que tradicionalmente fizeram parte de tantas vidas passadas e das vidas de hoje. Como podem ser verificadas nas narrativas a seguir:

> *"Quadrilhas, bastante quadrilha aqui. [...] Festejos também, aqui tem muito festejo"*. **[GFII]**

> *"Tem outros lugares, outros trabalhos que as pessoas têm, como horta. A gente cultiva coentro, cebolinha, cheiro verde pra tá temperando o feijãozinho da gente. Como a minha colega falou aqui da palmeira, ela dá muito produto, tá entendendo? Dá a palha pra cobrir a casa, do talo ela faz a cerca, o adubo estruma o canteiro para plantar. Então dá muita coisa, né?* **[GFIII]**

> *"A nossa cultura é a roça! Se eu botar meus fie só na roça, eu digo que eles num vai ter a educação que hoje o mundo moderno exige né?! Vai ficar como eu ignorante, sem saber falar, sem saber se comunicar. Aí eu tenho que fazer o quê? Eu tem que botar primeiro ele na escola, as folga que ele tiver, à tarde, no caso ele estuda de manhã, à tarde se ele já tiver já condição de me ajudar, aí eu coloco, um pouco, ele*

As narrativas dos pais de alunos falam das comemorações, de suas festas, de como cultivam os seus santos, falam do lugar onde vivem, de suas plantações, de sua relação com a natureza, com a roça, de onde tiram o seu sustento e de como preservam os valores, os costumes, sua cultura. As suas falas evidenciam como se comunicam, até hoje, com as gerações passadas, e com as de agora, como expressam, em suas atitudes, os modos de relacionamentos e de condutas com o outro e consigo mesmo e com o tempo e as comunidades de fazem parte.

Figura 19 – Comunidades Riacho Fundo, Tabuleiro e Baturité

Fonte: Acervo Pessoal

Jovchelovitch (2008, p. 138), ao referir-se sobre a vida cotidiana da comunidade, aponta os saberes comuns como "um conjunto de sentidos e recursos já ali existentes, do qual

os membros da comunidade retiram as normas, regulamentações e padrões de comportamento. Ao mesmo tempo seu horizonte se renova e reconstrói a partir da experiência da vida cotidiana". Assim, as cantigas de roda ainda estão sendo praticadas no cotidiano das escolas e desses lugares onde se efetivou a pesquisa.

Nesses contextos de práticas culturais, especialmente, as cantigas de roda cantam os artefatos culturais de suas comunidades, como a baladeira, a roça, o cofo, o abano e a retirada do talo da palmeira para produção artesanal da cerca. Trazem dos saberes populares as suas identificações com o mundo em que vivem. Expressam as particularidades do local e da região dando feição ao campo.

Trazem ainda as escolhas impostas pelos usos de novas Tecnologias de Informação e Comunicação, imperativas nos processos atuais de Educação e de socialização, seja pela via da televisão ou pela internet. Em tempos de alta modernidade, essas condições não refletem a realidade, porém, em parte as formam. Não se deve concluir que os meios de comunicação sejam portadores de verdades absolutas. "Os meios de comunicação criam um reino autônomo de 'hiper-realidade', onde o signo ou a imagem é tudo". (GIDDENS, 2002, p. 32). Esses avanços geram para a sociedade possibilidades e facilidades, mas também podem gerar o 'risco' de acomodação.

Portanto, ao apropriarem-se das práticas culturais dos tempos passados e dos atuais, os sujeitos desta pesquisa assumem as cantigas de roda como potencializadoras de saberes pedagógicos e culturais dos lugares de que fazem parte. A figura abaixo apresenta as RS expressas pelos docentes por meio das cantigas de roda.

Figura 20 – Representações Sociais Expressas pelos Pais dos Alunos por meio das cantigas de rodas

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados coletados.

Neste contexto, as Representações Sociais expressas pelos pais dos alunos por meio das cantigas de roda são construídas no cotidiano, resultam na constatação das singularidades, identidades e suas diferenças, que se constituem em saberes e fazeres oriundos do cotidiano dos espaços escolares e das comunidades onde se concretizam as falas, as ações, as atitudes dos sujeitos individualmente e/ou em grupos sociais de pertencimento. As RS destes sujeitos estão carregadas de valores, crenças, experiências, vivências, toda complexidade que possa abranger o cognitivo, o social e o cultural que caracterizam a criação e recriação das práticas didático-pedagógicas e culturais dos pesquisados

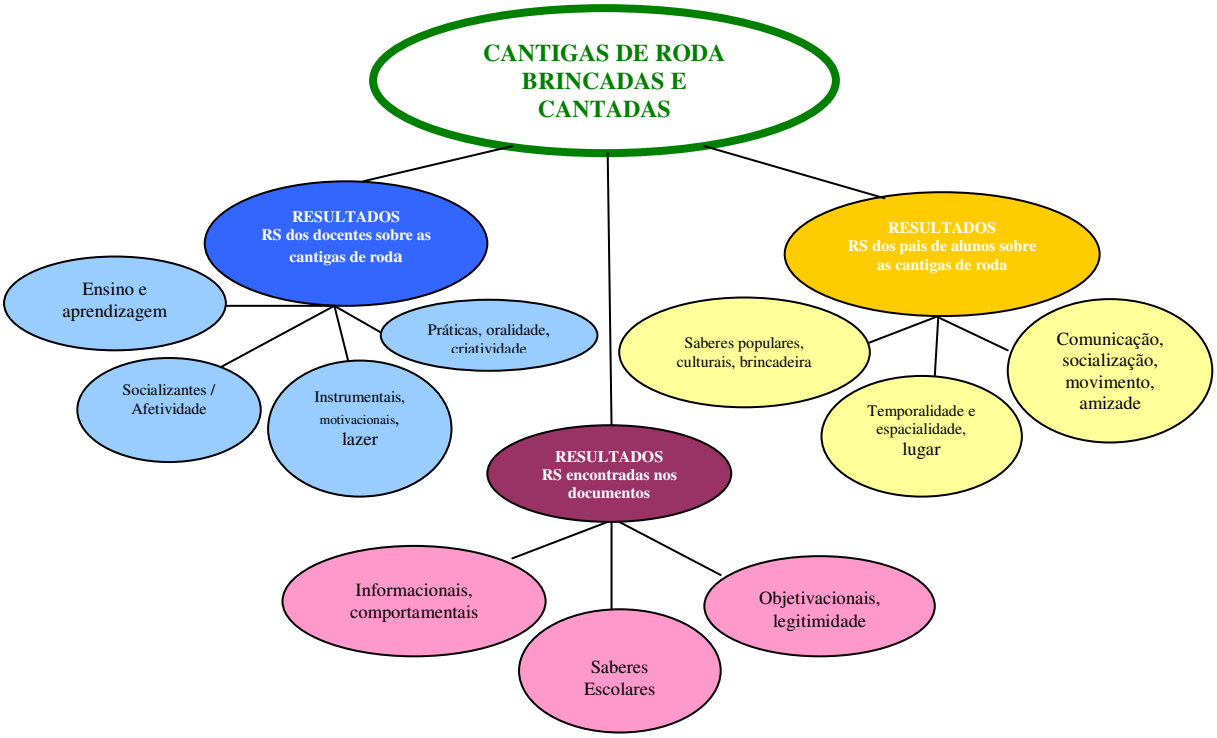
Considerando que o objeto de estudo desta pesquisa foi desenvolvido à luz da perspectiva teórico-metodológica das TRS e fundamentado nas abordagens que subsidiaram as categorias iniciais: Educação do Campo, Cantigas de Roda, Representações Sociais e Alta Modernidade, pode-se constatar o alcance dos diferentes objetivos que ela se propôs.

