

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

**HISTÓRIAS DE VIDA DE EDUCADORAS DO MST E SUA
CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DAS ARTES VISUAIS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Vinícius Luge Oliveira

Santa Maria, RS, Brasil

2010

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

HISTÓRIAS DE VIDA DE EDUCADORAS DO MST E SUA CONTRIBUIÇÃO
PARA O ENSINO DAS ARTES VISUAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação –
Linha de Pesquisa Educação e Artes, da Universidade Federal de Santa Maria,
como requisito para a obtenção do grau de
Mestre em Educação.

Acadêmico: Vinícius Luge Oliveira
Orientador: Prof. PhD. Ayrton Dutra Corrêa

Santa Maria, Março de 2010.

**HISTÓRIAS DE VIDA DE EDUCADORAS DO MST E SUA CONTRIBUIÇÃO
PARA O ENSINO DAS ARTES VISUAIS**

Vinícius Luge Oliveira

COMISSÃO EXAMINADORA:

Ayrton Dutra Corrêa, PhD (UFSM)

Marlene Ribeiro, Dr^a (UFRGS)

Ane Carine Meurer, Dr^a (UFSM)

Valeska Fortes de Oliveira, Dr^a (UFSM)

Santa Maria, 03 de março de 2010.

DEDICATÓRIA

À todos os trabalhadores e trabalhadoras que hoje anunciam
o amanhã.

AGRADECIMENTOS

Aos companheiros de militância, pela aprendizagem na luta.

Aos colegas de aula, pela vivência das mesmas angústias e alegrias.

Aos grupos de estudo e pesquisa que convivi, EDUARTE, GEPaec e
KAIROS, pelo aprofundamento teórico.

Ao orientador, pelo respeito às escolhas tomadas por mim.

À Salete, Cleusa e Isabela, sem elas essa dissertação seria outra.

Às Tias Flávia e Sônia, Tio Sete, Igor, e dona Maria (*In Memoriam*),
minha avó, por me acolherem e possibilitarem esse momento.

Ao Osvaldo e a Débora (pai e mãe), Bel e Chay (irmãs) e Guilherme
(sobrinho) por todo o suporte na constituição de quem estou sendo.

Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar.

(Paulo Freire)

RESUMO

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

HISTÓRIAS DE VIDA DE EDUCADORAS DO MST E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DAS ARTES VISUAIS

AUTORA: VINÍCIUS LUGE OLIVEIRA
ORIENTADOR: AYRTON DUTRA CORRÊA

A presente dissertação, vinculada à Linha de Pesquisa 4 - Educação e Artes, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, buscou a partir da história de vida de três educadoras do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), contribuir no debate acerca do Ensino das Artes Visuais. Para tanto, entendeu a pesquisa sobre história de vida enquanto a contextualização do relato realizado pelas colaboradoras, utilizando o materialismo dialético como enfoque teórico. O relato foi construído mediante uma entrevista biográfica, onde ao entrevistado é problematizada a construção de uma narrativa sobre sua vida, sua militância, as características da sua formação docente e a inserção do ensino das artes visuais nesse processo. As histórias de vida das três educadoras participantes da pesquisa demonstram a preocupação dos militantes do MST na formação de dirigentes, aliando a busca na formação específica, no caso a formação de professoras, com a militância política, objetivando a transformação da sociedade. Esse processo de formação demonstrou uma prática docente que procura redimensionar os significados dos objetos do dia-a-dia, como a barraca, os instrumentos de trabalho, as sementes e a terra utilizando-os como símbolos, com um grande potencial estético, e também, a necessidade de uma maior formação teórica sobre a produção de imagens, fato que é responsabilidade também das universidades.

Palavras-chave: História de Vida, MST, Ensino das Artes Visuais.

Dissertation of Master's Degree
Program of Masters degree in Education
Federal university of Santa Maria, RS, Brazil

Teachers' Life stories of Landless workers' movement and their contribution to visual arts teaching process.

Author: Vinícius Luge Oliveira
Guiding: Ayrton Dutra Correa

This work is a master's degree dissertation, linked to research interest number four – education and arts of the post graduate program in education by federal university in santa maria, it intended, from three teacher's story life of landless workers' movement, to contribute with the visual arts teaching process. For this, the research sought to understand about life story as a way to contextualize the participants of the report through the dialectical materialism theoretical approach. The report was building by biographical interview. In this process the participants were challenged to tell about their lives through a narration, as well as about their political activism and teaching formation, also their insertion in the visual arts teaching process. All of the three participants' life stories show the landless workers' worry with the training of leaders in relation to the specific formation, in this case, the teachers' formation, associated with political activism, aiming a transformation in society. This kind of formation showed a teaching practice that suggests to resize the meanings of everyday life objects, like the tent, the tools, the seeds and the soil, using each of these elements as a symbol with great aesthetic potential, and also to show the necessity of a superior theoretical formation about the production of the images, a fact that is also responsibility of the universities through its cooperation.

Key Words: Life Story, Landless Workers' Movement, Visual Arts Teaching Process.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Pressupostos Epistemológicos.....	16
1.1.1 Sobre as participantes.....	20
2 A PROPRIEDADE DA TERRA COMO PODER: DO ESCRAVISMO COLONIAL AO CAPITALISMO.....	24
3 AFINAL, QUE REFORMA AGRÁRIA?.....	34
3.1 Sobre princípios pedagógicos do MST.....	36
3.2 As Artes Visuais no “Dossiê MST Escola”.....	38
4 EDUCAÇÃO ESTÉTICA: TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS DAS ARTES VISUAIS NO BRASIL.....	44
4.1 Trabalho, Cultura e Educação Estética.....	44
4.2 Tendências Pedagógicas Das Artes Visuais No Brasil.....	46
5 CAMINHOS PERCORRIDOS: TRÊS EDUCADORAS E TRÊS MOMENTOS DA CONSTITUIÇÃO DE MILITANTES.....	54
5.1 Maria, mas sobretudo, Salete.....	54
5.2 Cleusa: retorno para o campo e início da luta.....	59
5.3 Izabela: de Pernambuco ao Rio Grande do Sul.....	63
5.4 Processos e espaços de formação docente.....	64
5.5 A luta de classes no campo: criminalização de projetos educacionais	70
6 EDUCAÇÃO ESTÉTICA E O ENSINO DAS ARTES VISUAIS NO MST: NARRATIVAS DAS EDUCADORAS.....	77
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
8 REFERÊNCIAS.....	92
9 ANEXOS.....	100
9.1 Termos de consentimento.....	101

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

*Neste pequenino drama
O caro leitor verá
Que dentro de cada homem
Um pouco de ação está
E um só homem sem coragem
No nosso mundo não há*

Patativa do Assaré (As façanhas do João Mole)

1 INTRODUÇÃO

A concentração da propriedade da terra no Brasil provocou inúmeros conflitos ao longo de sua história, com maior ou menor organização por parte dos conflitantes e maior ou menor reflexo para o conjunto do país. É nesse processo histórico que, em 1984, surge um movimento social que sintetizava o conjunto de ações que lutavam pelo acesso a terra e ocorriam de forma autônoma no Brasil da época. Esse movimento foi denominado Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Nos últimos 25 anos, o MST tornou-se referência na luta pela reforma agrária no Brasil e construiu uma experiência pedagógica diferenciada do que havia ocorrido no país e em outras organizações com o mesmo objetivo. Com escolas em assentamentos e Escolas Itinerantes nos acampamentos, cursos de formação de professores em nível de magistério e em cursos de graduação, em convênios com universidades, na construção de escola nacional de formação de militantes, o movimento organiza uma rede de debate e construção pedagógica, que possibilita a reflexão e procura disputar as políticas educacionais dos governos para que seja feita uma educação do campo.

A escolha por pesquisar as concepções, vivências e o espaço das artes visuais e, de uma forma mais ampla, a educação estética na trajetória de educadoras Sem Terra a partir de suas histórias de vida, é resultado de um caminho percorrido há alguns anos. Ele iniciou-se com o primeiro contato com o MST, propiciado por uma marcha que ia até São Gabriel, no segundo semestre de 2003, reivindicando a desapropriação da Fazenda Southall¹. Nessa marcha, os militantes passaram pela cidade de Santa Maria e ficaram

¹ Os conflitos nessa região do estado ainda são muito grandes, a Fazenda Southall teve uma parte, cerca de 5 mil hectares, desapropriada no ano de 2009. Registra-se que no mesmo ano um militante do MST foi morto, por um tiro dado pelas costas, desferido por um policial militar, em uma ocupação que reivindicava a desapropriação do restante da fazenda.

alguns dias acampados em frente à UFSM, local onde eu cursava, na época, o curso de Desenho e Plástica.

Esse fato provocou mudanças em minha forma de agir e de posicionar-me dentro da sociedade. A leitura, e apenas ela, já não era o bastante. Era necessário agir, atuar no mundo, fazer da informação lida conhecimento forjado na prática social. Conhecer quem morava embaixo da lona, e que, caminhando lutava por seus direitos, sem dúvida, causou mais impacto do que ler sobre essas pessoas. Dessa forma, construiu-se a convicção da necessidade de contribuir com esses homens e mulheres, reconhecendo que a luta pelo acesso a terra, é uma parte, uma expressão, de diversas lutas que para serem vencidas necessitam de uma transformação estrutural na sociedade.

Se, foi apenas em Santa Maria que entrei em contato com o MST, muito se deve a razões históricas e conjunturais, como por exemplo, o fato de ter vivido até então, na fronteira oeste do Estado do Rio Grande do Sul, região de grande concentração da propriedade da terra, mesmo sendo neto de pequeno agricultor, pude perceber a hegemonia do discurso legitimador daquela situação. Soma-se a isso, o momento histórico de avanço do neoliberalismo, a partir da década de 1990 e as transformações ocorridas na sociedade, como o desinteresse pela organização coletiva, descenso das lutas sociais, etc.

A relação com o MST intensificou-se durante a participação no 4º Estágio Interdisciplinar de Vivência em Assentamentos da Reforma Agrária em 2004, organizado pelo MST, por algumas representações estudantis nacionais de cursos de graduação e pela UFSM. Esse estágio possibilitou o conhecimento dos problemas e avanços, suas contradições e limites existentes dentro dos assentamentos. Ele foi realizado em uma parte da área desapropriada, fruto da primeira ocupação do MST enquanto movimento social, local da antiga Fazenda Annoni. O estágio consistia em um período de quatro dias de estudo no “Centrão” de Palmeira das Missões e dezoito dias no assentamento onde a vivência era realizada. Para isso, algumas casas foram preparadas para receber os estagiários. Cada uma recebia um estagiário por

cerca de quatro dias e, no final desse período, novamente em Palmeira das Missões, ocorria dois dias de avaliação. Essa relação com o movimento prosseguiu no Curso de Economia Política e Agricultura, realizado em assentamento localizado no município de Viamão, organizado também por executivas de cursos, universidade e o próprio MST.

Após essas experiências, no início do ano letivo de 2004, comecei a integrar a Coordenação do Núcleo de Apoio a Reforma Agrária da UFSM², núcleo que procurava debater a questão agrária dentro da universidade com bancas, discussões, projeções de filmes, exposições, entre outros. Esse processo de contatos com o MST aproximou-me de outros setores organizados da sociedade, como o próprio movimento estudantil, participando no mesmo ano, do Diretório Central dos Estudantes (DCE), enquanto Coordenador Geral. Nesse período, diversos atos foram realizados juntamente com a Coordenação dos Movimentos Sociais na construção e participação com o Movimento Nacional da Luta pela Moradia (MNLN), MST, Central Única dos Trabalhadores (CUT) e outros movimentos sociais e partidos políticos, em ocupações na cidade, manifestações pautando o transporte público da cidade, e ações autônomas do DCE, como as ocupações do Conselho de Ensino Pesquisa, Ensino e Extensão da UFSM, procurando defender o princípio de gratuidade³ na UFSM, trancamentos do arco de entrada da instituição, entre outros.

Nesse processo, muitas pautas acabaram sendo conquistadas, também mediante convencimento, seja por via dos conselhos, seja através de diálogos com a administração central - que sempre quando necessários acompanhados por pressão social. Foi dessa maneira que nesse mesmo período conseguimos assistência estudantil, mesmo que com limitações, aos pós-graduandos, organizamos com os sindicatos dos técnicos administrativos e docentes, uma consulta para escolha do reitor, de forma paritária (forma mais avançada que foi possível no dado momento) e pautamos as questões

² Hoje esse núcleo é denominado Núcleo de Apoio a Reforma Urbana e Agrária (NARUA), realizando também as discussões sobre Reforma Urbana, debate impulsionado pela relação com o Movimento Nacional de Luta pela Moradia (MNLN).

³ A UFSM então realizava uma série de cursos *latu senso* onde era cobrada mensalidade dos educandos, além do que, muitos desses cursos eram propostos por empresas. Embora todos os departamentos, coordenações, centros da UFSM votassem favoráveis aos cursos, e a

relacionadas às fotocópias no Campus, hoje o preço é, mesmo anos após, cerca da metade do cobrado na época. Esse conjunto de ações reivindicatórias eram, conforme Freire (1987), as “situações-limites” que possibilitavam avançar na organização discente em uma perspectiva transformadora.

Essa caminhada continua ainda hoje, contribuindo na construção de diversos outros espaços como, por exemplo, a participação na organização do Encontro Estadual de Educadores e Educadoras de Escolas da Reforma Agrária, no primeiro semestre de 2009 ocorrido na UFSM e na participação de vários outros, seja do Movimento Estudantil seja com outros movimentos sociais, entre eles o MST.

Nesse processo, consolidou-se a opção por orientar a produção acadêmica também para esse universo, pois ele tornou-se parte da minha história de vida. Essa opção é acompanhada por um compromisso político com os militantes desse movimento que buscam na sua prática diária a transformação social. Compromisso esse que não deve ser confundido com cumplicidade Meihy (2000), mas que tem o significado da disposição de uma contribuição crítica.

Com a militância surgiram e ainda surgem outras obrigações. Para o então estudante de Artes Visuais, houve a necessidade do estudo da situação agrária no país, e, portanto, da constituição histórica do Brasil no campo e na cidade. Nesse processo, procurei relacionar a produção acadêmica com a ação política que acontecia também na sala de aula, mas não só, a militância era, e ainda é mais ampla.

Dessa maneira, durante os cursos de Desenho e Plástica – Licenciatura Plena e Artes Visuais – Bacharelado, utilizei no primeiro, como tema para a monografia, defendida no ano de 2007, a Escola Itinerante; e, no segundo, comecei a produzir minha escrita utilizando o MST como temática. Embora

assessoria de jurídica corroborasse com o discurso que afirmava que os mesmos estavam dentro da legalidade, a universidade, hoje, após uma série de ocupações de conselhos e denúncias ao Ministério Público Federal, está proibida de abrir novos cursos pela justiça, sob pena de pagar multa diária.

tenha mudando a especificidade do tema durante o curso, não deixei de realizar o debate sobre a questão agrária.

No Bacharelado, desenvolvi uma pesquisa a partir do processo de descontextualização dos povos indígenas que em Santa Maria/RS, tem como expressão mais evidente a necessidade dos mesmos venderem produtos do seu trabalho no centro da cidade. O processo da referida pesquisa perpassava o registro fotográfico e posteriormente desenho, tendo esse último, um tratamento que fazia referência à xilogravura e sua relação com as questões sociais, conforme a experiência mexicana, chinesa e os clubes de gravura, como por exemplo, o gaúcho.

Nesse processo, as experiências educativas do MST acabaram se tornando o eixo central da minha produção na academia. O estudo sobre a educação do campo e dentro dela, a experiência pedagógica do MST, junto com as questões referentes à área de conhecimento dos meus cursos de graduação, propiciou um grande desafio qual seja, relacionar as ações desse movimento social, na educação, e suas experiências e concepções em uma área (Artes Visuais) em que praticamente não há produções acadêmicas. Souza (2007) realiza uma dissertação em que mapeia as produções em mestrado e doutorado no Brasil entre os anos de 1987 e 2007 que tinham a educação do MST como temática pesquisada. No seu levantamento não houve, em nenhuma das 150 pesquisas mapeadas, um estudo específico na área das Artes Visuais e nenhuma pesquisa que estude as “Manifestações Artísticas no MST”.