Sendo assim, no que se refere à Educação do Campo, a pesquisa trouxe como resultado a compreensão das RS dos docentes e dos pais de alunos por meio das cantigas de roda como saberes do povo, saberes culturais; brincadeiras que trazem alegria e diversão. Quanto às Cantigas de Roda, são consideradas práticas culturais de um tempo e espaço que traduzem modos de vidas, crenças e costumes quando cantadas e brincadas, seja nos espaços escolares seja nas comunidades, lugares de que fazem partes docentes e pais de alunos.

As Representações Sociais dos docentes e pais de alunos foram reveladas a partir da comunicação estabelecida entre os grupos sociais de pertencimentos, que puderam partilhar saberes e fazes interdisciplinares, promovendo a socialização, o movimento de mudança do ir e vir da cultura nos espaços de aprendizagens significativas, que são também de afetos. A ótica da alta modernidade, que possibilitou um mergulho nas perspectivas sociológica, antropológica, histórica e culturalista, envolveu os sujeitos pesquisados e a pesquisadora no momento de reflexão acerca da produção dialética do conhecimento, da comunhão de pensamentos sobre o mundo, o homem e a sociedade.

A figura a seguir traz uma síntese das categorias iniciais e as encontradas no percurso da pesquisa, que se traduzem em práticas culturais e nelas encontram as possibilidades que podem guiar os seus interesses de aprendizagens, de socialização, de trocas intersubjetivas, que, para eles, são significativas, porque se veem e se encontram dentro das perspectivas do contexto vivenciado.

Figura 21 – Representações Sociais por meio das Cantigas de Roda



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados coletados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Diga adeus e vá-se embora..."

Foi entre os cantos dos pássaros, matas de frutas nativas, rios, veredas e vilarejos e o céu azul celeste das manhãs da Manga do Iguará – hoje a cidade de Nina Rodrigues (MA) – que nasci e cresci, aprendendo a cantar e a brincar com os irmãos, primos e vizinhos da rua onde morávamos. Até hoje, guardo e acalento – nas profundidades do meu ser – o som, o cheiro, os sabores, assim como as histórias contadas em versos e prosas pelos mais velhos, e as cantigas de roda cantadas com minhas colegas, sob uma lua cheia que iluminava as nossas noites e as nossas fantasias de meninas moças.

Foi essa vivência, essa forte ligação com minha terra e minhas raízes que motivaram a escolha do tema deste trabalho, no qual se objetivou analisar as Representações Sociais (RS) dos docentes e dos pais de alunos, por meio das cantigas de roda cantadas e brincadas nas escolas de Ensino Fundamental do campo em Chapadinha, no Maranhão. O propósito foi identificar quais cantigas são cantadas e brincadas nas escolas e comunidades do campo; verificando de que maneira essas cantigas se constituem instrumentos didático-pedagógicos do trabalho docente nas escolas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental; buscando também compreender as Representações Sociais dos docentes e dos pais de alunos, expressas por meio das cantigas no tempo social de alta modernidade e, por fim, investigar os significados atribuídos às cantigas de roda pelos docentes e pais de alunos das escolas pesquisadas.

Nesse sentido, pode-se afirmar que as cantigas de roda ainda estão vivas no imaginário dos docentes e dos pais de alunos das comunidades pesquisadas, consideradas por Cascudo (1978), Andrade (1959), Florestan Fernandes (2003), Jurado Filho (1985) e outros culturalistas como práticas culturais populares que atravessam o tempo e transversalizam as veias das gerações que se movimentam no espaço, especialmente nas comunidades do campo, posto que os valores sociais, culturais e educacionais ainda perpassam pela família e pela escola, espaços particulares de socialização.

Depreende-se que as cantigas que estão efetivamente no imaginário dos docentes são: *Bombaquim, Ciranda cirandinha, Teresinha de Jesus, Atirei o pau no gato, Nesta rua, Fui à Espanha, Coqueiro é tão alto, Cravo e a Rosa, Escravo de Jó, Patinha, Pintinho Amarelinho, A barata com suas saias de filó, Senhora Baratinha, Sou pobre, pobre, pobre, de mavé, mavé, mavé, Tindô lelê, Boi da Cara preta, Capelinha de melão* e *Formiguinha lá da roça*. Quanto aos pais dos alunos, estão presentes, além dessas, as seguintes: *Cigana Feiticeira, Os cabelos*

de Lucinha, Laranja madura, Roque, Roque, Roque, Abóbora faz melão, Cantigas de siri, Os cabelos de Lucinha, Galinha gorda, gorda, assada ou cozida, Camaleão olha o rabo dele, Passa, passa gavião, Brincadeira da jibóia e *Margarida.*

Carregadas de significados, essas cantigas trazidas para o presente, aguçam a curiosidade das crianças e o imaginário social dos lugares e dos espaços, independentemente de idade e de sua época. As cantigas de roda, portanto, instauram nos sujeitos a noção de pertencimento, de raiz, de terra, "mesmo que os sujeitos não tenham laços diretos e não mantenham contatos entre si estão ligados pelo sentimento de pertença nacional" (ANDERSON, 2008, p. 10).

Verificou-se que as cantigas de roda constituem-se instrumentos didático-pedagógicos, visto serem estratégias de ensino recorrentes do trabalho docente, por serem utilizadas frequentemente no cotidiano pedagógico dos docentes, para fortalecer e manter os valores culturais vivenciadas no contexto das escolas do campo, em momentos de lazer, em sala de aula e nos espaços livres do ambiente escolar.

Igualmente, a pesquisa aponta que os docentes encontram nas cantigas de roda uma forma de motivar os alunos, de trabalhar as regras de convivências, de comportamentos, seja quando objetivam desenvolver a linguagem oral e textual, seja no trabalho como motivação da coordenação motora, do ritmo, da atenção e dos conteúdos curriculares.

Percebeu-se, ainda, que as cantigas de roda cantadas e brincadas no ambiente escolar carregam consigo as Representações Sociais dos docentes, revelando seus sentimentos, suas vivências em grupo e/ou individualmente, resgatando na produção de conhecimentos os saberes, os sentimentos, os pensamentos, a imaginação, a criatividade e o renascer para as perspectivas futuras.

Por isso, as atividades didático-pedagógicas listadas nos planos de ensino dos docentes demonstram uma tendência à substituição das brincadeiras cantadas e brincadas por jogos recreativos e jogos didáticos fabricados em EVA, madeira, e/ou em CDs. Tais jogos são destinados ao desenvolvimento do raciocínio lógico, para a absorção das regras ou normas. As escolas não possuem profissionais de Educação Física, e/ou recreação, e as crianças brincam correndo pela extensão e vizinhança da escola. Há, entre os docentes, o entendimento que há uma deliberada omissão no que se refere ao lazer e à recreação dos alunos destas escolas.

Constatou-se que sua utilização está também sugerida nos documentos oficiais, demonstrando o atendimento à legislação educacional vigente, no que diz respeito ao princípio da pluralidade cultural. Contudo, ressalta-se a perversidade do sistema para com os alunos, pais e para com a comunidade do campo de Chapadinha (MA), que, ao oferecer à comunidade do campo uma escola sem as condições de funcionalidade, com apenas o chão

batido, sob um teto e quatro paredes e um docente com boa vontade, pode parecer aos gestores ser o suficiente. Entretanto, os educadores, pais dos alunos e a comunidade do campo sabem que isso é falácia e ainda se constitui um crime contra aos direitos subjetivos de cada cidadão.

As cantigas de roda são consideradas como brincadeiras da tradição oral e rural, que persistem entre alunos e seus pais, porque eles contam e cantam para os seus filhos da forma como seus pais cantaram para eles. Acreditam, ainda, que a escola trabalhando essas práticas culturais, elas perdurarão. As Representações Sociais dos pais dos alunos por meio das cantigas de roda cantadas e brincadas se renovam e se reconstroem a partir de suas experiências, de suas práticas cotidianas e de seus contextos.

Além disso, retratam os artefatos de sua comunidade, como a baladeira, a roça, o uso das palmeiras para produção do cofo, o abano, a peneira, o balaio, a esteira, o tapitir; inclusive de alimentos, bem como para a construção de suas moradias. Cantar esses saberes populares revela suas identificações com o mundo em que vivem e expressam as particularidades do local e da região, dando feição ao campo.

Assim, essas cantigas resistem ao tempo e permanecem habitadas na memória das gerações como práticas recorrentes e resistentes pela combinação de textos, músicas e coreografias, que vão povoar o imaginário de crianças e adultos defensores dessas práticas. Nesse sentido, os lugares, como a escola e a comunidade local, que naturalmente são considerados espaços destinados para o desenvolvimento psicossocial das crianças desde a mais tenra idade, continuam a desempenhar essa função social, porque são os espaços particulares, onde acontecem as trocas de afetividades, de socialização e onde se traduzem os modos de vidas nas mais variadas formas de sobrevivência.

Fica configurada a percepção da comunidade imaginada, como aquela que se vê e se re-apropria daquilo que ela mesma significa e revela, ou seja, uma comunidade sobrevivente e resistente aos apelos da alta modernidade, ressignificada, excepcionalmente pela sua importância para a cultura de um local. São escritas e reescritas por várias mãos, etnias, singularidades, o que amplia o seu poder de enraizamento espacial e temporal, sobretudo porque é resultante das memórias coletivas, encravadas nos trilhos de um tempo plural.

REFERÊNCIAS

ABUD, K. M. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a04v2567.pdf>. Acesso em: 31 out. 2012.

AGUIAR, M. A. S. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 Especial, p. 819-842, out. 2006.

ALEXANDRE, M. Representação social: uma genealogia do conceito. **Revista Comum**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 122-138, jul./ dez. 2004. Disponível em: <http://www.sinpro-rio.org.br/imagens/espaco-do-professor/sala-de-aula/marcos-alexandre/Artigo7.pdf>. Acesso em: 31 out. 2012.

ALMEIDA, A. M. O.; CUNHA, G. G. Representações Sociais do desenvolvimento humano. **Psicologia:** Reflexão e Crítica, v. 16, n. 1, p. 147-155, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16806.pdf>. Acesso em: 31 out. 2012.

_____. **Violência, exclusão social e desenvolvimento humano**: Estudos em representações sociais. Brasília, DF: UnB, 2006.

ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRADE, M. **Danças dramáticas do Brasil**: obras completas de Mário de Andrade. São Paulo: Martins Fontes, 1959.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Educação para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ARAUJO, M. C. A teoria das Representações Sociais e a pesquisa antropológica. **Revista Hospitalidade**. São Paulo, ano V, n. 2, p. 98-119, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://rbtur.org.br/ojs/index.php/hospitalidade/article/viewFile/155/180>. Acesso em: 31 out. 2012.

AROUCA, S.; ARRUDA, A. M. S.; POMBO-DE-BARROS, C. F. Afetos e representações sociais: contribuições de um diálogo transdisciplinar. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, Brasília, DF, v. 26, n. 2, abr./jun., 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722010000200017&script=sci_arttext>. Acesso em: 31 out. 2012.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G. **Ações Coletivas e Conhecimento:** Outras Pedagogias? Disponível em: <http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras_upms/Acoes_Coletivas_e_Conhecimento__30-11-09.PDF>. Acesso em: 21 dez. 2012.

_____. Educação do Campo: Movimentos Sociais e Formação Docente In: SOARES, L. et al (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 465-468.

_____. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 27, n. 72, p. 157-176, mai./ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>. Acesso em: 19 out. 2012.

_____. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. (Orgs.). **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento:** o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 2010.

BARBIER, J. M. Representações Sociais e culturas de ação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 351-378, mai./ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a0440140.pdf>. Acesso em: 31 out. 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2011.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BEZERRA NETO, L. A educação rural no contexto das lutas do MST. In: ALVES, G. L. (Org.). **Educação no campo**: recortes no tempo e no espaço. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 1-21.

BORON, A. A. Duas fábulas perversas: mobilidade do trabalho. In: BRANDÃO, M. A. (Org.). **Milton Santos e o Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

BORTOLOTI, K. F. S. O *Ratio Studiorium* e a missão no Brasil. **História Hoje:** Revista eletrônica de História. São Paulo, v. 1, n. 2, dez. 2003. Disponível em: <http://www.anpuh.uepg.br/historia-hoje/vol1n2/ratio.shtm>. Acesso em: 29 mai. 2013.

BOTELHO, A. C.; DINIZ, J. S. A produção de soja em territórios tradicionais da agricultura familiar na microrregião de Chapadinha Maranhão. In: **Anais do XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária.** Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia, out. 2012. Disponível em: <http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais_enga_2012/eixos/999_2.pdf>. Acesso em: 22 out.2013.

BRANDÃO, C. R. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 16, n. 2, Passo Fundo, p. 171-175, jul./dez. 2009.

_____. Tempos e espaços nos mundos rurais do Brasil. **Revista Ruris**, v.1, n. 1, p. 4, 2007.

BRANDÃO, C. R.; ASSUMPÇÃO, R. **Cultura rebelde:** escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.** Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>. Acesso em: 13 abr. 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2/2008. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/resolucao0208.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2007.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.274/2006**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Casa Civil, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/ L11274.htm>. Acesso em: 02 fev. 2012.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.114/2005**, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF: Casa Civil, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/ L11114.htm>. Acesso em: 02 fev. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004. Disponível em: <http://portal. mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2012.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12640%3Aparametros-curriculares-nacionais1o-a-4o-series&catid=195%3Aseb-educacao-basica&Itemid=859>. Acesso em: 02 fev. 2012.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, n. 248, p. 27833-27841, 23 de dezembro de 1996.

_____. Presidência da República. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 23 abr. 2012.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB dez anos depois**: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.

BURKE, P. **Cultura popular na idade moderna:** Europa 1500-1800. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CALDART, R. Apresentação. In: MACHADO, C. L.; CAMPOS, C. S. S.; PALUDO, C. **Teoria e prática da educação do campo**: análises de experiências. Brasília, DF: MDA, 2008.