Assim, surge um ponto crucial a ser esclarecido. Estudar o processo educativo no MST obriga, sob pena de fragmentá-lo, a compreender que, embora possa se procurar dar ênfase a determinada área do conhecimento, é fundamental ver a totalidade⁴ do processo, suas relações, a diversidade existente e a síntese dessa multiplicidade.

⁴ O conceito de totalidade será tratado no próximo item (1.1 Pressupostos epistemológicos)

Ao propor uma pesquisa que investigue quais são as características das histórias de vida de educadoras do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, considerando sua vida antes da militância no movimento, o contato e início da relação com o MST, as características da formação, sua história e lugar dentro do debate sobre educação no Brasil e a inserção do ensino das artes visuais, necessita-se perceber as Artes Visuais compreendida dentro de um processo de problematização da cultura, refletindo-se sobre o papel da educação estética nesse processo. Essas questões tornam-se uma possibilidade de pesquisa para o indivíduo que, ao estudar, percebe a ausência de investigações sobre esse tema na produção acadêmica brasileira, e uma necessidade de novas opções frente as que orientaram e orientam a prática social na academia e fora dela.

1.1 Pressupostos Epistemológicos

A utilização de histórias de vida e relatos são hoje objeto de inúmeras pesquisas, apresentadas em congressos e seminários, tendo as mais diversas abordagens: histórias de vida, autobiografias, narrativas, memórias; nas quais pode-se fazer uso de fontes orais, escritas ou ambas. A importância do indivíduo (mas não só dele) como também do contexto em que ele se forma evidencia-se na afirmação de Freire e Guimarães (2000):

...nós somos sócio-históricos, ou seres histórico-sociais e culturais, e que, por isso mesmo, o nosso aprendizado se dá na prática geral da qual fazemos parte, na prática social. Só que nós, você e eu, reconhecemos que não é possível afogar, fazer desaparecer a dimensão individual de cada sujeito histórico que se experimenta socialmente. (FREIRE e GUIMARÃES, 2000, p.27)

Goodson (2004) organiza a presença de docentes na pesquisa em educação em três momentos. Cada momento apenas sistematiza a forma hegemônica de participação dos docentes nas pesquisas, não sendo a única. Na década de 1960, a presença de professores e professoras era relegada a uma participação menor, um detalhe em meio às estatísticas. A partir de 1970, há um processo em que o docente começa a ser percebido enquanto um indivíduo que tem sua prática influenciada pelo contexto social, nesse período,

Goodson (2004, p. 48) comenta que “Aunque habían dejado de considerar a los profesores y professoras como um rol apromblemático, los investigadores seguían tratándolos como intercambiables que no se veían afectados por las circunstancias o la época.” Sobre a década de 1970, Nóvoa (1995, p.15) define como “uma fase em que os professores foram ‘esmagados’ sob o peso da acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais”.

Na década de 1980, nos Estados Unidos e na Inglaterra, esse desenvolvimento das pesquisas no sentido de reconhecer a influência do contexto social na influência das práticas docentes é barrado pelo avanço do neoliberalismo nesses países com os governos Reagan e Thatcher, política que foi exportada para o resto do mundo nos anos seguintes, Goodson (2004) afirma que:

Uno de los efectos colaterales sobre los estudios de las vidas personales y profesionales del profesorado fue que el trabajo acerca del “contexto” em que se enmataba la labor educativa se hizo menos frecuente e recibía menos fondos. (Goodson, 2004, p.50)

Dessa maneira, a conjuntura histórica da implementação das orientações neoliberais⁵ acabou por cercear o desenvolvimento das pesquisas que tratavam da vida dos indivíduos docentes, a partir de uma abordagem contextualizadora Goodson (2004, p. 50-51) comenta que:

Al dificultar la investigación colaborativa intertextual e intercontextual se bloquearan, aunque el trabajo más específico sobre los relatos de vida pudiera, no obstante, continuar. En la década de los 80 se llevaron a cabo un buen número de buenos estudios en la academia, pero en su mayoría no abarcaban un análisis contextual o intercontextual. (GOODSON, 2004, p. 50-51)

⁵ Sobre a exarcebção do individualismo no neoliberalismo, Martins (2004, p. 29) afirma que “A política neoliberal propõe-se a consolidar um Estado-Mínimo para sua atuação social [...] Nesse contexto, saúde, educação, previdência entre outros são áreas relegadas a sua precarização e cada vez menos assistidos pelo Estado neoliberal [...] É inegável que a retirada da ação do Estado nas áreas sociais, somada ao acirramento da competição, que busca a reprodução do capital, intensificando-se paulatinamente em seu desenvolvimento, contribui para que o individualismo e a competição estendam-se em nível de relações humanas”. Exemplo dessas ações são as propostas de meritocracia feitas pelo governo estadual ao magistério do RS em 2009. Nessas propostas a remuneração torna-se variável dependendo do cumprimento de metas pelos docentes, diferenciando o salário entre a categoria. Esse mesmo governo não reconhece a legitimidade das escolas em acampamentos do MST, essa questão , no entanto, será tratada de uma forma mais aprofundada no transcorrer da dissertação.

No Brasil, a utilização de histórias de vida na década de 80 é mínima. Segundo Bueno et al (2006) apenas quatro trabalhos nos programas de pós-graduação e um livro foram realizados, além de 30 artigos no universo de 363 publicações analisadas pelos pesquisadores. Nos anos de 1990, houve uma expansão das produções nos programas de pós-graduação e na publicação de livros, embora não haja um aumento na mesma amplitude nas publicações em periódicos. Segundo os autores, o aumento das pesquisas sobre histórias de vida e autobiográfica é efeito do conjunto de debates sobre formação e profissionalização, discussões estas que emergiam no bojo do debate da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ao analisar as produções que tratavam de histórias de vida e autobiografias, entre 1985 e 2003, Bueno et al (2006) conclui que:

A despeito de muitos pesquisadores esclarecerem o sentido dos termos empregados, as imprecisões terminológicas persistem no conjunto da produção, por duas razões interligadas: primeiro, devido à enorme diversidade de expressões empregadas, muitas das quais utilizadas como sinônimo, como se houvesse um consenso a esse respeito; depois pelo fato de haver uma tácita desconsideração pela história das histórias de vida, suas origens, seus avanços, seus recuos, bem como sobre as concepções e os usos que delas se fazem hoje em diferentes campos. (BUENO ET AL, 2006, p. 46)

A pesquisa aqui apresentada consiste em um estudo sobre história de vida, que é entendida aqui como a organização contextualizada do relato dos participantes, Goodson (2004) afirma que:

El establecimiento de la distinción entre um relato de vida y una historia de vida es, por lo tanto, absolutamente clave. El relato de vida es la << narración que construimos sobre nuestra propia vida>>... la historia de vida es el relato de vida situado en su contexto histórico.(GOODSON, 2004, p.50)

É a partir desse viés que foi construída a pesquisa do tipo História de Vida, utilizando como enfoque teórico para a contextualização o materialismo dialético. Este enfoque, segundo Triviños (1987, p.117) “parte da necessidade de conhecer a realidade para transformá-la”, levando em conta questões qualitativas e quantitativas, para o autor:

existe uma relação necessária entre a mudança quantitativa e a mudança qualitativa. E esta, como sabemos, resulta das mudanças quantitativas que sofrem os fenômenos. Mas a qualidade do objeto

não é passiva. As coisas podem realizar a passagem do quantitativo ao qualitativo, e vice-versa (TRIVIÑOS, 1987, p.118).

Essa posição reflete concepções básicas da dialética, procurando dessa maneira não dicotomizar o quantitativo e o qualitativo, pois esse falso dualismo dificulta e não aprofunda qualquer possibilidade de síntese na produção de conhecimento na pesquisa e no estudo de questões sociais e, portanto, em pesquisas sobre Histórias de Vida. Por isso a necessidade de utilizar as relações entre esses âmbitos da pesquisa concebendo-os como componentes *sine qua non* das transformações materiais, Gamboa (1995).

Dualismo que seria um empecilho aos resultados da pesquisa, pois como a mesma tratará da história de vida de educadores, militantes em um movimento social surgido da necessidade da superação da concentração da propriedade da terra por uma minoria da população brasileira, não poderá deixar de lado as questões quantitativas dos dados dessa determinada realidade, sendo eles o ponto de partida, procurando relacionar as questões históricas, os fatores causais e as contradições inerentes a esse processo, conforme afirma Triviños (1987).

Por isso, a necessidade do esclarecimento do enfoque epistemológico, a saber, o materialismo dialético, nesse caso, como recorte teórico que será utilizado na contextualização das narrativas, definidas por Bolívar, Domingo e Fernández (2001, p. 20) como “una forma específica de discurso organizado em torno a una trama argumental, secuencia temporal, personaje/s, situación”, Goodson (2004) afirma que:

El objetivo fundamental de la investigación basada em historias de vida consiste em localizar el próprio relato del professor o profesora em el marco de um análisis contextual más amplio o, para decirlo em palabras de Stenhouse, construir << una narrativa de la acción dentro de una teoría del contexto. (GOODSON, 2004, p.50)

Dessa maneira, o estudo levou em consideração os condicionantes históricos mais gerais como a formação agrária no país, relacionando-os com a

narrativa das participantes da pesquisa, educadoras do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, reconhecendo isso como fundamental para que seja possível, nas palavras de Löwi (1985, p.16) “a percepção da realidade social como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto”.

1.1.1 Sobre as participantes

A escolha das participantes na pesquisa procurou atender alguns critérios como a procura por pessoas que tiveram seu contato com o MST e sua formação em momentos diferentes, procurando assim contemplar as duas décadas e meia de existência do próprio movimento e que tiveram funções docentes no movimento. Nesse sentido, é importante sublinhar que todos e todas as militantes são considerados educadores e educadoras, assim como, educandos e educandas que juntos, na prática por transformações, aprendem e ensinam. Alguns deles são responsáveis pelas funções docentes nos acampamentos ou assentamentos, são militantes que tiveram essas tarefas no movimento que participaram com suas histórias dessa dissertação.

Para tanto, optou-se por entrevistar três educadoras, pois se entendeu que esse número possibilitaria observar o período da história do MST sem, no entanto, superficializar as reflexões pelo excesso de pessoas ou pelo motivo contrário, a escassez. A escolha das colaboradoras perpassou pela indicação, quando da qualificação do projeto, da professora Salete Campigotto, por ser uma referência histórica do movimento, bem como do convite à Izabela Braga, membro do coletivo estadual de educação, que por sua vez, a partir dos critérios mencionados acima, mencionou o nome de Cleusa de Oliveira Reichenbach que teve sua formação em um período intermediário entre Izabela e Salete. O encontro com as mesmas aconteceu no segundo semestre de 2009, utilizando como instrumento de coleta de dados a entrevista biográfica.

Triviños (1987) afirma que a escolha dos instrumentos de coleta de dados deve perpassar e estar em consonância com os objetivos e o enfoque teórico escolhido pelo pesquisador, pois não há neutralidade nas diversas possibilidades existentes para levantamento das informações. Sobre isso Bolívar, Domingo e Fernandez (2001, p.156) afirmam que há uma multiplicidade de possibilidades nas pesquisas que utilizam a (auto) biografia, relato de vida, história de vida, como foco da investigação, embora a “entrevista- em sus diversas variantes y posibles formatos – es la base de la metodología biográfica”.

Nessa pesquisa, a entrevista foi entendida como um momento de diálogo entre pesquisador e colaboradoras, um momento de interação, para Szymanski (2004):

Ao considerarmos o caráter de interação social da entrevista, passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto no seu curso como no tipo de informação que aparece (SZYMANSKI, 2004, p.11).

Segundo esse pensamento, a forma como é construída essa relação influenciou diretamente nos resultados da mesma. Para tanto, foi realizada a entrevista biográfica, garantindo às entrevistadas acesso aos objetivos da pesquisa, transcrição da entrevista, controle sobre os dados divulgados. As participantes, nesse processo, abriram mão da possibilidade de anonimato, por isso serão utilizados os nomes reais das mesmas.

Bolívar, Domingo e Fernández (2001, p.158-159) afirmam que a entrevista biográfica “consiste em reflexionar y recordar episodios de la vida, donde la persona cuenta cosas a propósito de su biografía [...] En la medida en que el entrevistado es incitado a que construya su propia narración de su vida”.

Durante a “narración de su vida”, que é definida pelos autores como “una forma específica de discurso organizado em torno a uma trama argumental, secuencia temporal, personaje/s , situación”, foi utilizado um guia de entrevista que orientou o entrevistador para que a interação caminhasse em um sentido que fosse ao encontro dos objetivos da pesquisa, não fechando os assuntos

discutidos mas organizando as informações levantadas, para Taylor e Bogdan (1986):

La guía de la entrevista no es um protocolo estructurado. Se trata de una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante. Em la situación de entrevista el investigador decide como enunciar las preguntas y cuándo formularlas. La guía de la entrevista sirve solamente para recordar que se deben hacer preguntas sobre ciertos temas (TAYLOR e BOGDAN, 1986, p.119).

A utilização da entrevista biográfica, em um formato semi-estruturada, possibilitou o diálogo entre entrevistadas e entrevistador, sem fechá-lo como a entrevista estruturada e sem correr o risco da entrevista não ser capaz de responder aos objetivos da pesquisa que poderia ocorrer em uma entrevista aberta.

Esses foram os caminhos escolhidos para serem trilhados na construção da presente dissertação, resultado de projeto que tinha como objetivo geral contribuir no debate acerca do Ensino das Artes Visuais, mediante o estudo das histórias de vida de educadoras do MST. E, por resultados específicos, investigar as histórias de vida de educadoras da Escola Itinerante do MST, as características de sua formação docente e o lugar do Ensino das Artes Visuais no mesmo. Estudando-se, mediante o relato de suas histórias de vida, o lugar dado ao Ensino das Artes Visuais nos espaços pedagógicos do acampamento e metodologias empregadas; observar as concepções pedagógicas das educadoras acerca do Ensino das Artes Visuais. Esse trabalho será estruturado a partir desses objetivos.

Após esse capítulo introdutório, em que se procurou refletir acerca dos caminhos que construíram o interesse do pesquisador nesse campo de estudo, esclarecendo os pressupostos epistemológicos que nortearam as escolhas metodológicas, bem como os objetivos da presente dissertação, no capítulo a seguir, serão tratadas questões referentes ao processo de lutas sociais no campo brasileiro. Para isso, desenvolver-se-á um diálogo com Martins (2004), Gorender (1994), Morissawa (2001), Corazza (2003), Ianni (2005), Germer (1994), Picolotto (2006), Vezzali (2006), Giradi (2008), Mendonça (2006), Carvalho (1994). No Capítulo 3 serão estudadas as concepções presentes em

alguns documentos do MST sobre Reforma Agrária, Educação e o Ensino das Artes. Os documentos utilizados serão a “Proposta de Reforma Agrária do MST” de 1984, o “Programa de Reforma Agrária do MST” de 1995, os “Princípios da educação do MST”, “Nossa concepção de escola” e a presença de referências ao ensino das Artes nos documentos organizados em 2005 no “Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990 - 2001”. No capítulo 4 serão feitos apontamentos sobre as concepções pedagógicas que permeiam o Ensino das Artes Visuais enquanto parte da educação estética no Brasil, utilizando-se Chauí (1989, 2006), Mészáros (2006), Marx (2002), Fuzari e Ferraz (2001), Franz (2006), Osinski (2001), Barbosa (1995), Hernandez (2005), Valença e Martins (2007). No capítulo 5 serão abordados os caminhos percorridos pelas participantes, considerando sua vida antes da militância no movimento, o contato e início da relação com o MST, o processo de formação dessas educadoras, sua história e lugar dentro do debate sobre educação no Brasil, especificamente ao que se refere aos cursos de formação de educadores e educadoras construídos pelo MST e o lugar, caso exista, das Artes Visuais nesse processo. No capítulo 6 serão tratadas especificamente as questões relativas às concepções do Ensino das Artes Visuais presentes na narrativa construída pelas participantes. No capítulo 7 serão realizadas as considerações finais.