_____. Elementos para a construção de um projeto político pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", p. 13-52, 2005.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo**: diferenças pedagógicas culturais e práticas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **Rumo a uma Nova Didática.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

CANDAU, V. M. et al (Orgs.). **Sociedade educação e cultura(s):** questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHAVES, V. L. J. Plano Nacional de Educação: uma proposta que pode revolucionar o ensino. **Vida e Educação**, Ano 4, n. 20, p. 19, jul./ago. 2008.

CARDOSO, K. Q. M.; LOPES, E. V. As Representações Sociais presente nos brinquedos cantados. **Anais dos Simpósios da Pedagogia – UFG-CAC**, v.10, n. 1, p. 105-116, 2010. Disponível em: <http://educacao.catalao.ufg.br/publicacoespedagogia/index.php/simposio pedago/article/view/24/21>. Acesso em: 30 mar. 2013.

CARVALHO, J. G. S.; ARRUDA, A. Teorias das Representações Sociais e histórica: um diálogo necessário. **Paidéia**, Ribeiro Preto, v. 18, n. 41, p. 445-456, dez. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/paideia/article/view/6485>. Acesso em: 31 out. 2012.

CAVALCANTE, L. O. H. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. **Revista Ensaio:** avaliação, políticas públicas da Educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549-564, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ ensaio/v18n68/08.pdf>. Acesso em: 19 out. 2012.

CASCUDO, L. C. **Dicionário do folclore brasileiro**. 12. ed. São Paulo**:** Global, 2012.

_____. **Literatura oral no Brasil**. São Paulo**:** Global, 2006.

_____. **Civilização e cultura**: pesquisas e notas de etnografia geral. São Paulo: Global, 2004.

_____. **Folclore do Brasil**: pesquisas e notas. São Paulo: Fundo de Cultura, 1978.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede.** 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTILHO, A. T. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

CHAMON, E. M. Q. O. Representação social da pesquisa pelos doutorandos em ciências exatas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, ano 6, n. 2, 2º sem. 2006. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v6n2/artigos/pdf/v6n2a03.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2013.

_____. **Formação e (re)construção identitária**: estudo das memórias de professores do ensino básico inscritos em um programa de formação continuada. 2003. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: 2003.

CLAVAL, P. Milton Santos e o pensamento radical In: BRANDÃO, M. A. (Org.). **Milton Santos e o Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

CUNHA, L. A. **Ensino médio e ensino técnico na América Latina**: Brasil, Argentina e Chile. Rio de Janeiro: FLACSO/Brasil, 2000. Texto não publicado.

DICIONÁRIO de Ciências Sociais. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987.

DOMINGOS SOBRINHO, M. Habitus e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998, p. 117-130.

DURKHEIM, E. **As Regras do método Sociológico.** São Paulo: Nacional, 1978.

FAGUNDES, B. A teoria das Representações Sociais nos estudos ambientais. **Revista Ra'Ega:** o Espaço Geográfico em Análise - Universidade Federal do Paraná, n. 17, p. 129-137, Curitiba, 2009. Disponível em: <ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/raega/article/download/12003/10671>. Acesso em: 31 out. 2012.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita perspectivas par ao ensino de língua materna**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FAZENDA. I. C. A. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

FERNANDES, F. **O folclore em questão**. 2. ed. São Paulo: Martins Fortes, 2003.

_____. **Comunidade e sociedade**: leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação. São Paulo: Nacional/EDUSP, 1973.

_____. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Anhambi, 1961.

FERNANDES, B. M. **Educação do. Campo:** campo-políticas públicas-educação. Brasília, DF: Incra/MDA, 2008.

_____. **Os Campos da pesquisa em Educação do Campo:** Espaço e território como categorias essenciais. Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2013.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. **O campo da educação do campo.** Presidente Prudente: Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária – NERA / UNESP, 2005. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2012.

_____. O campo da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 19-62.

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

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FOERSTE, E.; FOERSTE, G. M.; DUARTE, L. S. (Orgs.). **Projeto político-pedagógico da educação do campo.** Vitória, ES: PPGE/UFES, 2008.

FONTOURA, L. F. M. Campo, cidade e a natureza recriada na artificialidade urbana. **Boletim Gaúcho de Geografia.** Porto Alegre, n. 36, p. 43-51, mai. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/37385/24138>. Acesso em: 27 set.2013.

FORTUNA, T. R. **Brincar é aprender**: a brincadeira e a escola. **Marista Sul:** Revista da Província Marista do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, ano 7, n. 31, p. 20-21, mai./ago. 2007. Disponível em: <http://www.sandrabozza.com.br/wp-content/uploads/2011/07/BRINCAR_E.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2013.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**, v. 1, n. 1, p.90-102, mai. 2009. Disponível em: <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/viewFile/20/65>. Acesso em: 18 jun. 2012.

_____. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

GEERTZ, C. **Nova luz sobre a antropologia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidad**e. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

_____. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

_____. **As novas regras do método sociológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOOGLE Acadêmico. (Banco de dados). **Sobre o Google Acadêmico.** 2007. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/intl/pt-BR/scholar/about.html>. Acesso em: 12 ago. 2012.

GROSSI, E. A relação entre ciência e arte, cultura e não-cultura. **Academos**, v. 1, n. 1, jul./dez, p. 11-20, 2005.

GUARESCHI, P. A. Representações sociais: avanços teóricos e epistemológicos. **Temas e Psicologia da SBP.** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, v. 8, n. 3, 2000. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v8n3/v8n3a04.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2013.

_____. Representações Sociais, Mídia e Movimentos Sociais. In: GUARESCHI, P.; HERNANDEZ, A.; CÁRDENAZ, M. (Orgs.). **Representações sociais em movimento:** psicologia do ativismo político. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 77-90.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. Introdução. In: _____. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HOBSBAWM, E. **Ecos da Marselha**. São Paulo: Companhias das Letras, 1985.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010.** Município de Chapadinha (MA). 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/link.php?codmun=210320>. Acesso em: 09 out. 2012.

ILARI, R.; GERALDI, J. W. **Semântica.** São Paulo: Ática, 1994.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia.** 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

JESUS, S. M. S. A. Questões paradigmáticas da construção de um projeto de Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", p. 109-130, 2005.

JODELET, D. O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/04.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2012.

_____. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

JURADO FILHO, L. C. **Cantigas de roda, jogo, insinuação e escolha**. 1985. Dissertação (Mestrado em Linguística) Instituto Estudos da Linguística da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: 1985.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.).**Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: UnB, 2004.

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: UnB, 2004.

KRONBERGER, N.; WAGNER, W. Palavras-Chave em contexto: análise estatística de texto. In: GASKELL, G.; BAUER, W. M. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 416-441.

KLUGMAN, J. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2011.** Sustentabilidade e Equidade: Um Futuro Melhor para Todos. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2011. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2011_PT_Contents.pdf>. Acesso em: 28. set. 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LETRAS & cifras. (Banco de dados). Disponível em: <http://letras.cifras.com.br/musicas-infantis/nesta-rua>. Acesso em: 18 jul.2013.

LIMA, R. T. **Folguedos populares do Brasil**. São Paulo: Ricordi, 1962.

LÜDKE, M. A.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 2003.

LUZ, D. S. **Nascentes:** Revista do Semi-Árido no Maranhão. São Luís, ano 1, n. 1, out. 2003.

LUZZARDI, R. E. S. **Globalização e territórios**: possibilitando novas formas de entender as relações de saberes nos espaços rurais. Disponível em: <http://www.educampo.ufsc.br>. Acesso em: 01 mai. 2012.

MAPA do Brincar. **Letras de Músicas**. Disponível em: <http://mapadobrincar.folha. com.br/brincadeiras/roda/606-viuvinha-3>. Acesso em: 18 jul. 2013.

MARSCHNER, W. Lutando e ressignificando o rural em campo: notas epistemológicas. **Interações**, Campo Grande, v. 12, n. 1 p. 41-52, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/inter/v12n1/05.pdf>. Acesso em: 19 out. 2012.

MASCARENHAS, I. L. et al. Breves reflexões do avanço sojicola sobre a agricultura familiar na microrregião de Chapadinha, Maranhão. **Anais da 64ª Reunião Anual da SBPC**. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, 2012. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/64ra/resumos/resumos/8377.htm>. Acesso em: 11 mai. 2013.

MELO, G. C. **A origem formação e aspectos da cultura brasileira.** Lisboa, 1974.

MELO, V. **Folclore infantil:** Biblioteca de Estudos Brasileiros, vol. 20. Belo Horizonte: Itatiaia, 1985.

MINAYO, M. C. S. O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOLINA, M. C. Possibilidades e Limites de Transformações das Escolas do Campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Educação do Campo:** desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. (Org.). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. In*:* ANTUNES-ROCHA, M.

I.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Educação do campo***:* desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo**: diferenças pedagógicas culturais e práticas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MORIGI, V. J.; ROCHA, C. P. V.; SEMENSATTO, S. Memória, Representações Sociais e cultura imaterial**. Morpheus:** Revista Eletrônica em Ciências Humanas, Ano 09, n. 14, 2012. Disponível em: <http://www.unirio.br/morpheusonline/numero14-2012/artigos/waldir_pt.pdf>. Acesso em: 31 out. 2012.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MUNARIM, A. **Elementos para uma política pública de Educação do Campo**. Caxambu, MG, ANPED, 2005.

NASCIMENTO, A. R. A; MENANDRO, P. R. M. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. **Estudos e Pesquisas em Psicologia,** 2006. v. 6, n. 2, p. 72-88. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v6n2/artigos/pdf/v6n2a07.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2013.

NÓVOA, A. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

_____. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

ORTIZ, R. Globalização: notas sobre um debate. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 24, n. 1, p. 231-254, jan./abr. 2009.

_____. Anotações sobre o universal e a diversidade. **Revista Brasileira de Educação,** v. 12, n. 34, p. 7-16, jan./abr. 2007.

_____. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PALADIM JÚNIOR, H. A. **Insurreição dos saberes, territorialização e espacialização do MST**: um estudo de caso na Escola Agrícola 25 de Maio - Friburgo/SC. O Ensino de Geografia em Questão. São Paulo: Dissertação (Mestrado em Geografia), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Departamento de Geografia. Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2004.

PEDRA, J. A. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

PEREIRA, S. Espaços de participação e escolarização de trabalhadores rurais: construção ou destituição do direito à educação no campo? **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, mai./ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a14v1235.pdf>. Acesso em 25 ago. 2012.

PEREIRA, L. M. et. al. As relações cidade x campo na produção do espaço: o município de Minaçu-GO In: Encontro Nacional de Geografia Agrária, 18, 2006, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: UERJ, 2006. p. 1-12.

PIAGET, J. A. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTEL, A. A.; PIMENTEL, C. R. S. **Esquindô – lê lê:** cantigas de roda. João Pessoa: UFPB, 2003.

PINHEIRO, M. S. D. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira**. Disponível em: <http://br.monografias.com/trabalhos915/educacao-campo-politicas/educacao-campo-politicas.shtml>. Acesso em: 17 nov. 2012.

PINTO, A. M. **Cantigas das Creanças e do Povo e Danças Populares.** Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1916.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2011.** Sustentabilidade e Equidade: Um Futuro Melhor para Todos. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2011. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2011_PT_Contents.pdf>. Acesso em: 28. set. 2012.

PRESOTI, A. E. P. **Avaliação de impactos ambientais da sojicultura em um ecossistema aquático da microrregião de Chapadinha, MA.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós Graduação em Sustentabilidade em Ecossistema, 2008.

QUEIROZ, J. B. P. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. **Revista Nera**, Presidente Prudente, ano 14, n. 18, jan./jun., p. 37-46, 2011. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/revistas/18/8_queiroz.pdf>. Acesso em: 19 out. 2012.

RAMOS, M. N. et al. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo.** Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

RIBEIRO, A. C. T. Lugares dos saberes: diálogos abertos. In: BRANDÃO, M. A. (Org.). **Milton Santos e o Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 39-56.

RIBEIRO, M. Educação do campo: embate entre movimento camponês e estado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n.1, p.459-490, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000100001&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 25 ago. 2012.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ROUANET, S. P. **Mal-Estar na Modernidade.** São Paulo: Companhia de Letras, 1993.

_____. **As razões do Iluminismo.** São Paulo: Companhia de Letras, 1987.

ROCHA, H. O. A **educação do campo nos espaços das lutas políticas dos movimentos sociais:** análise e contribuição da formação dos(as) educadores(as) do MST no Maranhão via

o PRONERA. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2007.

ROCHA, M. S. P. M. L. **A constituição social do brincar**: modos de abordagem do real e do imaginário no trabalho pedagógico. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP: 1994.

ROUQUETE, M. L. Representações e práticas sociais: alguns elementos teóricos. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.

ROSA, M.; BEZERRA, M. C. S. **A Luta dos Movimentos Sociais do Campo e as demandas por Educação.** Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo. Universidade Federal de São Carlos, 2010. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/seminarios/seminario-2011/a-luta-dos-movimentos-sociais-do-campo-e-as-demandas-por-educacao/view?searchterm=bezerra>. Acesso em 25 ago. 2012.

SAN, A. **Desenvolvimento como liberdade.** São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SANTOS, A. O. A nova crise sindicalismo internacional. In: ANTUNES, R. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

SANTOS, B. S. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. **Tempo Social**: Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 5, n.1-2, p. 31-52, 1994.

SANTOS, J. L. **O que é Cultura.** 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 15. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

_____. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2002.

SANTOS, M. F. S. Representação social e identidade**.** In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.

SCARPATO, M. (Org.). **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. São Paulo: Avercamp, 2004.

SCHLESINGER, S. **O biodiesel da soja:** queimando óleo e florestas, chamuscando gente. Impactos Cumulativos e Tendências Territoriais da Expansão das Monoculturas para a Produção de Bioenergia. Agronegócio + agroenergia. FBOMS, 2006.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SciELO – Scientific Electronic Library Online. (Banco de dados). **Metodologia para publicação eletrônica.** 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 12 ago. 2012.

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Chapadinha, Maranhão. **Projeto Político Pedagógico Escolar**. Chapadinha, MA: SME, 2011.

_____. **Plano Decimal de Educação**. Chapadinha, MA: SEMED 2011.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhias das Letras, 2005.