CAPÍTULO 2

A PROPRIEDADE DA TERRA COMO PODER: DO ESCRAVISMO COLONIAL AO CAPITALISMO

*E vende seu burro
Jumento e o cavalo
Inté mesmo o galo
Venderam também
Meu Deus, meu Deus
Pois logo aparece
Feliz fazendeiro
Por pouco dinheiro
Lhe compra o que tem
Patativa do Assaré (Triste Partida)*

2 A PROPRIEDADE DA TERRA COMO PODER: DO ESCRAVISMO COLONIAL AO CAPITALISMO

A luta pela terra fez-se presente ao longo da história brasileira. Já no século XVI inúmeros conflitos foram travados entre índios e os invasores lusitanos, como a Confederação dos Tamoios e a Guerra dos Potiguares⁶. Dessa forma, foi a “ferro e fogo” construída uma estrutura onde a posse da terra esteve relacionada com o domínio da sociedade. Sobre isso Martins (2004) escreve:

Utilizando-se do seu prestígio social, calçada no monopólio da terra, essa nova aristocracia passara a dominar as instituições políticas locais e regionais, conseguindo realizar ao longo de nossa história a associação entre monopólio da terra e o monopólio político, permitindo a formação de uma pirâmide social de poder e prestígio baseada no controle da terra. (MARTINS, 2004, p. 05)

Esse domínio tem início com o que é chamado por Gorender (1994, p.21) de “modo de produção escravista colonial”, que segundo o autor era diferente do escravismo greco-romano baseado na economia natural, pois ele relacionava-se prioritariamente com o setor mercantil.

Nesse período, segundo Gorender (1994, p. 25), existiam dois modos de produção e duas formas de propriedade. O modo de produção baseado na escravidão e estruturado na grande propriedade e o modo de produção “dos pequenos proprietários cultivadores não-escravistas, baseados na economia natural e com grau variável de mercantilização”.

Quando se aproximava o fim do tráfico de trabalhadores africanos e a abolição da escravatura, a Lei de Terras de 1850 assegurou o domínio da terra à classe social dominante no país. Sobre isso Morissawa (2001) afirma:

⁶ A confederação dos Tamoios foi uma união de tribos moradoras do litoral fluminense e paulista, em meados de 1560, que aliados com os Franceses, lutaram contra os Portugueses e a sua tentativa de escravização dos indígenas, Morissawa (2001). A Guerra dos Potiguares aconteceu nas últimas duas décadas de 1500, contra a ocupação dos Portugueses de duas sesmarias localizadas nos hoje, estados do Rio Grande do Norte, Paraíba, Ceará e Maranhão.

Percebendo ser inevitável o fim da escravatura, e também diante dos conflitos por terra em várias regiões especialmente no Sudeste cafeeiro, a Coroa brasileira estabeleceu uma lei restringindo o direito de posse da terra. Isso para que os ex-escravos, os brasileiros pobres, os posseiros e os imigrantes não pudessem se tornar proprietários... Por essa lei só poderia ter terra quem as comprasse ou legalizasse as áreas em uso nos cartórios, mediante o pagamento de uma taxa para a Coroa. (MORISSAWA, 2001, p.71-72)

A deterioração do escravismo colonial deu-se por diversas razões, entre elas a luta entre as classes sociais envolvidas, como fuga de escravos e a construção de quilombos, mas não exclusivamente com isso, como também os interesses contraditórios das frações da classe dominante, expressas nas disputas entre o “capital mercantil” e o “capital industrial”, segundo Martins (2004):

[...] a luta de classes deste período não foi, sozinha, a única razão que determinou a escassez de mão-de-obra escrava. A escassez também decorreu de uma contradição, em escala internacional, entre os interesses do capital mercantil (conservação do tráfico negreiro como fonte de lucro comercial) e os interesses do capital industrial (destruição de todos os sistemas de monopólio, favorecedores do capital mercantil). (MARTINS, 2004, p.29)

Foi nesse período de pós-escravidão que surgiram outras relações de produção no campo como o colonato, o morador agregado e a peonagem no Rio Grande do Sul. Essas relações são chamadas por Gorender (1994) de “Formas Camponesas Dependentes”, categoria que procurava, mesmo reconhecendo as diferenças nas diversas regiões do Brasil, sublinhar as semelhanças nesse período de relações de produção ainda anteriores ao capitalismo no campo brasileiro, segundo Gorender (1994):

Mais importante do que as diferenças são as semelhanças. Quais são elas? Ambos, o morador nordestino e o colono paulista de café, eram remunerados com um economia autônoma, ambos recebiam terra para cultivar gêneros de subsistência... Ambos recebiam moradia gratuita... E ambos recebiam um salário; então são dois tipos que, com suas variedades, podem ser unidos, se equivalem, pertencem aquilo que eu chamo de formas camponesas dependentes (GORENDER, 1994, p. 26).

De maneira geral, os trabalhadores não recebiam um salário do tipo capitalista⁷, existindo a venda da força de trabalho a partir de um contrato individual, pois aos trabalhadores era pago com um salário que englobava a família, mudando de preço conforme o número de pessoas e possibilidade do uso da força de trabalho dos parentes. Houve casos regionais em que para trabalhar como o “morador” no nordeste ou como “colono” em São Paulo era necessário ter família. Solteiros eram proibidos, além de receberem um espaço para viver e produzir para sua subsistência.

Nesse período ocorrem diversas lutas sociais no campo brasileiro. Esses enfrentamentos são denominados por Morissawa (2001, p.86) de “lutas messiânicas”, caracterizadas por ter na liderança uma pessoa respeitada a partir de uma relação religiosa, sobre isso Corazza (2003) escreve que:

todas as lutas desta fase sempre tiveram um líder, uma espécie de “messias”, que baseava sua liderança na confiança religiosa. Os movimentos mais importantes neste sentido, com grande repercussão nacional, foram os de Canudos, na Bahia, de 1870-1897, tendo na liderança Antônio Conselheiro; o de Contestado, em Santa Catarina, de 1912-1916, tendo como líder o monge José Maria. Em ambos os movimentos, envolveram-se milhares de camponeses pobres e foram derrotados em suas reivindicações somente após repressão brutal de tropas federais da época. Nesta caracterização da luta pela terra, com dimensão religiosa/messiânica, também está relacionado o movimento do Padre Cícero, no Ceará, em 1930-1934. Ao lado, com grande importância social e política, está o movimento liderado por Lampião, no Nordeste, de 1917-1938, embora alguns historiadores o classifiquem como um mero fenômeno do banditismo social. Mas, na verdade, sua luta estava inserida na disputa pela terra na região. (CORAZZA, 2003, p. 36)

Após a II Guerra Mundial, há um conjunto de ações governamentais na infra-estrutura do interior do país valorizando a terra, segundo Martins (2004):

⁷ Para Gorender (1994) afirmar que não havia um salário do tipo capitalista significa dizer que o pagamento não era totalmente monetarizado e os trabalhadores recebiam também além de um salário, muitas vezes, pago abaixo do preço do mercado, Como o salário do “morador” que teve grande presença do Maranhão ao Estado de Minas Gerais, meios para a produção de sua existência (moradia, animais, terreno para pastagem, podiam cultivar alimentos). Sobre isso é importante citar Marx (2008, p. 260) “O dinheiro pode existir, e existiu historicamente, antes que existisse o capital, antes que existissem os bancos, antes que existisse o trabalho assalariado”. Para Gorender (ibdem) a existência de um salário não quer dizer que este é capitalista, da mesma forma que pode haver um capital, pré-capitalista, pode, e houve um salário anterior ao do tipo capitalista.

Essa valorização, em outras palavras, significava concretamente o aparecimento de renda territorial em que ela não existia. O impacto desse processo junto aos trabalhadores foi intenso. Nas décadas de 50 e de 60, efetivou-se a expulsão dos trabalhadores, seja das terras nos canaviais nordestino, seja dos cafezais paulista, seja das terras devolutas. Desencadearam-se, por todo país, diversos conflitos pela posse da terra. (MARTINS, 2004, p. 44)

Somam-se a isso o Plano Trienal e o Estatuto do Trabalhador Rural, ambos de 1963. O primeiro regulava o pagamento da renda da terra por parte do trabalhador, prevendo inclusive a desapropriação da terra que, podendo ser utilizada para a produção de alimentos, estivesse tendo outra função; o segundo, por sua vez, fez com que os proprietários mandassem embora de suas terras inúmeros trabalhadores, supondo que os mesmos fossem ter direito a férias, 13º, entre outros, Martins (2004).

Nesse contexto, surgem organizações camponesas como a União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB), as Ligas Camponesas, em Pernambuco, e o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER). A ULTAB foi fundada em 1954 sendo dirigida pelo PCB, atuando nas questões referentes à sindicalização dos trabalhadores rurais (direito garantido formalmente desde 1944), mas que objetivamente apresentava grandes dificuldades em ser exercido.

As Ligas Camponesas inserem-se nos conflitos criados a partir das condições de exploração que os trabalhadores enfrentavam. A Sociedade Agrícola e Pecuária dos Plantadores de Pernambuco originou as Ligas que foram construídas como referência da luta dos trabalhadores do campo, sendo extintas com o Golpe Militar. A esse respeito, Ianni (2004) comenta que:

[...] depois da fase excepcional das ligas, quando o proletariado rural parecia empenhado em definir um projeto político mais próximo de seus interesses, a sindicalização rural teve o caráter de uma reação moderadora. (IANNI, 2004, p. 143)

O MASTER, outro movimento desse período que mais tarde terá repercussões diretas na organização dos trabalhadores e trabalhadoras sem terra no RS, organizou-se paralelamente aos outros dois citados e tantos outros desse período, buscava o acesso a terra, com influência do PTB, partido

do então governador Leonel Brizola. O movimento é fruto da conjuntura que, em meados de 1960, vivia um período de ascensão da organização de trabalhadores.

No período da Ditadura Militar, a repressão a essas organizações e a qualquer organização de trabalhadores e trabalhadoras acentuou-se, assim como o processo de desenvolvimento conservador no campo, com a compra de insumos e maquinários a partir de um forte impulso estatal, adequado aos interesses da indústria. Esse processo resultou na expulsão de muitos trabalhadores rurais e o aumento da concentração da posse da terra. Da mesma forma, nesse processo, gestaram-se as condições concretas para a organização daqueles seres humanos alijados dos meios de produção e pela possibilidade histórica da superação dessas condições.

O desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro, tendo como base a grande propriedade que segundo Germer (1994, p.262) “transforma paulatinamente o latifundiário em capitalista... e os diversos tipos de pequenos agricultores dependentes ou agregados, em trabalhadores assalariados”.

Após um ciclo de crescimento conservador durante a década de 70, o endividamento do país aliado ao contexto mundial faz com que uma forte crise econômica atinja amplos setores da sociedade brasileira, segundo Picolotto (2006, p. 68) “a conjuntura de crise na agricultura, do final da década de 70 e início da década de 80, coincide com o fortalecimento do movimento político em prol da democratização do Brasil.”

Dessa maneira, há uma ascensão das lutas de massa no país. No Rio Grande do Sul ocorrem dois fatos marcantes para a retomada da luta pela terra na Brasil, um deles é a ocupação das fazendas Macali e Brilhante por famílias que estavam entre as mil famílias (valor aproximado) expulsas de uma área indígena no fim da década de 70; o outro foi o acampamento de 300 famílias na Encruzilhada Natalino, no município de Ronda Alta. Paralelamente a essas ações, inúmeras outras aconteceram no país, fazendo com que em 1984 seja criado o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Picolotto (2006).

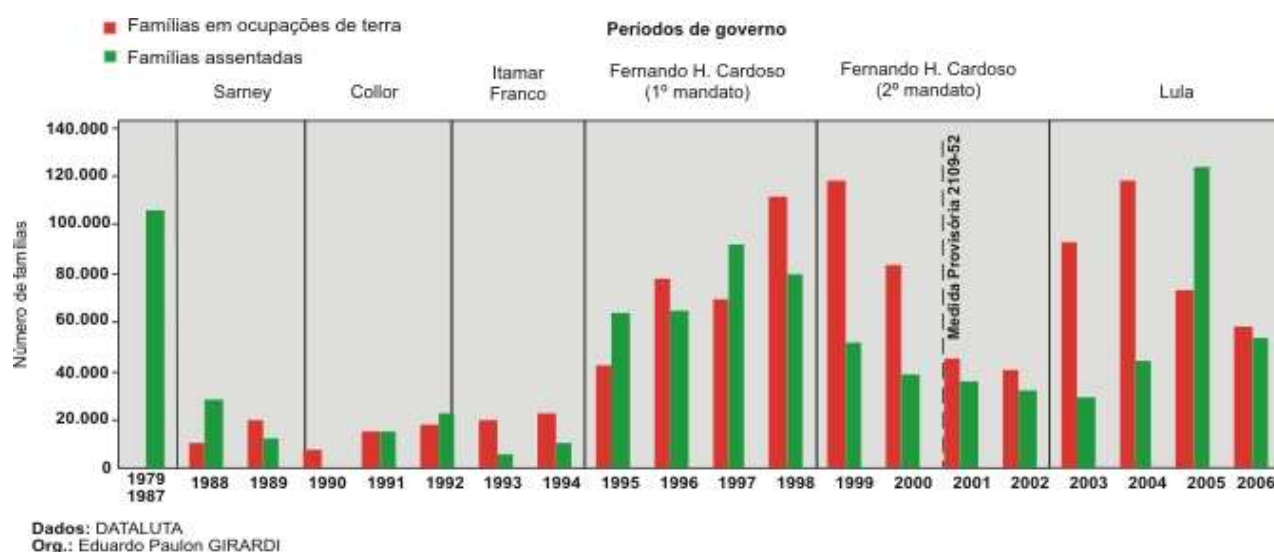
Mesmo com esse novo momento histórico da luta pela Reforma Agrária iniciado no fim da década de 70, ainda encontra-se no Brasil uma enorme concentração da propriedade da terra, o Índice Gini, utilizado para medir o grau de concentração de um atributo (renda, terra, etc.), mantém-se constante nos últimos 40 anos com o registro de 0,836 em 1967; 0,837 em 1972; 0,854 em 1978; 0,831 em 1992; 0,843 em 1998 e 0,802 em 2000. Ainda sobre isso Vezzali (2006) comenta que:

Cerca de 3% do total das propriedades rurais do país são latifúndios, ou seja, tem mais de mil hectares e ocupam 56,7% das terras agriculturáveis – de acordo com o Atlas Fundiário do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Em outras palavras, a área ocupada pelos estados de São Paulo e Paraná juntos está nas mãos dos 300 maiores proprietários rurais, enquanto 4,8 milhões de famílias estão à espera de chão para plantar (VEZZALI, 2006, p. 01).

Além disso, o processo de constituição do MST não aconteceu isolado, à parte da correlação de forças e da luta de classes no país. Os latifundiários, também nesse processo, organizaram-se em diversos campos. Uma das mais relevantes organizações foi a União Democrática Ruralista (UDR) criada em 1985 no bojo das discussões sobre o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), sua organização perpassava inclusive pelo levantamento de recursos financeiros para campanha de deputados, Mendonça (2006, p. 161) comenta que “As lideranças *udenistas* igualmente confirmavam a realização de leilões de gado com vista à capitalização de recursos a serem despendidos nas eleições congressuais”. Dessa forma, a UDR procurava incidir nos resultados da constituinte, a fim de impedir qualquer avanço de propostas de reforma agrária.

Embora a UDR tivesse uma ação mais radicalizada do ponto de vista da garantia de seus interesses em relação à Reforma Agrária, outras organizações da classe dominante divergiram das orientações dela. Algumas, durante a década de 1980, no debate do PNRA, inclusive eram favoráveis a algum tipo de Reforma Agrária se não houvesse desapropriações por interesse social, mantendo dessa forma a estrutura agrária do país, a Sociedade Nacional de Agricultura (SNR) é um exemplo dessa posição, Mendonça (2006).

Dessa maneira, também os detentores da posse da terra organizaram-se (e organizam-se até hoje na defesa de seus interesses), buscando a desarticulação dos trabalhadores e trabalhadoras. Pois é esta articulação que possibilita avanços na luta pela terra. Girardi (2008), em tese que resultou em um Atlas⁸ da situação agrária no Brasil, demonstra exemplificado no quadro abaixo (GIRARDI, 2008) que a conquista de assentamentos está diretamente relacionada com a organização dos trabalhadores e trabalhadoras na construção de ações de pressão social como as ocupações.