SILVA, A. P. P.; PATROCÍNIO, L. C. **Reflexões acerca da educação do campo em Mato Grosso**: o processo de inclusão social a partir da política educacional. Seminário Educação. Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, 2009. Disponível em: <http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt7/ComunicacaoOral/AMANDA%20PEREIRA%20DA%20SILVA%20_626_.pdf>. Acesso em 25 ago. 2012.

SILVA, L. H.; COSTA, V. A.; ROSA, W. M. A educação de jovens e adultos em áreas de reforma agrária: desafios da formação de educadores do campo. **Revista Brasileira Educação**, v. 16 n. 46 jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a09.pdf>. Acesso em: 19 out. 2012.

SILVA, M. S. **Educação do campo e desenvolvimento**: uma relação construída ao longo da história. Congresso Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, 2004. Disponível em: <http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Desenvolvimento_Sustentavel.pdf>. Acesso em 25 ago. 2012.

SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**:a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SIMAN, L. M. C. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 348-364, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a07v2567.pdf>. Acesso em: 31 out. 2012.

SMITH, A. **Teorias da mais valia**: Adam Smith e a ideia do trabalho produtivo: a riqueza das nações. São Paulo: Global, 1987.

SOUZA, L. et al. Representação social de capixaba: identidade em processo. **Revista Psicologia e Sociedade,** v. 24, n. 2, Belo Horizonte, mai./ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822012000200024&script=sci_arttext>. Acesso em: 19 out. 2012.

SOUZA, M. A. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf>. Acesso em: 19 out. 2012.

SPINK, M. J. P. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEDESCO, J. C. Conflitos de memória e de identidades no cenário rural: ritualizações e representações de colonos assentados no norte do RS. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 43, jan./jun, p. 258-277, 2009. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/viewArticle/1555>. Acesso em: 31 out. 2012.

TURA, M. L. R.; MARCONDES, M. I. As professoras e as Representações Sociais do aprender. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis: EDUFSC, Especial Temática, p. 305-314, 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/25860>. Acesso em: 31 out. 2012.

UNESCO – Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Patrimônio Intangível.** Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/culture/world-heritage/intangible-heritage/>. Acesso em: 05 ago. 2013.

VALA, J. Representações Sociais e percepções intergrupais, **Análise Social**, v. 32, n. 140, p.7-29, 1997. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1221840494M6zFQ7xv9Rd55BV5.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2013.

VANOYE, F. **Usos da linguagem:** problemas e técnicas na produção oral e escrita. 12 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VENDRAMINI, C. R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 27, n. 72, p. 121-135, mai./ago. 2007.

VIGHI, C. S. B. **Inserção de professores urbanos em escolas do/no campo**. 2011. Disponível em: <http://www.vanessanogueira.info/sifedoc/Anais/Eixo%2007/C%C3%A1tia%20Simone%20Becker%20Vighi.pdf>. Acesso em: 19 out. 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Teoria e método em psicologia.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

WAGNER, W. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1987.

WINNICOTT, D. W. **Natureza humana.** Rio de Janeiro: Imago, 1990.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANATA, J. L.; MELLO, I. S.; CARVALHO, M. A. **O brincar, a brincadeira, o jogo, a atividade lúdica e a proposta pedagógica para a educação infantil**. Disponível em: <http://sistemas.ufmt.br/ufmt.evento/files/d4e8357e-49c4-44e3-8771-4738a76f8862.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2013.

APÊNDICE A – Ofício Enviado à Secretaria Municipal de Educação

À Secretaria Municipal de Educação.
Ofício Nº 001/2012 Chapadinha, 08 de agosto de 2012.

Prezada Senhora
Profª. Enir Ferreira Lima
Secretária Municipal de Educação em Chapadinha - MA

Solicito a esta Secretaria, da qual V. Sa. é a Dirigente Municipal, a colaboração para viabilizar o desenvolvimento do projeto de mestrado intitulado **CANTIGAS DE RODA EM TEMPOS DE ALTA MODERNIDADE: Representações Sociais dos docentes e dos pais de alunos das Escolas do Campo em Chapadinha (MA)**, sob minha responsabilidade e orientação da Profª. Dra. Eliane Freire de Oliveira. Este projeto será desenvolvido para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais pela Universidade de Taubaté (UNITAU), no município de Taubaté-SP.

Como um dos grupos dos sujeitos desta pesquisa será composto de docentes das escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pertencentes ao Sistema Municipal de Educação de Chapadinha (MA), solicito autorização para que eu possa manter contato com tais pessoas, tanto na Secretaria quanto nas escolas sob sua responsabilidade, sendo que o projeto foi previamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNITAU, sob o protocolo CEP/UNITAU nº 431/12.

Para tanto, segue em anexo a declaração de matrícula no curso de Mestrado e a proposta do projeto para sua apreciação. Certa de que poderei contar com sua colaboração, coloco-me à disposição para mais esclarecimentos na Pró-reitoria de Pós-graduação da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração. Antecipo-lhe meus agradecimentos, certa de que serei prontamente atendida, dada à eficiência desta secretaria.

Subscrevo-me.

Cordialmente,

Profª. Raimunda Nonata Fortes Braga
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté

APÊNDICE B – Termo de Autorização da Instituição

Prefeitura Municipal de Chapadinha (MA)
Secretaria Municipal de Educação de Chapadinha (MA)

Chapadinha (MA), 19 de setembro de 2012.

De acordo com as informações do ofício Nº 001/2012 sobre a natureza da pesquisa intitulada **CANTIGAS DE RODA EM TEMPOS DE ALTA MODERNIDADE: Representações Sociais dos docentes e dos pais de alunos das Escolas do Campo em Chapadinha (MA)**, com propósito de trabalho a ser executado pela aluna Raimunda Nonata Fortes Braga, do curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP). Após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento autoriza a realização de entrevistas com docentes das escolas do campo dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental pertencentes ao Sistema Municipal de Educação de Chapadinha (MA), sendo mantido o anonimato da instituição e dos sujeitos envolvidos.

Atenciosamente,

Profª. Enir Ferreira Lima
Secretária Municipal de Educação em Chapadinha (MA)

APÊNDICE C – Instrumento de Coleta de Dados para Identificação do Perfil do Sujeito

EIXO I – IDENTIFICAÇÃO DA(O) ENTREVISTADA(O)