Foi no contexto de uma longa história de disputas pela concentração da propriedade da terra que o MST construiu sua trajetória de luta pelo acesso a terra por reforma agrária e pela transformação da sociedade. Processo esse que necessita ter clareza acerca da necessidade das reformas táticas dentro do capitalismo, estando em consonância com uma estratégia revolucionária para Carvalho (1994, p. 256):

As reformas táticas que interessam aos socialistas revolucionários são aquelas arrancadas da burguesia, aquelas que contribuem para

⁸ O referido Atlas pode ser encontrado no endereço: <http://www4.fct.unesp.br/nera/atlas/index.htm>.

e elevar a independência, a consciência de classe a combatividade do proletariado e seus aliados populares. (CARVALHO, 1994, p. 256).

É por isso que o processo de embates por terra deve procurar ir além do objetivo imediato, deve colocar as necessidades imediatas sob a orientação de um eixo programático de transformação social. Essa é a razão pela qual a seguir, serão feitas considerações acerca das concepções ao longo da história do MST sobre seus objetivos, a respeito da Reforma Agrária e da Educação. Utilizando-se para isso o Programa de Reforma Agrária do MST e os Princípios de Educação e a presença de referências do Ensino das Artes Visuais, no “Dossiê MST Escola”, organizado em 2005.

CAPÍTULO 3

AFINAL, QUE REFORMA AGRÁRIA?

*A bem do nosso progresso
Quero o apoio do congresso
Sobre uma Reforma Agrária
Que venha por sua vez
Libertar o camponês
Da situação precária*

Patativa do Assaré (Eu quero)

3 AFINAL, QUE REFORMA AGRÁRIA?

É lugar-comum afirmar que o MST tem como objetivo a Reforma Agrária e que em diversos momentos da história brasileira a mesma esteve em pauta, mas qual concepção orienta as ações do movimento? Objeto de inúmeros debates é a bandeira de luta do MST, por isso a proposta desse movimento deve ser analisada na sua complexidade, pois ela será fundamental na constituição das militantes que participam dessa pesquisa. Para tanto, serão feitas aqui algumas considerações sobre a proposta de Reforma Agrária do MST presente nos documentos de 1984, “Programa de Reforma Agrária do MST”, e de 1995, “Proposta de Reforma Agrária do MST”. Cabe ainda ressaltar que em 2003 foi escrito um documento de consenso entre todos os movimentos e organizações dos trabalhadores no meio rural. Dada a eclética configuração dos participantes em termos de objetivos estratégicos, esse documento não será objeto de análise⁹.

O texto de 1984 foi escrito no 1º Encontro Estadual do MST, encontro este que foi o fundador desse movimento. Esse “Programa de Reforma Agrária do MST” sintetiza em quatro áreas os seus princípios: “Quem consideramos sem terra”; ‘Princípios Gerais”; “Princípios práticos”; “Terras que reivindicamos e devemos conquistar”. Curto, o texto de três páginas procura organizar o processo de estruturação do próprio movimento, colocando objetivos como busca de parceiros, realização de encontros para articulação das ações, definindo quem era considerado sem terra por eles na época e que terras deveriam ser usadas na reforma:

4º Terras que reivindicamos e devemos conquistar

1 - Terras das multinacionais

2 – Terras dos latifúndios extensivos

3 – Terras do Estado

4 - As terras que estão nas mãos de quem não precisa delas e que não são agricultores. (MST, 2005, p. 179).

⁹ Sobre o conjunto de Programas de Reforma Agrária entre os anos de 1946 a 2003, incluindo o referido documento ver Stédile (2005).

O “Programa de Reforma Agrária do MST” de 1995 sintetiza as experiências e discussões realizadas ao longo de onze anos de existência do movimento. Esse documento foi escrito após o III Encontro Nacional do MST. Mais longo e trazendo reflexões mais aprofundadas sobre a concepção de Reforma Agrária, ele é dividido dentro da coletânea realizada por Stédile (2005) em dois itens: “A reforma agrária e o novo modelo agrícola”, “Ação do Estado democrático e popular”. No primeiro, há o delineamento dos objetivos e características da reforma defendida, aprofundando as concepções presentes no documento de 1984. No segundo, sublinha-se a participação do Estado enquanto instrumento fundamental na conquista dessa reforma. Entre os pontos discutidos em 1995, encontra-se a defesa de novos índices de produtividade e a caracterização do limite da propriedade rural, nesse documento é afirmado que o Estado deve:

3. Implementar uma nova legislação que incorpore, na nossa Constituição, o princípio de limite máximo de propriedade individual de imóveis rurais em 35 módulos regionais (média aproximada de mil hectares em todo o país), como forma de impedir a contínua concentração da propriedade da terra. (MST, 2005, p. 190)

Assim, nesse ponto diversos outros ausentes no primeiro Programa de Reforma Agrária do MST são objeto de reflexões no segundo, como Educação, Política Agrícola, Saúde, Direitos Humanos, Gênero, Programas de desenvolvimento de regiões específicas como o Semiárido e região amazônica e Cultura, esporte e lazer. Em relação ao segundo texto apresenta-se o debate realizado na época pelo MST sobre a presença das preocupações culturais na reforma agrária:

Investir na arte, cultura e lazer é fundamental para garantir que a juventude permaneça na agricultura, com projetos voltados para o desenvolvimento da cultura, do esporte, do lazer [...] e que contemple a formação das pessoas através de processos educativos (MST, 2005, p.203).

Embora reduza a importância da “arte, cultura e lazer” para a juventude, o texto avança e muito sobre esse debate dentro dos objetivos do movimento,

prevendo espaços culturais, práticas educativas nesse campo, com oficinas e cursos, construção de acervos documentais, de livros, de obras artísticas, de filmes, fotografias, etc., bem como o apoio à criação de grupos em diversos campos (artes visuais, música, teatro, dança, etc.).

Na leitura dos dois textos citados percebe-se o desenvolvimento da proposta de Reforma Agrária do movimento, embora tenha sido mantida uma coerência nos princípios que a orientaram, tornam-se claramente perceptíveis as mudanças ocorridas na primeira década de existência do MST como a preocupação, ainda que no texto voltada para a permanência dos jovens no campo, com as questões ligadas à arte e à cultura.

3.1 Sobre princípios pedagógicos do MST

O projeto educacional construído diariamente no MST - e que há mais de duas décadas procura ser sistematizado - compreende alguns princípios que vão em direção contrária às concepções das políticas públicas para educação no campo, no Brasil, denominada a partir da categoria “Educação Rural”, Bonamigo (2007), Ribeiro (2009) que tem seu modelo estabelecido a partir da década de 1930. Essa concepção de “educação rural” para o campo é uma expressão de projetos que desconsideram a especificidade do campo, subordinando-a aos interesses do capital, estando em consonância com a proletarianização¹⁰ dos trabalhadores e trabalhadoras.

Ao problematizar as questões educacionais, o MST desenvolveu diversos documentos sobre os princípios que orientariam suas práticas, entre eles o “Princípios da Educação no MST” e “Nossa concepção de educação e

¹⁰ Marx e Engels (2001) definem proletário como “ [...] a classe dos operários assalariados modernos que, não possuindo meios próprios de produção, reduzem-se a vender a força de trabalho para poderem viver”. Nesse sentido, a proletarianização dos trabalhadores e trabalhadoras do campo refere-se ao processo de retirada dos mesmos da possibilidade da produção da sua vida, ficando esses obrigados a venderem sua força de trabalho para sobrevivência, seja na cidade ou no campo.

de escola”. O primeiro teve seu texto final elaborado por Roseli Caldart, o segundo pelo setor de educação do MST .

“Princípios da educação do MST”, reflete sobre o conjunto de pressupostos que orientaram o trabalho na educação, divididos em filosóficos (mais gerais) que dizem respeito aos objetivos estratégicos e pedagógicos, referindo-se ao “jeito de fazer e de pensar a educação para concretizar os próprios princípios filosóficos” Caldart (2005, p.160).

Os pressupostos filosóficos organizam-se em cinco princípios norteadores, dentre eles:

* “Educação para a transformação social”: nesse pressuposto a educação é concebida como um processo, como direito de todos e todas, que deve buscar a “transformação da sociedade atual” a partir do desenvolvimento de uma classe social “para si”. Por essa razão, os processos educativos devem estar relacionados com o movimento para, dessa maneira, construir uma “educação do MST”. Embora seja um pressuposto que parta das condições concretas e imediatas, procura “a abertura de horizontes de nossos/nossas estudantes de modo que pratiquem aquele velho princípio, também filosófico, de que ‘nada do que é humano me pode ser estranho’ Caldart (p.162)”, devendo-se nesse processo, procurar compreender e superar as contradições surgidas na transformação da sociedade.

* “Educação para o trabalho e a cooperação”: defende a relação entre a educação, a escola e o momento histórico, tendo a cooperação como ponto norteador.

* “Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana”: nesse princípio, a construção humana deve necessariamente superar a dicotomia entre “só o intelecto, ou só as habilidades manuais, ou só os aspectos morais, ou só políticos” Caldart (p.163).

* “Educação com/para valores humanistas e socialistas”: a existência da relação “com/para” é fundamental, pois caracteriza a construção, desde o

presente, de valores para a construção de outra sociedade, estruturada em outras relações de produção.

* “Educação como um processo permanente de formação e transformação humana”: reconhecendo a educação enquanto um processo que se desenvolve durante toda a vida.

Articulam-se a esses os já comentados “princípios pedagógicos”, que no documento são no número de treze. São eles, “relação teoria e prática”, “combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação”, “a realidade como base da produção do conhecimento”, “conteúdos formativos socialmente úteis”, “educação para o trabalho e pelo trabalho”, “vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos”, “vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos”, “vínculo orgânico entre educação e cultura”, “gestão democrática”, “auto-organização dos/das estudantes”, “criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/ das educadoras”, “atitude e habilidade de pesquisa”, “contribuição entre processos pedagógicos coletivos e individuais”. Esses princípios pedagógicos procuram articular, norteados pelos filosóficos, uma ação educativa que tenha a práxis (enquanto relação dialética entre teoria e prática) como ponto central. Práxis essa que deve estar orientada a partir de uma concepção de classe, compreendendo a educação como um amplo processo de formação humana relacionada com o trabalho enquanto ação humana no mundo.

Esse conjunto de orientações que o documento de princípios da educação contém, são orientados por autores cuja indicação de leitura encontra-se no texto citado, são eles: Marx¹¹, Manacorda¹², Krupskaya¹³,

¹¹ Karl Marx, O Capital.

¹² Mario Alighiere Manacorda, Marx y la Pedagogía Moderna; O princípio educativo em Gramsci.

¹³ Nadejda Krupskaya, La Educación Laboral y la Enseñanza.

Makarenko¹⁴, Leontiev¹⁵, Freire¹⁶, Pistrak¹⁷, Martí¹⁸, Vázquez¹⁹, Lênin²⁰, Tanguy²¹.

O segundo documento citado anteriormente “Nossa concepção de escola”, escrito pelo Setor de Educação do MST, reforça os princípios acima citados, fazendo considerações acerca da concepção de escola. Nele há a defesa por uma educação que prepare o educando a morar e transformar o campo. Para isso, conceituam-se terminologias comumente utilizadas, como “escola de assentamento” ligada, procurando-se resolver os problemas locais, a “escola do MST”, que se refere uma escola que pauta a reforma agrária, sendo mais ampla que um assentamento e a “escola do campo”, que remete ao compromisso com todos os trabalhadores do campo. O texto ainda sublinha a importância de ser “do” ou “de”: “não basta ter escola no assentamento; ela tem que ser uma escola de assentamento. Não basta ter escola no campo; tem que ser uma escola do campo, que assuma as causas e a cultura de quem ali vive e trabalha” MST (2005, p. 234).

O que se percebe nesses dois documentos mencionados é o objetivo do MST em propor uma prática pedagógica pautada nas necessidades dos moradores do campo, na qual os mesmos sejam sujeitos de sua construção e não objetos que passivamente recebem modelos prontos que em nada contribuem com sua emancipação política e com a transformação da sociedade. Por isso que a educação do campo coloca-se no pólo oposto à educação rural, se em uma temos a convicção da necessidade de mudanças

¹⁴ Anton Makarenko, Poema Pedagógico.

¹⁵ Alexei Leontiev, O desenvolvimento do Psiquismo

¹⁶ Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido.

¹⁷ M.M. Pistrak, Fundamentos da Escola do Trabalho.

¹⁸ José Martí, Ideário Pedagógico

¹⁹ Sanches Vazques, Filosofia da Práxis.

²⁰ Vladimir Ilitch Lênin, Sobre a Educação.

²¹ Lucie Tanguy, Racionalização Pedagógica e legitimidade política.

construídas pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo, respeitando suas especificidades, na outra se percebe uma homogeneidade, preparando mão-de-obra para a reprodução ampliada do capital.

3.2 As Artes Visuais no “Dossiê MST Escola”

O “Dossiê MST Escola” publicado em 2005 possui o conjunto de documentos dos anos de 1991 a 2001 sobre educação do movimento. Nele, no texto “Ensino de 5ª a 8ª série em áreas de assentamento: ensaiando uma proposta” encontramos referência sobre a disciplina de Educação Artística, no texto de 1995, portanto antes da Lei 9394/96 que modificou o nome da disciplina para Arte²².

Esse documento retoma alguns princípios do movimento, procurando ser uma proposta a ser transformada com a prática. A disciplina de educação artística é compreendida como “uma disciplina que complementa o desenvolvimento das habilidades de expressão, além de despertar os talentos artísticos, educar a criatividade e desenvolver os valores estéticos...”, orientando que a prática pedagógica enfatize os interesses da comunidade e procure criar grupos de dança, teatro, corais, festivais, entre outros.

Nesse texto é possível perceber algumas questões como a compreensão da necessidade de relacionamento entre as disciplinas, não as fragmentando, porém concebendo-as como complementares. A presença da afirmação “despertar os talentos artísticos” está intimamente ligada ao inatismo²³. Concebendo-se que o “talento” só precisa ser “despertado”, há, mesmo que inconscientemente, o reconhecimento que o mesmo está naturalmente pronto no ser humano basta ser despertado, o que acaba sendo o parâmetro para definição das possibilidades históricas da prática do “talento”, a saber, o nascimento. Dessa forma, nega-se o processo de construção do

²² Embora essa terminologia tenha sido mudada em 1996, ainda hoje um número expressivo de escolas mantém o nome de Educação Artística.

²³ Chauí (2002, p. 69) afirma que “O inatismo afirma que nascemos trazendo em nossa inteligência não só os princípios racionais, mas também algumas ideias inatas”.

conhecimento, de apropriação e transformação da linguagem, pois se está pronto para ser despertado, não há processo.

Essa concepção é a estrutura que sustenta o discurso ideológico do dom, legitimadora da divisão social do trabalho, pois naturaliza e desistoriciza condições de desenvolvimento humano que são históricas. Compreender o Ensino das Artes e a Educação Estética enquanto possibilidade da construção do desenvolvimento do potencial humano em todas suas dimensões, que se desenvolve de maneira historicamente condicionada, está no pólo oposto a compreender essa disciplina como o despertador de algo que está pronto, independente do contexto social. Evidentemente, uma citação não será definidora das práticas e concepções da multiplicidade de experiências do MST, embora se deva ressaltar a presença contraditória de concepções nesse documento estudado.

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO ESTÉTICA: TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM ARTES VISUAIS

*Meu verso rastêro, singelo e sem graça,
Não entra na praça, no rico salão,
Meu verso só entra no campo e na roça
Nas pobre paioça, da serra ao sertão*

Patativa do Assaré (O poeta da roça).

4 EDUCAÇÃO ESTÉTICA: TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS DAS ARTES VISUAIS NO BRASIL

Nesse capítulo serão abordadas as questões referentes à cultura enquanto construção do trabalho humano e à importância da educação estética como parte do contraponto à formação unilateral na defesa por um processo educativo unilateral, reconhecendo o trabalho enquanto eixo central da produção da vida humana. Logo após, serão comentadas as principais tendências pedagógicas do Ensino das Artes Visuais no Brasil e suas influências na disciplina de Arte²⁴.