1.1 Dados Pessoais da(o) Entrevistada(o)

1.1.1 Nome:.....

1.1.2 Idade:

( ) de 20 e 30 anos

( ) de 31 a 40 anos

( ) de 41 a 50 anos

( ) de 51 a 60 anos

( ) acima de 60 anos

1.1.3 Sexo: ( ) masculino ( ) feminino ( ) outro

1.1.4 Residente:

( ) na cidade

( ) na comunidade em que trabalha

( ) em outra comunidade

1.2 Formação Acadêmica da(o) Entrevistada(o)

1.2.1 Escolaridade:

( ) Ensino médio / Modalidade magistério

( ) Ensino superior / Licenciatura

( ) Ensino superior / Outro

1.2.2 Qual Curso: ..... Ano de conclusão: ..... Cidade:.....

1.2.3 Instituição: ( ) pública ( ) privada

1.3 Situação Funcional da(o) Entrevistada(o)

1.3.1 Nome da Instituição em que trabalha: .....

1.3.2 Vínculo: ( ) efetivo ( ) provisório

1.3.3 Carga Horária de Trabalho: ( ) 20 h ( ) 40 h

1.3.4 Tempo de Trabalho como Funcionário Público Municipal:

( ) acima de 3 meses

( ) de 1 a 5 anos

( ) de 6 a 11 anos

( ) de 12 a 20 anos

( ) acima de 20 anos

1.3.5 Início na Atividade no Magistério: ..... Série/ano/modalidade: .....

1.3.6 Qual o período que trabalhou nesta série/ano/modalidade: .....

1.3.7 Atualmente trabalha em que série/ano/modalidade: .....

1.2.8 Horário de trabalho nesta escola: .....

1.3.9 Quanto tempo você utiliza para chegar ao trabalho:

( ) entre 10 a 20 minutos

( ) entre 21 a 30 minutos

( ) acima de 30 minutos

1.3.10 Você ganha pelo seu trabalho:

( ) 1 salário mínimo

( ) de 1 a 2 salários mínimos

( ) acima de três salários mínimos

EIXO II – DADOS IDENTIFICADORES DA ESCOLA E SEU ENTORNO

2.1 Nome da Escola:.....

2.2 Qual a localização da escola em que trabalha: .....

2.3 Quantos anos têm a escola em que trabalha: .....

2.4 Você sabe o motivo da criação da escola:

( ) Sim ( ) Não ( ) Mais ou menos ( ) Não lembro.

( ) Caso sim, explicar: .....

2.5 Quantas salas de aula têm a escola que você trabalha:

( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) mais de 4

2.6 Quais os níveis de ensino que a escola oferece:

( ) Educação Infantil – Pré-Escolar

( ) Anos Iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano)

( ) Anos Finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano)

2.7 Que nível você ensina:

( ) Educação Infantil – Pré-Escolar

( ) Anos Iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano)

( ) Anos Finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano)

2.8 Você trabalha da forma que gostaria: ( ) Sim ( ) Não

Por quê?.....

2.9 A escola desenvolve algum projeto com a comunidade: ( ) Sim ( ) Não

Caso sim, justifique: .....

2.10 Como você vê a comunidade onde a escola está:.....

2.11 Os pais dos alunos vêm frequentemente à escola: ( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes

2.12 Você participa de alguma associação, entidade ou movimento no município:

( ) Sim ( ) Não Qual: .....

EIXO III – PRÁTICA DIDÁTICA E PEDAGÓGICA

3.1 Como você vê a escola que trabalha, em seus aspectos físicos, econômicos e culturais:.....
.....

3.2 A escola tem projeto político-pedagógico: ( ) Sim ( ) Não

Caso afirmativo, quais ações desenvolvidas junto à comunidade: .....

3.3 Os conteúdos curriculares definidos em seu plano de ensino levam em consideração o cotidiano da comunidade e sua cultura: ( ) Sim ( ) Não

De que forma: .....

3.4 O que você ensina que é próprio da comunidade: .....

3.5 Como você observa esses conteúdos na sala de aula: .....

3.6 Como você relaciona os conteúdos definidos no plano de ensino com os saberes sociais abordados na própria comunidade: .....

3.7 Você sabe o que são práticas culturais: ( ) Sim ( ) Não O que é: .....

EIXO IV – AS CANTIGAS DE RODA VIVIDAS E REPRESENTADAS NA ESCOLA

4.1 Você desenvolve brincadeiras de roda em sala de aula: ( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes

Caso afirmativo, quando:.....

4.2 Quais tipos de brincadeiras de roda: .....

4.3Como você trabalha essas brincadeiras:

( ) cantando em roda e fazendo em gestos, em sala de aula

( ) cantando em roda na sala de aula, no pátio

( ) cantando em roda, na área externa na escola

4.4 Constam no seu plano de ensino, as cantigas de roda: ( ) Sim ( ) Não

Em que área ou áreas: .....

4.5 Há interesse dos alunos pelas cantigas de roda: ( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes

Caso positivo, como se manifesta: .....

4.6 Há mais interesse dos alunos de um determinado nível de ensino: ( ) Sim ( ) Não Caso afirmativo, qual o nível: .....

4.7 Como você trabalha o texto das cantigas de roda:

( ) cantando

( ) brincando e dramatizando

( ) escrevendo e reescrevendo

4.8 Como você escolhe as cantigas de roda para serem trabalhadas em sua sala de aula:

( ) suscitando dos alunos que conversem com seus pais, e as cantigas que lhes forem repassadas, que sejam apresentadas na aula de aula.

( ) apresenta uma lista delas e os alunos as escolhem.

( ) de acordo com o conteúdo, constante no plano de ensino.

( ) escolhem as que constam no livro didático.

4.9 Há um valor ético específico na escolha das cantigas de roda para serem trabalhadas nos níveis de ensino em que trabalha: ( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes

Caso afirmativo, especifique os valores: .....

Caso afirmativo, em que momento isso ocorre: .....

APÊNDICE D – Roteiro para Entrevista Semi-estruturada

Entrevista Semi-estruturada nº: _____ Data: _____

Idade: _____

Instituição:_____

1. Há quanto tempo exerce a docência?
2. Há quanto tempo atua na Escola do Campo?
3. Em quais séries do Ensino Fundamental leciona?
4. O que entende por Educação do Campo?
5. Quais estratégias de ensino utiliza em sala de aula?
6. Quais recursos didático-pedagógicos estão à disposição e são utilizados em suas aulas?
7. Quais práticas culturais representam melhor a comunidade na qual você trabalha?
8. O que você entende por brincar?
9. Qual sua opinião sobre a brincadeira na Escola?
10. Quais tipos de brincadeiras os alunos utilizam na escola na qual você trabalha?
11. Qual o sentido das brincadeiras de roda para você?
12. Você utiliza cantigas de roda na suas aulas? Com qual frequência?
13. As cantigas de roda são brincadas ou cantadas em roda?
14. As crianças do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental têm o mesmo interesse pelas cantigas de roda do que as do 1º e 2º anos?
15. A criança reelabora os textos das cantigas de roda conforme as brincadeiras atuais? Como?
16. De que maneira as cantigas de roda contribuem para o desenvolvimento infantil e para o processo de ensino e aprendizagem das crianças?
17. Como as escolhas das cantigas de roda possibilitam o trabalho pedagógico de maneira interativa?
18. Quais saberes são trabalhados nas cantigas de roda que você utiliza?
19. Quais valores podem ser incorporados por meio das cantigas de roda cantadas e brincadas pelas crianças?
20. As cantigas de roda cantadas na escola expressam os valores da Escola do Campo?
21. Como os textos das cantigas de rodas trabalham os afetos?
22. De que maneira os temas abordados nas cantigas de roda são relacionados pelas crianças com o cotidiano?
23. Como você seleciona as músicas para trabalhar em sala de aula?
24. Como a comunidade avalia a utilização de cantigas de roda em sala de aula?
25. Os meninos têm o mesmo interesse pelas cantigas de roda que as meninas?

APÊNDICE E – Roteiro para Grupo Focal

1) Introdução (10 minutos)

O moderador apresenta as técnicas e os objetivos da dinâmica, que permitirão a realização da discussão. Os participantes do grupo se apresentam ao coletivo.