4.1 Trabalho, Cultura e Educação Estética

Aqui, é necessário fazer um recorte do que se concebe quando se relaciona às categorias trabalho, cultura e educação estética, pois as concepções acerca desses conceitos mudam historicamente. A própria palavra cultura, etimologicamente relacionada com o cultivar, a partir do séc. XVII toma dois caminhos Chauí (2006). Em um caminho há o relacionamento entre a cultura e a formação intelectual, surgindo a diferenciação entre aqueles seres considerados humanos cultos e os incultos. No outro, a cultura é utilizada, a partir do séc. XVIII e XIX, como um critério que mede o grau de evolução e de civilização de determinada sociedade tendo como modelo a sociedade europeia, Chauí (1989). Seja em um, seja em outro, o conceito de cultura serve para agregar valor às formas de estar e relacionar-se com o mundo e com os outros, procurando legitimar a divisão social do trabalho, segundo Chauí:

Será apenas na segunda metade do século XX que os antropólogos europeus, seja por terem uma formação marxista, seja por terem um profundo sentimento de culpa, irão desmontar essa visão finalizada e

²⁴ A LDB 9394/96 no seu Art. 26 § 2º tornou obrigatória a disciplina de Arte nos currículos da Educação Básica.

evolutiva da cultura [...] Passa a ser entendida como produção e criação da linguagem, da religião, dos instrumentos de trabalho, das formas de lazer, da música, da dança, dos sistemas de relações sociais, particularmente os sistemas de parentesco e as relações de poder. A partir de então, a cultura passa a ser compreendida como o campo no qual a sociedade inteira participa elaborando seus símbolos e seus signos, suas práticas e seus valores, definindo para si própria o possível e o impossível, a linha do tempo (passado, presente e futuro), as distinções no interior do espaço, os valores como o verdadeiro e o falso, o belo e o feio, o justo e o injusto, a noção de lei, e, portanto, do permitido e do proibido, a relação com o visível e o invisível, com o sagrado e com o profano; tudo isso passa a constituir a cultura no seu todo. (CHAUI, 1989, p.2)

Essa ampliação do conceito de cultura por si só não basta se não for vista a partir do reconhecimento de que a sociedade é dividida em classes sociais e que a problematização do que “é justo e injusto”, a “noção de lei”, “sistemas de relações sociais”, etc. deve dar-se a partir de um posicionamento de classe.

Nesse contexto, a educação estética toma importância na disputa social, pois a partir dela podemos buscar transformações sociais e a superação do atual estado de coisas, buscando a formação onilateral²⁵ do ser humano, sobre isso Marx (2002) afirma que:

O sentido musical do homem só é acordado pela música. A mais bela música nada significa para o ouvido completamente não-musical, não constitui nenhum objeto, porque o meu objeto só pode ser a ratificação de uma das minhas capacidades (MARX, 2002, p.143).

O entendimento da cultura enquanto conjunto de práticas sociais construídas historicamente, não em um ambiente neutro, mas em sociedade no processo da luta de classes, possibilita a criticização e o reconhecimento do potencial criativo e estético do ser humano, Mészáros (2006) afirma:

²⁵ Manacorda (2007, p. 77) reflete sobre a unilateralidade e seu oposto, a “onilateralidade” “ A divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classes e, com ela, a divisão do homem; e como esta se torna verdadeiramente tal apenas quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e trabalho mental, assim as duas dimensões do homem dividido, cada uma das quais unilateral...” e prossegue “Frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado a uma esfera restrita, está a exigência da onilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação (Ibdem, p.87).”

a arte não é uma das especialidades entre as muitas preservadas para poucos afortunados, e sim uma dimensão essencial da vida humana em geral. Na forma em que a conhecemos, a arte é profundamente afetada pela alienação, porque a 'concentração exclusiva do talento artístico em alguns' está inseparavelmente ligada à 'sua supressão nas massas como resultado da divisão do trabalho' (MÉSZÁROS, 2006, p.191).

É por isso que o reconhecimento da centralidade do trabalho na produção da vida humana torna-se uma questão fundamental para compreender as razões pelas quais, grande parte da sociedade está alijada da possibilidade de vivenciar "uma dimensão essencial da vida humana". Pois se é na centralidade do trabalho enquanto ação humana de transformação do mundo e de si mesmos, na produção e reprodução de sua vida, que a humanidade se produz, é a partir dele, do trabalho, sob condições históricas determinadas, que há a negação da humanidade e, por conseguinte de sua formação unilateral:

É importante que, sobretudo, destaque-se que o produzir da atividade humana como trabalho (alienado) é um resultado histórico, devido à divisão originária do trabalho [...] Essa divisão se torna real quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e o trabalho mental [...] Por outro lado, que a atividade do homem se apresenta como humanização da natureza, devir da natureza por mediação do homem, o qual agindo de modo voluntário, universal e consciente, como ser genérico ou indivíduo social, e fazendo de toda a natureza o seu corpo inorgânico [...] cria uma totalidade de forças produtivas e delas dispõe para desenvolver-se unilateralmente (MANACORDA, 2007, p. 59 – 65)

Nesse sentido, o trabalho toma dois aspectos "positivo" e "negativo", o primeiro como possibilidade histórica de humanização, o segundo como trabalho historicamente determinado, estruturado na divisão social, sendo a maioria dos seres humanos obrigados a venderem sua força de trabalho para sobreviverem. É nesse sentido que a educação estética assume relevância enquanto problematizadora da estrutura da sociedade capitalista, bem como sua transformação e, dentro dela, as preocupações com o ensino das Artes Visuais.

4.2 Tendências Pedagógicas Das Artes Visuais No Brasil

Nos século XX, as principais tendências pedagógicas no Ensino das Artes Visuais²⁶ pouco se relacionaram nessa perspectiva. Fuzari e Ferraz (2001) relacionam três grandes tendências no ensino das Artes Visuais: a Tradicional, a Escolanovista e a Tecnicista, ao longo do século XX, que procuravam manter a estrutura da sociedade, não problematizando o contexto social na perspectiva de sua transformação. Nesse debate, Franz (2006) cita algumas propostas que nos últimos anos procuraram construir um ensino das Artes Visuais mais crítico, como a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, a proposição dos âmbitos de leitura de Franz e os estudos sobre a Cultura Visual em grande medida com influência do espanhol Fernando Hernández.

Em diferentes momentos ao longo do século XX, essas tendências pedagógicas foram, cada uma a seu tempo, hegemônicas. A utilização dos pressupostos teóricos de cada abordagem mantém-se ainda hoje em diferentes graus nas práticas docentes.

A pedagogia Tradicional nas Artes Visuais percorre as salas de aula desde o século XIX. Nela, a cópia idêntica de objetos tinha predominância, embora houvesse também o desenho decorativo (letras, painéis, etc...) e geométrico, Fuzari e Ferraz (2001, p.29) afirmam que “a aula de desenho na escola tradicional é encaminhada através de exercícios com reprodução de modelos propostos pelo professor, que seriam fixados pela repetição, buscando sempre o seu aprimoramento e destreza motora”. Esse tipo de prática era definida por Freire (1987) como a educação “bancária” que para ele:

Conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 1987, p. 58).

²⁶ Embora haja diferentes terminologias na definição do ensino desse campo do conhecimento serão utilizadas nesse trabalho a denominação Ensino das Artes Visuais e Educação em Artes Visuais. Sobre as diferentes terminologias (Educação Artística, Arte-Educação, Arte/Educação, Educação através da Arte, etc...) ver Frange (2002).

Com isso, procurava-se garantir a manutenção da estrutura da sociedade, partindo de uma postura onde o detentor do conhecimento é o professor e a formação dos estudantes era definida pela condição dos mesmos em reproduzirem (em alguns casos literalmente) o conteúdo, como era o caso da cópia de objetos.

O Escolanovismo tem como marco no Brasil o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova²⁷, em 1932. Se colocado como uma contraposição às concepções tradicionais, mudando o centro do processo para os educandos, tinha como mote aprender a aprender. Segundo Fusari e Ferraz (2001, p. 36) “o princípio mais adotado por Dewey é, portanto, o da função educativa da experiência, cujo centro não é nem a matéria a ensinar, nem o professor, mas sim o aluno”. A prática no ensino das Artes Visuais, a partir dessas concepções no Brasil, por diversas razões, como a falta do estudo da própria teoria, acabou por desenvolver nas salas de aula a livre expressão²⁸, Osinski (2001) comenta:

As generalizações do laissez-faire como práticas de sala de aula, com a conseqüente omissão do professor de suas responsabilidades de educador, resultaram num decréscimo considerável do nível qualitativo das atividades pedagógicas em arte (OSINSKI, 2001, p.101).

Essas práticas em nada interessavam ao capital industrial que teve na ditadura um processo de ascendência na sua reprodução ampliada. Sobre a Escola Nova, houve problemas no processo de ensino/aprendizagem, não só no que tange às Artes Visuais, mas no conjunto da prática educativa no Brasil. Saviani (2008a p.11) afirma que “cumpre assinalar que tais conseqüências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento

²⁷ Sobre o Manifesto dos pioneiros da Escola Nova, e o contexto histórico de seu lançamento, ver Ghiraldelli (1990).

²⁸ Nesse período há uma grande influência do Modernismo com a necessidade da expressão individual e a busca do “novo”, sobre isso ver Rizzi (2002).

da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares.” No bojo das reformas educacionais desse período realizadas em razão dessas contradições, estava incluída a necessidade da formação de mão de obra para o mercado. Segundo Fusari e Ferraz (2001, p.41) “na escola de tendência tecnicista [...] está em destaque a própria organização racional, mecânica, desses elementos curriculares que são explicitados em documentos, tais como os planos de curso e de aula.”

As concepções tecnicistas surgidas a partir da necessidade de o capital ter mão de obra para sua expansão (o que no Ensino das Artes influenciado pela livre expressão em nada contribuía) organizou suas orientações:

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional (Saviani, 2008b, p. 381)

Nesse processo, a disciplina de Educação Artística é introduzida com a lei 5692/71 e o professor deveria dominar diversas linguagens (desenho, artes plásticas, música, teatro, dança), fosse ele formado em licenciatura curta (2 anos) ou plena 4(anos). Ao querer um “profissional formado em tudo”, acabou-se construindo professores sem aprofundamento em quase nada, os quais se baseavam em pressupostos teóricos tradicionais e naquilo que se entendia como escolanovista de uma maneira bastante superficial. A falta de aprofundamento teórico ocasionou a utilização crescente de livros didáticos da disciplina de Educação Artística, sobre isso Barbosa (1989, p. 03) comenta que “os livros didáticos para a arte-educação são modernizações na aparência gráfica de livros didáticos usados no ensino de desenho geométrico nos anos 40 e 50”.

É com Ana Mae Barbosa que, durante a década de 1980, surge a Proposta Triangular, onde a partir da relação entre o fazer, a contextualização e a leitura de arte, busca-se superar as práticas de livre expressão, o tecnicismo e as posturas tradicionais. Dialogando com as elaborações do

DBAE (Basic Design Movement), nos Estados Unidos, e o Critical Studies, e com as Escuelas al Aire Libre do México, a proposta triangular possibilitou o debate no Brasil sobre o ensino das artes enquanto campo de conhecimento. Experimentada pela primeira vez no Museu de Arte Contemporânea da USP, entre os anos de 1987 e 1993 e nas escolas municipais de São Paulo, entre 1989 e 1992. A proposta de Ana Mae Barbosa tornou-se referência internacional. Para Barbosa (1995):

Sonegação de informações das elites para as classes populares é uma constante no Brasil, onde a maioria dos poderosos e até alguns educadores acham que esta história de criatividade é para criança rica. Segundo eles, os pobres precisam somente aprender a ler, escrever e contar (BARBOSA, 1995, p. 64).

Ana Mae Barbosa teve também uma participação destacada na conquista da obrigatoriedade da disciplina de Artes na Educação Básica, prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) em substituição à antiga Educação Artística.

No desenvolvimento dos estudos do ensino das artes visuais enquanto campo do conhecimento, Terezinha Sueli Franz contribuiu com a problematização da leitura de imagens enquanto estudo inter e transdisciplinar que deve envolver e perpassar diversos âmbitos, os quais devem ser relacionados uns com os outros, para Franz (2003):

Olhar as pinturas como representações sociais, e não puramente estéticas, é o que nos permite entendê-las em vários âmbitos de compreensão que transpassam disciplinas como a História (social e cultural), a Antropologia, a Estética, a Pedagogia e a biografia dos indivíduos. (FRANZ, 2003, p.140)

Ao longo do tempo, não só as pinturas mas os conjuntos de produções visuais são alvo dessa problematização realizada pela autora com o objetivo de tornar os educandos, no processo de ensino das artes visuais, sujeitos capazes de refletir sobre os objetos que fazem parte do seu cotidiano.

Houve no Brasil, nesse contexto de afirmação dessa área do conhecimento, a influência entre os professores de Artes Visuais das propostas do espanhol Fernando Hernandez, o qual afirma ser esse o período de passagem do objeto do estudo da “arte” para a “cultura visual. Segundo o mesmo, Hernandez (2005, p.28) “el objeto de los Estudios de Cultura Visual sería la visualidad humana, em toda su extensión, y sin hacer separación entre manifestaciones científicas o artísticas.” Nesse sentido problematiza-se as ampliações dos conteúdos a serem trabalhados na sala de aula, dando prioridade à construção do olhar, enquanto uma prática social.

Dessa maneira, a partir dessas concepções, um conjunto de possibilidades surge: desenhos, histórias em quadrinhos, filmes, assuntos diversos da mídia, campanhas publicitárias, etc. Nesse contexto, a problematização da Cultura Visual começa a ganhar espaço nas práticas e teorizações sobre o ensino das Artes Visuais. A esse respeito Valença e Martins (2007) argumentam que:

A associação entre imagem e cultura é o princípio catalisador da cultura visual e se fundamenta na interpretação como prática social que entrecruza percepções de um contexto político, econômico, artístico e educacional com sentidos da memória social do sujeito que interpreta. Assim, a cultura visual analisa e critica o que Fischman denomina a matriz do visual (VALENÇA e MARTINS, 2007, p. 888)

Esse conjunto de tendências pedagógicas faz parte do dia-a-dia nas salas de aula na disciplina de Arte. De uma maneira geral, há uma prática eclética na ação pedagógica dos professores no âmbito das tendências pedagógicas consideradas por liberais e nas proposições mais críticas. Seja por opções conscientes, seja pelo pouco aprofundamento teórico e compromisso político dos docentes.

Diante desse conjunto de tendências, a disciplina de Arte e mais especificamente, o Ensino das Artes Visuais deve ser compreendido como parte da educação estética, que é mais ampla e diz respeito à problematização da cultura como um todo e deve ter como objetivo a transformação cultural.

Chauí (2006) comenta que a esquerda brasileira vem utilizando o debate cultural sob três prismas: ele como “pedagógico”, onde se procura ensinar a verdade, como “propaganda”, pautando o convencimento e como “sentimento identificador”, buscando um sentimento de classe autêntico, para ela, Chauí (2006)

[...] isso levou a chamar de ‘cultura popular’ a maneira como as classes populares incorporam em seu universo próprio as belas-arts burguesas, em vez de, à maneira gramsciana, apreender os processos pelos quais uma cultura é produzida nas lutas sociais e políticas (CHAUÍ, 2006, p. 10).

Nesse sentido, uma educação estética e, por conseguinte, o ensino das Artes Visuais (para além de centralizar a prática de como os educandos “incorporam em seu universo próprio as belas-arts burguesas”) deve procurar problematizar os processos pelos quais sua “cultura é produzida”, questionando as estruturas de produção, os espaços de legitimação, as possibilidades e a necessidade histórica de mudanças.

CAPÍTULO 5

CAMINHOS PERCORRIDOS: TRÊS EDUCADORAS E TRÊS MOMENTOS DA CONSTITUIÇÃO DE MILITANTES

*Poetas niversitário,
Poetas de Cademia,
De rico vocabularo
Cheio de mitologia;
Se a gente canta o que pensa,
Eu quero pedir licença,
Pois mesmo sem português
Neste livrinho apresento
O prazê e o sofrimento
De um poeta camponês*

Patativa do Assaré (Aos poetas clássicos)

5 CAMINHOS PERCORRIDOS: TRÊS EDUCADORAS E TRÊS MOMENTOS DA CONSTITUIÇÃO DE MILITANTES

Nos capítulos anteriores foram contextualizados primeiro os pressupostos epistemológicos da pesquisa e os objetivos da mesma; após, problematizou-se a formação agrária no Brasil, os diversos momentos do processo da formação do capitalismo no campo brasileiro e as lutas sociais resultantes, bem como a importância da educação estética e dentro dela, as Artes Visuais, assim como as concepções pedagógicas que nortearam a formação e práticas docentes nessa área ao longo do século XX no Brasil.

Nesse capítulo serão abordadas as histórias de vida das participantes dessa pesquisa, especificamente as maneiras pelas quais as mesmas entraram em contato entre si e aspectos sobre suas trajetórias na construção com o MST. Ressalta-se que os períodos de início de cada uma na luta pela terra são distintos. Salete tem uma experiência na luta pela terra anterior ao movimento, sendo assentada antes da criação dele, Cleusa acampa e inicia sua participação um ano após o assentamento de Salete e Izabela, em Pernambuco, começa sua militância um ano após o assentamento de Cleusa. Salienta-se, mais uma vez, que os nomes verdadeiros foram mantidos com autorização das participantes da pesquisa, como antes já referido.

5.1 Maria, mas sobretudo, Salete

Maria Salete Campigotto nasceu em 1954, em Ronda Alta. Maria foi o nome dado por um padre, pois este considerava mais adequado que Salete, por isso o nome não é muito utilizado pela participante da pesquisa. Como é comum em famílias camponesas, ela ajudava seu pai nos trabalhos do campo, fato impulsionado pela má saúde de sua mãe. Salete e sua irmã dividiam as tarefas, uma ajudava a mãe e outra o pai. Nesse período da infância de Salete,

na região onde sua família morava, aconteceram diversos fatos que se tornaram referência na luta pela terra no Rio Grande do Sul:

Salete – [...] acontece bem no período da minha infância e adolescência, porque eu nasci em 1954, e lá por 1960, mais ou menos, foi um período que Brizola governou, e nele, em Ronda Alta e em uma parte de Rondinha e Sarandi, havia uma fazenda muito grande de 24 a 25 mil hectares ... ela era praticamente para a exportação do pinheiro e segundo o que eu li, só na nossa região tinha cerca de 5 mil famílias sem terra e esse povo foi sendo organizado. No restante do Brasil era muito forte as Ligas Camponesas e aqui no RS praticamente tinha pouco das Ligas Camponesas, tiveram alguns focos, mas o MASTER foi muito forte [...] E nos anos de 1960 ocuparam a fazenda.

Nessa fala, Salete referia-se ao conflito que existira no Rio Grande do Sul na década de 1960. Havia cerca de cinco mil famílias acampadas em torno da fazenda Sarandi, pressionando o Governo pela desapropriação Morissawa (2001). Essas famílias estavam vinculadas ao Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER), segundo Morissawa (ibidem, p. 94), “o MASTER iniciou os acampamentos, uma forma particular de organizar suas ações. Diferentemente dos foreiros de Pernambuco que resistiam para não serem expulsos da terra, a luta dos integrantes do MASTER era para entrar na terra”. Embora houvesse no governo de Leonel Brizola uma disposição em distribuir os lotes da fazenda em questão, então já desapropriada, não houve tempo para a realização de todos os assentamentos durante o mandato. O interesse pela desapropriação dessa fazenda tinha como uma das causas o fato de os proprietários serem estrangeiros (uruguayos), dessa forma, não se criava atritos com o setor nacionalista da classe dominante e resolvia-se, em parte, as pressões por reforma agrária.

Esse fato foi significativo na constituição da pessoa e posteriormente, da militante Salete que se confrontava com as contradições do seu momento histórico:

Salete - Com o golpe militar não foi feita toda a distribuição dessas terras, e aí o partido da Arena, redistribuiu essa terra, muito camponeses foram para cima da terra, mas muitos partidários ganharam 200, 300 hectares. Eles se organizaram para fazer seu “pé de meia”. Eu lembro que meu pai tinha pouca terra, é de uma família de 9 filhos. Minha avó escolheu morar com meu pai, e ele, com o tempo, quis ir para esse acampamento, minha mãe chorava, não queria que meu pai fosse, aí, meu pai queria pagar as despesas para o meu tio, que não tinha nada de terra. Nós tínhamos alguns hectares. O pai queria que meu tio fosse para depois trocar com ele, mas isso não se concretizou, meu tio ficou quinze dias e voltou. Então meu pai tinha muito esse espírito aventureiro de ter que buscar, de não ficar parado, sabia que aquele pedaço de terra não era suficiente para sobreviver, queria que nós estudássemos, mas sabia que precisaríamos de terra para sobreviver. Então tinha todo esse conflito dentro de casa. Esse eu acho o primeiro aprendizado, para o povo dessa região, foi o pessoal que acampou e conseguiu a terra.

As famílias não assentadas dirigiram-se até o município de Nonoai e tomaram posse de terras da reserva indígena caingangue naquele município Morissawa (2001). Esse fato acaba por ser o estopim para um novo capítulo na luta pela terra no RS, conflito que acontece entre trabalhadores, Salete lembra que:

Salete - ...em 1978 acontece o conflito com os índios, nas suas áreas em Nonoai e Planalto e aí, foi pela primeira vez que nós pensamos. É muito difícil, era um conflito ente índios, contra camponeses sem-terra e foi um conflito difícil de se posicionar. Os índios colocavam fogo nas casas de quem não queria sair dos espaços deles. Foram cerca de 2 mil famílias jogadas na beira da estrada, os posicionamentos eram os mais diversos, inclusive porque o povo tem a cultura de dizer que o índio não trabalha, é sem vontade, é vadio. Então foi bastante difícil, e aí o Padre Arnildo ajudou todos nós a refletir, dizendo que é um conflito de pobre contra pobre. Fazia nós refletirmos sobre quantos índios tinham antes no Brasil e quantos tinham agora, e era uma coisa que nós não havíamos aprendido na escola. Foi necessário buscar e aprofundar. Daí em 1979 nós fomos nos relacionar com esses sem terra que estavam

perambulando, tinha dois irmãos do meu pai lá dentro, e todos os primos, famílias grandes. Nós fomos dando roupa, comida e lugar pra morar, mas reconhecendo que só isso não bastava.

Paralelamente a esses conflitos aconteceu sua escolarização, sempre incentivada pelo seu pai. É importante compreender que a organização escolar no Brasil em 1961 sofreu transformações que perpassavam a seriação e frequência obrigatória instituídos em 1931 e a instituição de duas formas de estabelecimentos, em 1943 o ginásio que oferecia (4 anos) e os colégios que além do ginásio ofereciam dois cursos, o clássico e o científico. Em 1961, foi aprovada a 1ª Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que realizou nova modificação, segundo Veiga (2007):

... o ensino médio foi fixado para funcionamento em dois ciclos, ginásial (quatro anos) e colegial (três anos); o curso secundário, também dividido em ginásial e colegial, tinha como diferenciação um currículo mais diversificado; o ensino técnico abrangia os cursos industrial, agrícola, comercial e de formação de professores. Em decreto de 11/3/1966, foi instituída bolsa de estudo para alunos do ensino médio pagarem os estabelecimentos particulares. (VEIGA, 2007, p. 294)

Em 1972, Salete foi contemplada com uma dessas referidas bolsas, terminou o curso Normal e começou a lecionar em localidades no interior de Sarandi, cidade localizada no norte gaúcho. Atuou no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e com crianças em Ronda Alta. O MOBRAL foi um programa da ditadura militar estabelecido em 1967, Veiga (2007) que segundo Romão e Gadotti (2007) iniciou concretamente suas atividades em 1970, conforme os mesmos:

Este movimento de iniciativa federal em prol da educação de adultos foi significativamente apoiado, pois, além de sua institucionalização/assunção por governos discricionários e coordenação por assessores de muito prestígio... contou com recursos...tanto os oriundos de fontes orçamentárias (loterias e parte do Imposto de Renda, doações da iniciativa privada, entre outras)" (ROMÃO e GADOTTI, 2007, p.81)

Com a chegada do Padre Arnildo, ligado à Teologia da Libertação e a posterior organização das Comunidades Eclesiais de Base, Salete tornou-se responsável pela catequese daquela comunidade.

Nesse momento, houve no Rio Grande do Sul, assim como em todo o Brasil, um programa de migração, Souza (2008, p. 74) afirma que essas políticas tiveram como objetivo “esvaziar” as tensões e os conflitos pela terra no Sul do Brasil e no Nordeste. Com isso, o governo evitou a Reforma Agrária, mantendo intactas as grandes propriedades, inclusive os latifúndios improdutivos. Muitas famílias de agricultores (tanto do Rio Grande do Sul como do Paraná e Santa Catarina) foram para o Mato Grosso e Rondônia. Com o uso, por parte do governo militar, de inúmeros programas de propaganda e convencimento, algumas das famílias que migraram para esses estados foram as que haviam sido retiradas das terras indígenas.

Nesse contexto, percebendo-se as condições concretas da produção da vida que, ao longo do tempo, tornavam-se cada vez mais problemáticas, somado à conjuntura de crescimento da organização dos trabalhadores e trabalhadoras começava-se a se fortalecer a convicção da necessidade da luta pela terra:

Salete - *Isso fez que refletíssemos, estamos casados, morando sob o teto dos meus pais, então morávamos em 4 gerações, minha avó, meu pai, eu e meus filhos, e aí fomos nos organizando, junto com o povo para nós irmos também na luta pela terra, fizemos comissões, fomos à Porto Alegre, audiências com governo, Secretaria da Agricultura.*

A ida para o acampamento problematizava novas questões, entre elas a educação. O contingente de crianças que acompanhavam as famílias era grande e necessitava de educação, essa foi uma questão central para a preocupação dos acampados com a educação Caldart (1997). Salete, por ter trabalhado na função docente e, além disso, ser professora iniciava sua atuação com as crianças acampadas. Nesse momento, diversos apoiadores contribuíram no processo educacional. De São Paulo, veio uma equipe de

Paulo Freire da UNIJUÍ, diversos apoiadores colaboraram, além de religiosos. Salete comenta que nesse período:

Salete - *Nossa primeira preocupação foi como trabalhar para alfabetizar as crianças e os jovens e adultos, porque não queríamos trabalhar as cartilhas que estavam na cabeça da gente, inclusive no magistério, por exemplo, eu aprendi sobre o método da “abelhinha” e fiz meu estágio com ele. Então começamos a ver qual são as palavras mais utilizadas e mais fortes para esse povo, assim utilizamos as palavras acampamento, barraco, casa, bandeira.*

A influência do pensamento de Paulo Freire foi fundamental no processo de formação dessa concepção pedagógica que os acampados procuravam. Reconhecer o ato pedagógico enquanto ato político tornou-se fator norteador nas fileiras dos sem terra para que construíssem uma “educação como prática para a liberdade”. Uma educação que surgia a partir deles e de suas necessidades e não para eles, como afirmava Freire (1989, p. 29) “Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu ‘posto no cosmo’, e se inquietam por saber mais.” A utilização de palavras geradoras, presentes no cotidiano dos educandos, foi um exemplo da influência da Pedagogia Libertadora. Para Freire (1980, p. 30), “as ações libertadoras, num certo meio histórico, devem corresponder não somente aos temas geradores como ao modo de se perceber estes temas. Essa exigência implica em outra: a procura de temáticas significativas” Essa foi a razão da utilização de palavras como barraco, acampamento, casa, relatadas por Salete.

Nesse período de organização dos sem terra na luta pelo acesso à terra, o governo militar enviou para o Rio Grande do Sul, em 1981, o Coronel Curio²⁹. Sua ação conseguiu enviar para outros estados uma parcela de famílias

²⁹ Coronel Sebastião Rodrigues de Moura.

acampadas, Salete afirma que esse foi o período mais delicado no acampamento:

Salete - *chegou o Curió com todo o aparato militar e sitiou o acampamento, nós ficamos um período muito complicado sem nos mover, foram 30 dias terríveis, depois, com a saída dele, pois ele tinha vindo para uma operação de duas semanas, e tinha fama de resolver os conflitos sociais, do jeito dele... Foi um período de reflexão, e também de avançar na luta, conforme a conjuntura permitia, em 1983 fomos assentados.*

Depois do assentamento da participante, outras tarefas surgiram durante sua vida, como a organização coletiva na produção do assentamento e sua responsabilização pela escola da comunidade. A organização coletiva consistia em não haver lotes individuais no assentamento, sendo os meios de produção coletivos. Paralelamente a isso, houve a tarefa enquanto educadora, contribuindo com os acampados, principalmente aqueles organizados na Fazenda Annoni, bem como, a posterior militância no MST, movimento organizado em 1984. Salete foi também vereadora do município de Ronda Alta e hoje está na direção do Instituto Educar, localizado na cidade de Pontão /RS.

5.2 Cleusa: retorno para o campo e início da luta

Em 1984, Cleusa de Oliveira Reichenbach retornou para o meio rural com seu marido. Filha de pequenos agricultores, sua família que era composta por oito irmãos, havia ido para a cidade depois que seu pai (por dívidas causadas principalmente por motivo de doenças de seus familiares) vendeu os animais e posteriormente a terra.

Cleusa - *Com as dívidas, primeiro vendemos animais, um irmão ficou muito doente, e tinha que pagar os medicamentos. Então meu pai vendeu junta de boi,*

vendeu vaca, vendeu tudo, ficou só a terrinha, e no fim a vendemos, então migramos para a cidade [...] Aos 19 anos, quando retornei para o rural que começa minha história com o MST, eu e meu marido, começamos juntos.

Com o retorno de Cleusa e seu marido para o campo, iniciou-se a organização dos mesmos na luta pela terra. A conquista da terra por acampados, como o caso de Salete, que já estava assentada, tornou-se um grande impulsionador do início da militância e posterior ocupação em 1985 da Fazenda Annoni, Bonavigo e Bavaresco (2008) afirmam que:

A ocupação da Fazenda Annoni pode ser entendida como consequência de um longo processo de exclusão social que veio se acentuando, a partir das décadas de 1950 e 1960 em todo o território gaúcho, em especial na região Norte do Estado (BONAVIGO E BAVARESCO, 2008, p.34)

Essa fazenda, localizada a 350 km da capital gaúcha, era alvo de anos de disputa. Originou-se da compra de parte da Fazenda Sarandi, a mesma do conflito que envolveu o MASTER, por Ernesto José Annoni. No ano de 1972 é declarada como sendo de interesse social e poderia ter sido utilizada para o assentamento dos desalojados pela barragem do Passo Real, no município de Salto do Jacuí, mas esse fato não aconteceu. Os Sem Terra então ocuparam essa área anos mais tarde como pressão para a realização do assentamento, sobre o processo de ocupação, Cleusa afirma:

Cleusa - *Na primeira vez eu tinha bem claro. Nós tínhamos apoio muito forte dos sindicatos e da igreja. Nós sabíamos que nós íamos pra ficar na terra ou na estrada, mas não íamos voltar para casa. Não tinha mais como seguir alugando terra, limpando terra para o patrão, aquelas coisas que fazem. E era assim, nós ganhávamos um pedaço de terra, nós limpávamos, plantávamos, e no outro ano o patrão dava outro pedaço porque aquele ele ocupava, já tava limpo. Nós estávamos cansados disso. E eu tinha muito claro essa questão da luta pela terra, dos riscos, podia apanhar da polícia, era final do período da ditadura [...] Quando eu vi todo aquele povo, eu*

pensei “nós não vamos sair” era 1500 famílias, solteiro tinha 4 ou 5, tinha famílias de 8 e 10 filhos, e elas eram a grande maioria. Não tive dúvida que nós íamos ficar.

Esse acampamento da fazenda Annoni acabou por tornar-se referência na luta pela terra. A ocupação da fazenda Annoni foi a primeira ocupação do MST enquanto movimento organizado. No período anterior, diversas ocupações e ações, pautando a reforma agrária aconteceram no país. Até que em 1984, no município de Cascavel no Paraná, representantes de Sem Terra de vários estados acabaram por adotar o nome de Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a organização nacional.