2) Técnica de Aquecimento (10 minutos)

Para iniciar a discussão, o moderador coloca aos participantes do grupo a seguinte frase: "As cantigas de roda cantadas e brincadas na comunidade são..."

3) Discussão Profunda (60 – 90 minutos)

O moderador faz perguntas relacionadas aos temas investigados, incentivando os participantes do grupo a emitirem opiniões e pensamentos, bem como a expressarem suas ideias sobre os/as tópicos/questões abaixo selecionados/as. Esta é a etapa da pesquisa em que as informações mais relevantes da coleta de dados são recolhidas. São elas:

A) Como é viver no campo? De que forma você participa das atividades de sua comunidade?
B) Como você cultiva as tradições da comunidade?
C) Quais as brincadeiras que você mais brincou em sua infância?
D) Você brincou de cantigas de roda na sua rua ou na escola?
E) Você lembra como as cantigas de roda eram brincadas? E hoje, você sabe como elas são?
F) Você sabe se na escola as cantigas de roda são trabalhadas?

4) Conclusão (10 minutos)

O moderador apresenta aos participantes do grupo o resumo das informações obtidas e os participantes esclarecem pontos que não ficaram coesos e explícitos nas respostas. O moderador agradece a participação e explica os próximos passos da pesquisa, como o tratamento e a análise dos dados.

APÊNDICE F – Roteiro para Análise Documental

DOCUMENTOS OFICIAIS:

Plano Municipal de Educação;
Projeto Político Pedagógico da Escola;
Planos de Ensino;
Propostas Curriculares dos nove anos do Ensino Fundamental;
Calendário Escolar;
Diários de Classe dos Docentes que trabalham com os alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

ANÁLISE DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO:

- Caracterização do Município;
- Situação Educacional;
- Objetivos;
- Linhas de ação:Fortalecimento da Ação Pedagógica;
- Valorização e Aperfeiçoamento da Ação Pedagógica = viabilidade das práticas culturais.

ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA:

- Objetivos;
- Organização das Ações Pedagógicas;
- Relação da escola com os alunos e com a comunidade.

ANÁLISE DAS PROPOSTAS CURRICULARES DOS NOVE ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL:

- Fundamentação teórico-metodológica;
- O desenho curricular para uma escola inclusiva;
- Concepção e práticas de currículo escolar;
- Práticas curriculares multiculturais;

- Aprendizagem escolar e mediação do trabalho docente;
- Os conteúdos de aprendizagem;
- Modalidades organizativas dos conteúdos escolares;
- O planejamento da ação educativa;
- Formação continuada de professores;
- A organização curricular;
- O ambiente escolar e o currículo;
- Organização do material didático-pedagógico.

ANÁLISE DO CALENDÁRIO ESCOLAR DO ANO DE 2010:

- Atividades mensais.

ANÁLISE DO DIÁRIO DE CLASSE DO DOCENTE:

- Objetivos;
- Conteúdos;
- Procedimentos de ensino;
- Recursos didático-pedagógicos.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a) em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir; no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizada de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: **CANTIGAS DE RODA EM TEMPOS DE ALTA MODERNIDADE: Representações Sociais dos docentes e dos pais de alunos das Escolas do Campo em Chapadinha (MA)**

Pesquisadora Responsável: Raimunda Nonata Fortes Braga

Telefone para contato: (98) 9112-4315

Orientadora Responsável: Prof.ª Dra. Eliane Freire de Oliveira

Telefone para contato: (12) 3625-4289

Trata-se de um estudo descritivo, com abordagem qualitativa, cujo objetivo é **a**nalisar as Representações Sociais dos docentes e dos pais de alunos sobre as cantigas de roda cantadas e brincadas nas escolas do Ensino Fundamental, localizadas no campo em Chapadinha (MA). Os dados serão coletados por meio de entrevista, na qual você terá que responder a questões abertas e fechadas de múltipla escolha. As entrevistas serão gravadas em áudio, posteriormente transcritas, e após cinco anos, apagadas da mídia digital. As informações serão analisadas e transcritas pela pesquisadora, não sendo divulgada a identificação de nenhum depoente. O anonimato será assegurado em todo o processo de pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos.

O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre a Educação do Campo no município. Não haverá riscos e nem prejuízos às pessoas entrevistadas, pois seus dados pessoais não serão revelados durante a pesquisa e não haverá desconforto por qualquer tipo de lesão. A pesquisa será baseada em observações diretas, informações da entrevista, e revisões de artigos publicados sobre o assunto. A pesquisa terá duração de vinte e quatro meses, com garantia de sigilo de dados pessoais dos entrevistados. O entrevistado terá total direito de retirar, em qualquer tempo, seu termo de consentimento da pesquisa sem qualquer penalidade.

Raimunda Nonata Fortes Braga
Pesquisadora

ANEXO B – Consentimento de Participação da Pessoa como Sujeito

Eu,_____, RG _____, abaixo-assinado, concordo em participar do estudo **"CANTIGAS DE RODA EM TEMPOS DE ALTA MODERNIDADE: Representações Sociais dos docentes e dos pais de alunos das Escolas do Campo em Chapadinha (MA)",** como sujeito. Informo que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora **Raimunda Nonata Fortes Braga** sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. E ainda, foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Chapadinha (MA), _____ de _____de 2012.

Nome: _____

Assinatura do participante: _____

ANEXO C – Declaração de Aprovação do Comitê de Ética

UNITAU

Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
Recredenciada pela portaria CEE/GP nº 30/03
CNPJ 45.176.153/0001-22

Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Comitê de Ética em Pesquisa
Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Cidade Taubaté – SP – CEP 12020-040
Telefones: 3625-4143 3635-1233
cep@unitau.br

DECLARAÇÃO Nº 389/12

Protocolo CEP/UNITAU nº 431/12 (Esse número de registro deverá ser citado pelo pesquisador nas correspondências referentes a este projeto)

Projeto de Pesquisa: ***Cantigas de roda no Maranhão em tempo de modernidade: representações sociais dos docentes e das comunidades do campo de Chapadinha-MA***

Pesquisador(a) Responsável: Raimunda Nonato Fortes Braga

O Comitê de Ética em Pesquisa, em reunião de **14/09/2012,** e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 196/96, considerou o Projeto acima **Aprovado.**

Taubaté, 17 de setembro de 2012

Profa. Dra. Maria Dolores Alves Cocco
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté

ANEXO D – Escolas da Rede Municipal de Chapadinha (MA) – Polos II e X

U. E. Bento Gomes de Almeida
Povoado: Inhambú

U. E. Aristides de Oliveira
Comunidade: Boa Hora dos Garretos

U. E. Maria José Araújo
Comunidade: Pequizeiro

U. E. Roberto Leite Fernandes
Comunidade: Barro Vermelho

U. I. Raimundo Antão Filho
Comunidade: Baturité

U. E. Antônio Costa de Jesus
Comunidade: Boca da Mata

U. E. Lino Manoel Ferreira (isolada)
Comunidade: Riacho da Mata

U. E. Raimundo Pereira dos Santos
Comunidade: Soledade

U. I. Francisco Firmo Vieira
Comunidade: Mangabeira

U. E. João de Castro Barbosa
Comunidade: Vista Alegre/Barroca da Vaca

U. I. Eurídice Almeida
Comunidade Riacho Fundo