Na ocupação dessa fazenda foram construídos diversos atos de pressão para o assentamento dos acampados nela e em outras áreas, pois a fazenda não comportava o número de pessoas que estavam ocupando-a, segundo Cleusa “Daí por diante, nós continuamos a nos organizar. Ficamos cinco meses acampados no Incra em Porto Alegre. Depois teve a caminhada de 500 km”. Essas ações foram organizadas, segundo Bonavigo e Bavaresco (2008), dentro das disputas internas do acampamento. Os autores afirmam que havia divergências entre as pessoas ligadas à CPT e ao MST, como por exemplo, a escolha em fazer uma caminhada, tese defendida pelos primeiros e realização de novas ocupações para forçar a desapropriação.

A escolarização de Cleusa realizada no campo até a 5ª série (ano letivo que foi concluído no meio urbano) foi descontinuada, tendo ela retornado aos estudos mais tarde. Ao acampar, Cleusa então com a 5ª série, assumiu tarefas docentes com as crianças do acampamento. As aulas eram nos espaços possíveis como, por exemplo, embaixo de árvores. Aquelas pessoas tinham apenas a certeza que necessitavam de uma outra educação, diferente das demais, mas sem terem ainda, na época, uma proposta já articulada. Caldart (2004) sobre os debates acerca de que educação e que escola era preciso construir comenta que:

Parecia incoerente, pois, lutar por uma escola que se colocava como uma verdadeira arma contra os sem-terra e isso acabou motivando

um interesse maior das famílias para discutir algo mais do que ter ou não ter escola; era preciso discutir também sobre que escola e qual afinal o seu papel em uma realidade como essa. (CALDART, 2004, p. 245)

Cleusa não foi assentada na Annoni, das 1500 famílias que ocuparam a fazenda, 232 foram assentadas em um processo que iniciou em 1989 e durou até 1993. Seu assentamento aconteceu depois na região de Porto Alegre, que na época era a cidade de Guaíba. Hoje, a área pertence ao município de Eldorado do Sul. Nesse processo, Cleusa contribuiu junto com Salete na organização do setor de educação do MST, criado em 1987. Caldart (1997) afirma que o papel do setor de educação nesse período, tinha em uma das suas principais frentes a formação de educadores e educadoras para os anos iniciais.

No assentamento, percebeu-se novamente a necessidade do acesso à educação enquanto um direito de todos e todas, tornando-se um imperativo, Cleusa lembra que:

***Cleusa** - quando nós entramos, a primeira coisa que construímos foi a escola. Os professores da rede municipal na época, porque pertencíamos a Guaíba, Eldorado não existia ainda, não queriam dar aula para os sem-terra. Nós tínhamos uma professora formada e uma outra que ela era parente de um assentado, e tinha segundo grau, e eu. Em muitas comunidades os educadores não tinham formação, mas existia uma equipe que sentava e pensava as aulas em cima das propostas de Emília Ferreiro, Piaget. Procuravam esses pensadores para se apoiar.*

Esta fala demonstra um outro caminho tomado na constituição das concepções pedagógicas. Se na experiência pela qual passou Salete, Paulo Freire foi a principal referência, no início da experiência de constituição dessa outra pedagogia, na trajetória de Cleusa, portanto, no momento inicial da caminhada, a referência era a argentina Emília Ferreira³⁰, orientanda de Piaget

³⁰ Gadotti (1999, p. 225) sobre o Construtivismo, nome dado aos pressupostos teóricos construídos a partir da autora, afirma que “[...] o uso de cartilha na alfabetização é obsoleto pois a criança já dispõe de conhecimento sobre escrita antes de entrar na escola. É a partir desses estágios de conhecimentos que o educador deve desenvolver sua prática pedagógica”.

que pesquisou a psicogênese da escrita. Para a autora, os processos de leitura e escrita são construídos antes da escolarização.

A participação de Cleusa enquanto educadora no assentamento aconteceu a partir da necessidade dos assentados. Em uma assembléia, o conjunto de pais e mães conversou com Cleusa, explicando que se ela não assumisse a turma as crianças ficariam sem aulas, pois eles não as enviariam para escolas fora do assentamento.

Alguns anos mais tarde, Cleusa retornou a um acampamento para dar aula durante um ano na Escola Itinerante Paulo Freire. O acampamento, ao contrário dos assentamentos, caracterizava-se além da itinerância das escolas, por ter uma estrutura muito mais precária que os assentamentos, principalmente os mais antigos, além do que, nos assentamentos as escolas tinham sua estrutura, em tese, enquanto responsabilidade do Estado, nos acampamentos porém, as escolas eram reconhecidas pelo estado a partir de um convênio, fato que hoje já não acontece.

Cleusa - *Foi uma coisa bem importante, porque eu já estava assentada há quase 20 anos, e voltar para debaixo do barraco. Pequenas coisas fazem muita diferença. Um limão no acampamento, na refeição vale muito, e na minha casa apodrece, um pé de alface faz muita diferença no acampamento. E nós que estamos muito tempo assentados já passamos por isso, mas superamos, é uma volta, dá para ver o filme novamente, sobre como era no começo 20 anos antes. E na educação também é totalmente diferente. Lá no começo não tínhamos muita clareza, hoje temos, embora não esteja pronto, a educação que queremos, temos um horizonte, muitos materiais escritos, tanto das escolas itinerantes e das escolas do assentamento, temos um acúmulo, e qualifica o trabalho.*

Após essa experiência, Cleusa hoje está à frente de tarefas junto a COPTec, uma cooperativa de assistência técnica para assentamentos e é

aluna do curso de Especialização em Residência Agrária e Educação do Campo, vinculada à Universidade Federal de Santa Maria.

5.3 Izabela: de Pernambuco ao Rio Grande do Sul

Um ano após o término do processo de assentamento na Fazenda Annoni, no Rio Grande do Sul, Izabela Christiana Braga teve o primeiro contato com o MST em Pernambuco, a partir da ida de sua mãe para o acampamento. Natural de Ouricuri em Pernambuco, Izabela teve na sua história a experiência de muitos nordestinos. Ela e sua família viajavam muito pelo Brasil em busca de emprego, fato que fez com que sua família tivesse representantes de diversos estados: paulista, mineiro, goiano e dois pernambucanos.

Izabela - Vivemos no nordeste por muito tempo. Moramos um período em Goiás, depois voltamos para o nordeste, passamos por São Paulo, Brasília, tentativas que são comuns na família nordestina, sair do nordeste para trabalhar em outros lugares. Muitas vezes quebrávamos a cara e acabávamos, como se diz no sul “voltando para as querências”.

O processo migratório da população nordestina, nesse período, teve por característica uma grande parcela dos moradores do estado de Pernambuco, o segundo maior estado com pessoas deslocadas para outras regiões na década de 1990, de acordo com J. M. P. Cunha e R. Baeninger (2005). Sobre as causas da migração nordestina Cavalcanti (2000) afirma que:

Enquanto o processo de crescimento capitalista se estendia no País, a condição desse emigrante e imigrante refletia a diferença de conjuntura do momento e do lugar das regiões fornecedoras e receptoras de migração. De modo geral, as condições criadoras de deslocamentos das populações da região do Nordeste submetidas a uma situação-limite prendem-se ao contexto das relações desiguais de desenvolvimento entre as regiões/estados. (CAVALCANTI, 2000, p.01)

Embora sua família tivesse passado por diversos estados na busca por emprego, foi no nordeste que Isabela teve contato com o MST no ano de 1994:

Isabela - *Chegaram algumas pessoas convidando meus pais para ganhar um pedaço de terra. O meu pai acabou não indo e minha mãe que era muito disposta, é da luta, disse “eu vou tentar, porque quero melhorar de vida”. Ela foi acampar em 7 de agosto de 1994. E nós ficamos de agosto a novembro sem vê-la, sem saber se estava morta, se estava viva. Por conta de que era um acampamento de 3054 famílias em uma fazenda não muito próxima da cidade, então não tinha transporte, não tinha como se deslocar, era muito do convívio com o pessoal que o movimento construiu ali. Três meses depois um companheiro acampado, que tinha uma caminhonete, trouxe algumas pessoas para verem os familiares. Foi onde tive o primeiro contato com o MST, tinha 11, 12 anos. Eu resolvi visitar minha mãe que estava no acampamento, e nessa primeira ida me apaixonei. Imagina mais de 3000 barracos, muitas crianças. Acabei não ficando porque meus pais não me liberaram tinha escola, então voltei para casa da cidade, fiquei dois meses, abandonei escola, abandonei tudo e voltei para o acampamento. Esse foi meu primeiro contato.*

Pelas condições da baixa escolarização dos acampados e a existência de muitos analfabetos, Isabela, então aos doze anos, começou a dar aula para cerca de 30 crianças no acampamento. Aos dezesseis anos é convidada para atuar em Recife com a coordenação do setor de educação, envolvendo-se também com um projeto junto à UNESCO, com Educação de Jovens e Adultos.

Seu envolvimento desde cedo com a prática docente, vem ao encontro das reflexões de Caldart (2004) sobre o processo de debate educacional no MST no RS. Também em Pernambuco assim como aqui, o interesse pela educação partia da necessidade dos acampados e acampadas lutarem por ela a partir das necessidades que o dia a dia no acampamento impunha.

Após as atividades em Recife no setor de educação do movimento, Isabela permaneceu três anos em Goiás com diferentes tarefas. Feito isso, veio para o Rio Grande do Sul realizar o curso de magistério. No fim do curso,

retornou ao nordeste em razão de gravidez, para junto da sua família em Pernambuco, antes de vir morar definitivamente no RS:

***Izabela** - Vindo para cá fui acampar em Arroio dos Ratos, onde fiquei dois anos acampada, dois anos em sala de aula, com 3ª, 5ª, 6ª, várias etapas diferentes. Porque na Escola Itinerante nós não trabalhamos com séries, trabalhamos com etapas.*

Izabela hoje compõe o coletivo estadual de educação do MST, é assentada e mora em Nova Santa Rita com sua família, incluindo seus irmãos e mãe. Seu pai, porém, está assentado no nordeste.

5.4 Processos e espaços de formação docente

A formação docente é permeada pelo conjunto de experiências de vida, concepções, valores, e acontece em um processo contínuo. No presente capítulo, serão abordados os espaços de formação que as participantes tiveram na sua história e o lugar deles, dentro do debate sobre educação no Brasil, especificamente no que se refere aos cursos de formação de educadores e educadoras construídos pelo MST, e a presença, caso exista, das Artes Visuais nesse processo.

Salete Campigotto, diferentemente das outras duas participantes, teve sua formação no magistério e na pedagogia antes dos primeiros cursos organizados pelo MST realizados a partir de convênio com outras instituições.

É importante ressaltar que as políticas governamentais para a educação no campo são originárias do modelo histórico de concentração e expulsão dos camponeses para a cidade, na lógica que a vida deve desenvolver-se no meio urbano, servindo a terra para a especulação e para o lucro. Em razão disso, as políticas de educação sempre foram tratadas de forma displicente, livros didáticos não condizentes com a realidade, a estrutura física e pessoal para as

escolas do meio rural sempre estiveram relegadas ao segundo plano, conforme Fernandes e Molina (2004):

A ausência do poder e de investimentos públicos rurais associa-se a um paradigma de desenvolvimento que nas últimas décadas dominou a sociedade brasileira, a partir do qual o espaço rural foi destinado a perder importância, tornando-se completamente subordinado à cidade (FERNANDES e MOLINA, 2004, p. 83).

O ensino descontextualizado pelo qual educou-se, e ainda educa-se grande parte dos estudantes do campo brasileiro, camponeses, quilombolas, indígenas, entre outros, evidencia-se através da utilização de cartilhas e livros didáticos produzidos sobre o contexto social urbano, bem como a necessidade da grande maioria deslocar-se para escolas na cidade para poderem concluir sua educação básica, Arroyo (2004, p.91) comenta que “Não é necessário trazer demasiados dados para reconhecer que a Educação do Campo apresenta um quadro extremamente crítico”.

Em 1972, Salete já havia terminado o curso normal e pela lei 5692/71 ela teve que buscar cursar o magistério rural, pois de acordo com a legislação ela teria apenas completado os estudos até a 8ª série. Mais tarde realizou, com a ajuda de uma bolsa de estudos, o curso de Pedagogia em Passo Fundo, sobre isso Salete comenta que:

Salete - *Quando nós fomos construindo o magistério no Movimento, eu já tinha o magistério. E quando fomos construindo o curso superior do Movimento eu já tinha Pedagogia. Eu consegui uma bolsa e fiz em Passo Fundo. Então fui contribuindo com minhas experiências no Movimento, os cursos e outras coisas, antes de fundar o MST e fundar o setor de educação. E fiz o primeiro curso agora, há 2, 3 anos atrás.*

A realização da formação inicial em espaços não organizados pelo MST possibilitou a emergência de conflitos que contribuíram na formação da educadora. A defesa das suas concepções nas contradições surgidas dentro das salas de aula possibilitou também o aprofundamento teórico. No ano de

2005, Salete conseguiu então participar de um espaço de formação em convênio entre MST e outra instituição, trata-se do Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos, junto à UFSC.

Por essa característica na sua formação, de só realizar uma especialização a partir do MST e pelo contexto histórico em que se deu sua formação em que as Artes Visuais e a problematização da cultura, não se teve grande presença de uma prática cultural para a liberdade. Cabe lembrar que até a década de 1980, três grandes tendências pedagógicas no Ensino das Artes Visuais eram hegemônicas: a tradicional, a escolanovista, e a tecnicista. Nenhuma delas tinha (e tem) como objetivo a transformação social.

Nesse período, tanto os cursos de formação na área quanto à disciplina na chamada hoje educação básica, eram denominados de Educação Artística³¹. Os cursos de Educação Artística compreendiam na graduação a formação em licenciatura curta ou plena em várias linguagens diferentes, Música, Teatro e Artes Visuais. Fato que além de criar uma formação sem aprofundamento em nenhuma área, tornava as práticas docentes desses profissionais dependentes de livros didáticos, em razão da formação aligeirada e superficial. Se os cursos específicos da área nesse período carregavam grandes problemas, o que dizer então da sua presença nos cursos de Pedagogia e nos de Magistério.

Cleusa, na sua formação, ao contrário de Salete, participava de cursos vinculados ao MST. Fez o magistério na segunda turma do curso realizado na cidade de Braga, em regime intensivo de férias Caldart (1997). O curso de Pedagogia foi realizado com a primeira turma organizada em convênio com a UNIJUÍ, sobre essa época Cleusa comenta que:

Cleusa - *A rejeição que houve na faculdade, nós tentamos vencer fazendo bancas, indo em sala de aula, explicando que nada é tudo que a mídia passa, e, com o*

³¹ Em razão da formação superficial e aligeirada em diversas linguagens no mesmo curso, como música, teatro, artes visuais, fez com que o termo “Educação Artística”, carregasse o estigma, no Brasil, da formação polivalente dos professores na disciplina, hoje, denominada de Artes.

tempo passou. Fizemos seminários, com Miguel Arroyo, a Aleida Guevara, filha do Che. Os seminários organizados a partir da turma, nós convidávamos toda a universidade. E assim foi abrindo um leque, o pessoal foi vendo que não era o que pensavam.

Cleusa e Salete em suas narrativas comentam e deixam evidentes os processos de convencimento, dentro das instituições, da legitimidade do MST. Ela sublinha ainda sobre a necessidade que tiveram em realizar e convidar a comunidade da Universidade em diferentes espaços organizados, assim como Salete e as contradições surgidas dentro da sala de aula. Em razão disso, afirma, sobre o corpo docente do curso de pedagogia, que “os professores foram selecionados, deveria ter um compromisso deles também”.

O curso de magistério que Izabela realizou mantinha a mesma característica do realizado por Cleusa, pernambucana, veio para o Rio Grande do Sul cursar magistério, ficando no estado dois meses, duas vezes no ano e retornando para a comunidade de origem nos outros meses. Nesse período, ela ficou oito meses com os pais antes de voltar para o RS depois de formada em razão da gravidez, em 2002. O retorno possibilitou a realização do curso de Pedagogia em convênio entre Iterra e UERGS, nas palavras de Izabela:

Izabela - *Foi quando estava no RS, eu estava no acampamento, e me coloquei na disposição de contribuir dentro da escola, e naquele período, a única pessoa que estava na escola com formação em magistério era eu, os demais todos tinham ou estavam no segundo grau, e iniciando o curso de magistério. Eu fui muito cobrada por isso, o que me angustiava, esperavam muito e ninguém consegue ir muito além. Então no final de 2003 sai o curso de pedagogia, em um convênio entre Iterra e a UERGS, onde nós tínhamos uma turma entre os movimentos sociais da Via Campesina, e meu nome foi um dos apontados.*

As dificuldades encontradas por Cleusa e Salete, durante o curso, a respeito da aceitação e convencimento político da comunidade, não foram as

mesmas de Izabela. Os limites da relação com a institucionalidade propiciaram a realização de dois atos de formatura, um deles foi a colação enquanto ato solene e institucional, o outro foi um ato com a caracterização dos movimentos que cada um participava, pois no curso haviam pessoas de outros movimentos sociais integrantes da via Campesina como o MMTC³², MPA³³, MTD³⁴.

Izabela destaca a importância dada aos laços culturais dada pelo MST, na valorização de objetos usados diariamente pelos trabalhadores e trabalhadoras, ressaltando não haver uma disciplina específica de Artes na grade curricular do seu curso de graduação e sim oficinas:

***Izabela** - Para nós do MST, a questão da cultura é muito forte. Tanto um curso quanto o outro, ou a vida no acampamento, ou a vida no assentamento, isso é algo que é constante, está no dia-a-dia. Formalmente nos cursos tínhamos oficinas de teatro, de artes, de literatura, não havia uma disciplina centrada nisso.*

O processo de protagonismo dos trabalhadores e trabalhadoras do campo brasileiro vinculados ao MST, na busca por superação do conjunto de condições que estão inseridos, fez com que houvesse uma mudança quantitativa e qualitativa na formação enquanto seres humanos, educadores e educandos, que ao militarem assumem funções docentes e ao assumirem essas funções buscam ainda mais, defendendo uma educação do campo, deles, o que ao longo da história institucionalmente nunca houve.

Nessa atuação de luta na sociedade para a transformação da mesma, diversos embates ocorreram e ocorrem entre as classes sociais envolvidas, principalmente no que se refere ao tipo de educação e a que projeto de sociedade ela está direcionada.

³² Movimento das Mulheres Trabalhadoras do Campo.

³³ Movimento dos Pequenos Agricultores.

³⁴ Movimento dos Trabalhadores Desempregados.

5.5 A luta de classes no campo: criminalização de projetos educacionais

A valorização do contexto e seu questionamento como ponto de partida dos processos educacionais que o MST procurou construir no ano de 2009, sofreu fortes ataques. O Ministério Público Estadual (MPE) e a Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul assinaram um Termo de Ajuste de Conduta (TAC), que causou o término do reconhecimento das Escolas Itinerantes e, por conseguinte, o encerramento do convênio com Governo do Estado do Rio Grande do Sul que vinculava as escolas, desde 1996, a uma escola-base no município de Nova Santa Rita.

Essa ação está articulada com outras tantas organizadas a partir da criminalização dos movimentos sociais no RS que perpassam o aumento da violência contra as organizações de trabalhadores e trabalhadoras. Para com o MST, essas ações passam pela proibição de marchas e acampamentos, chegando ao setor de educação do movimento.

A Escola Itinerante, só em 1996 foi reconhecida enquanto uma experiência pedagógica pelo Conselho Estadual de Educação, depois de 13 anos de existência, fato que foi conseguido com muitas mobilizações organizadas pelos educadores e educandos que chegaram a ocupar o Conselho para conquistar essa vitória.

Com esse TAC, além de negar às crianças uma aprendizagem ligada ao seu contexto, forçando seus pais a matricularem as mesmas em escolas da rede municipal, ele representa um grande retrocesso na constituição de um processo educativo que possui mais de duas décadas de existência. Segundo o MPE era necessária a “proteção da infância e juventude em relação às bases pedagógicas” (MPE, 2007, p.02). Paulo Freire foi a grande referência do MST na construção de uma pedagogia própria do movimento, e só foi considerado perigoso por um período que não deve ser nunca esquecido, para nunca ser repetido, que durou de 1965 a 1985.

Além disso, a ata nº1116/2007 do MPE, e suas orientações são embasadas por relatórios dos chamados “P2”, o setor de investigação secreto da Polícia Militar, ou seja, uma prática de investigação policial dentro de escolas, buscando descobrir as inclinações pedagógicas dos educadores, o que demonstra que o período de 20 anos da ditadura dito encerrado, em 1985, está mais presente do que se pode imaginar. Sobre essa conjuntura Salete comenta que:

Salete - *Já eram 13 anos de experiência, já não era mais experiência, 13 anos já é uma proposta consolidada, e dentro de uma perseguição nos tiram esse direito. Isso é muito violento, você tira a pessoa do seu espaço. Você respeita um papagaio um periquito, uma cobra, um pingüim. Vi uma reportagem, ontem, que criaram um ambiente porque chegaram uns pingüins da Patagônia para eles sobreviverem, e nos tiram do nosso espaço!*

Evidencia-se aqui a necessidade do respeito e importância dada ao contexto no qual os educadores e educandos estão inseridos. Questão que é salientada desde os acampamentos anteriores à formação do MST, quando os acampados procuravam uma educação diferente ou quando contemporaneamente nos debates e na resistência à política implementada pelo MPE e pelo Governo Estadual, que tem à frente o partido que implementou de uma forma mais aprofundada o neoliberalismo no Brasil.

Cleusa - *Esses ataques que nós, enquanto movimento social estamos sofrendo e a escola também, pois está ameaçada, estamos trabalhando sobre que governo é esse? Aprofundando essa parte da política, o tipo de governo...*

Nessa conjuntura, o MST continua afirmando e lutando por aquilo que já fez durante suas duas décadas e meia de existência: a educação enquanto uma responsabilidade do Estado:

Izabela - *Nó continuamos legitimamente, construindo a escola, fazendo as aulas, com nosso coletivo de*

educadores e com a comunidade. Politicamente a escola está ilegal, mas não deixamos de fazê-la e estamos na batalha para que no ano de 2010 se retome a legalidade e reconheçam o ano de 2009. Estamos buscando vários caminhos, várias portas estão abertas, mas sabemos que é uma tarefa do estado fazer educação, não deixamos de buscar que ele retome isso, mas buscando alternativas.

A esse fato, acrescenta-se um gasto reduzido do governo gaúcho com educação. Dos 35% do orçamento, percentual mínimo previsto na constituição, executou-se um valor inferior a esse índice segundo Tribunal de Contas do Estado (TCE, 2008) em 2008, sendo encaminhado para a assembléia um orçamento que prevê 26% para a educação no ano de 2009, não prevendo nem o mínimo que a constituição garante para a educação. Além disso, nega-se as experiências populares de educação, obrigando os educandos e educandas a saírem de seu contexto para poderem ter acesso ao ensino.

Esse conjunto de ações, entre elas, a tentativa de encerramento das atividades da Escola Itinerante estão em consonância com os interesses da burguesia e com o programa político (do já combalido mas não derrotado) neoliberalismo que norteia o atual governo do estado do Rio Grande do Sul. Essas ações do Governo Estadual e MPE precisam ser vistas no conjunto de ações da burguesia na América Latina nos últimos anos, no combate contra experiências populares em diversos países, que em grande medida surgem mediante o esgotamento do modelo neoliberal.

A retomada das concepções liberais, que tem no Chile de Pinochet sua primeira experiência histórica, e a partir dos governos de Reagan, nos EUA e Thatcher, na Inglaterra, expande-se para o restante do mundo, orientados pela concepção que a liberdade do mercado poderia salvar a humanidade da escravidão ou da “tirania do estado sobre o indivíduo (p.221)” Haeyk (1984), acabaram por tornar-se uma resposta à crise do sistema capitalista e sua estrutura surgida no pós-guerra, segundo Libâneo et al (2007):

A reorganização do capitalismo mundial, para a globalização da economia, assim como discurso do neoliberalismo de mercado e das mudanças técnico científicas trouxeram novas exigências, novas

agendas, novas ações e novo discurso ao setor educacional, sobretudo a partir da década de 80. Esse novo momento evidencia a crise de um modelo societário capitalista liberal estatizante e democrático-igualitarista que direcionou, de certa forma, O projeto de modernização a partir da Segunda Guerra Mundial. (LIBÂNEO ET AL, 2007, p.96)

Frigotto e Ciavatta (2003) estruturaram a ação neoliberal a partir de três eixos de ação complementares. São eles, a desregulamentação, ataque a direitos adquiridos dos trabalhadores, descentralização, com o estado e suas instituições tendo que concorrer com o setor privado na venda de seus serviços e a privatização, que não abrange apenas a venda de patrimônio público, mas objetiva também fazer do mercado o regulador de direitos da população.

No Brasil, assim como na América Latina na década de 1990, esse conjunto de ações tem seu momento de ascensão, definido por Frigotto e Ciavatta (2003), como um processo de negação de responsabilidade do estado para com a educação, nas palavras dos autores:

A ausência de uma efetiva política pública, com investimentos no campo educacional, compatíveis com o que representa o Brasil em termos de geração de riqueza, vai conduzindo a medidas paliativas que reiteram o dismantelamento da educação pública em todos os seus níveis. Uma das estratégias utilizadas por alguns estados para diminuir os custos na educação básica tem sido a utilização do tele ensino, mediante compra de pacotes do *Telecurso 2000* da Rede Globo de Televisão (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 108).

Essas concepções, na América Latina, começam a dar sinais de esgotamento de um ciclo de ascensão, já no final dos anos 90 com a ocorrência de crises em diversos países da região, como Brasil e Argentina. Sinais esses muito mais concretos no mundo inteiro em 2008, quando há uma crise econômica estrutural na economia capitalista, principalmente nos EUA e países Europeus.

Na América Latina a última década demonstrou o surgimento de possibilidades históricas de superação do neoliberalismo e tentativas de maior participação popular na vida política, como a organização indígena na Bolívia e posteriormente a eleição de um governo não alinhado ao neoliberalismo e aos EUA, a eleição de Hugo Chavez e a capacidade dos trabalhadores

venezuelanos em derrotar um golpe de estado, a eleição de Lula no Brasil, Rafael Correa no Equador, Fernando Lugo no Paraguai, derrotando décadas de vitórias eleitorais do conservador Partido Colorado, a vitória da Frente Ampla no Uruguai, entre outros.

Em contrapartida, os interesses do capital e sua classe representante dão claros sinais de recrudescimento das ações contra os trabalhadores. O TAC entre MPE e Governo Estadual é expressão local de atividades que encontram similaridade em outros países com a utilização do judiciário para justificar ações em defesa do capital, vide o golpe em Honduras e as articulações no Paraguai visando à derrubada do presidente Fernando Lugo, capitaneadas pelo Partido Liberal daquele país.

A organização de ataques da burguesia ocorre no momento mais crítico das concepções neoliberais no mundo e na América Latina, quando em alguns governos a mesma deixa de ter representantes totalmente alinhados com seus interesses. O que não significa que há um processo revolucionário nessa região mas sim, que a classe dominante, em maior ou menor grau nos diferentes países, necessita fazer concessões, e em alguns países essas concessões se dão em uma correlação de forças desfavoráveis a ela.

Soma-se a essa conjuntura a profunda crise de realização do capital que atinge os países centrais do capitalismo no ano de 2008. Essa crise surge a partir da tentativa, nas últimas décadas, da superação dos limites da produção capitalista, Chesnais (2008), como a liberação das finanças e a criação de capital fictício, sobre isso Sader (2008) comenta:

Configurou-se assim, no modelo neoliberal, a hegemonia do capital financeiro, sob a forma do capital especulativo, fazendo com que mais de 90% dos movimentos econômicos se dêem não na esfera da produção ou do comércio de bens, mas na compra e venda de papéis, nas Bolsas de Valores ou de papéis das dívidas públicas dos governos. (SADER, 2008, p. 02).

O processo de debate educacional do MST acompanhou o processo de implementação das políticas neoliberais no Brasil e esse processo de luta,

também, mas não só pelo direito à educação, fez com que o MST fosse um importante personagem na defesa da escola pública nas últimas duas décadas e meia. Período no qual o conjunto de políticas neoliberais tornou-se hegemônico. Nesse contexto, a luta pelo direito à educação, a construção da Escola Itinerante, a Articulação por Uma Educação Básica do Campo realizadas pelo MST e outros movimentos na década de 1990, tornaram-se uma referência frente ao sucateamento do sistema público de educação e ao desmantelamento do estado brasileiro.

CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO ESTÉTICA E O ENSINO DAS ARTES VISUAIS NO MST: NARRATIVAS DAS EDUCADORAS

*Os óio além de chorá,
É quem vê a nossa estrada
Mode o corpo se livrá
De queda e barruada
E além de chorá e de vê
Prumode nos defendê,
Tem mais um grande mistér
De admirave vantage,
Na sua muda language*

Patativa do Assaré (Language dos óio)

6 EDUCAÇÃO ESTÉTICA E O ENSINO DAS ARTES VISUAIS NO MST: NARRATIVAS DAS EDUCADORAS

Caldart (2004) afirma que, para compreender a educação no MST, é necessário ir além da escola e perceber a totalidade enquanto unidade da/na diversidade, que permeia os processos educativos que passam pela escola mas que se estendem além dela. Afirmção que também se aplica ao ensino das Artes Visuais, que deve estar incluída no conjunto das ações problematizadoras da cultura e da educação estética, que não se fecham em disciplinas fragmentadas, mas procuram permear o cotidiano de todos e todas as integrantes do movimento.

***Izabela** - Dentro do nosso projeto pedagógico da escola, reafirmamos que nós avaliamos o processo das crianças olhando seu contexto geral, a participação coletiva, a própria relação com a comunidade do acampamento, da relação com a família, pois nós convivemos com eles 24 horas por dia, isso possibilita avanços para perceber isso. Dizemos que somos educadores 24 horas, não somos o professor que “dá” os 45 minutos de aula e vai embora, nós temos o privilégio de conviver todo o dia, o que possibilita olhar esse contexto mais amplo.*

Nesse contexto, os professores e professoras constroem, no acampamento, uma relação diferenciada com os educandos, onde os conteúdos são apenas uma parte na formação dos estudantes.

Das três participantes, a única que teve experiência enquanto docente, fora do MST, foi Salete. Cleusa e Izabela, conforme mencionado anteriormente, iniciaram a sua atuação após o início da militância.

***Salete** - Desenho também tinha, muita coisa está vaga pelos 55 anos, mas eu lembro que na maioria das vezes a professora desenhava no quadro e pedia para copiarem o desenho, ou dizia simplesmente para desenhar uma montanha por exemplo. Tenho outra lembrança que depois consegui relacionar com o agora.*

Que é o desenho que eu realizava de uma montanha, com uma ou duas arvorezinhas e toda ela pintada de marrom, e a casa com mais algumas coisas, mas ficou muito forte na cabeça aquela montanha limpa, e, analisando agora o porquê daquela montanha não ter árvores, só depois fui conseguir refletir. Mas era, trabalhado assim, desenho livre.

A lembrança nesse trecho da narrativa retoma a característica eclética na prática pedagógica de suas professoras, evidenciada na tensão entre a cópia diretiva, vinculada ao ensino tradicional e a produção livre, própria da concretização da Escola Nova nas Artes Visuais, correntes hegemônicas naquele período histórico. Cada uma das concepções pedagógicas, a sua maneira, atuava na manutenção do *status quo*.

O mesmo ocorre com as experiências pelas quais passou Cleusa, acampada na Fazenda Annoni, elas estão inseridas nesse processo. Os primeiros anos foram de aprendizado dentro do acampamento, pois como já relatado anteriormente, ela começou atuar enquanto docente no acampamento sem ainda ter realizado nenhum curso de formação de professores, ela relata que:

Cleusa - *Nós trabalhávamos bastante com desenhos da bandeira do movimento, da comunidade, dos sonhos dos educandos, e como era um assentamento novo, sobre que escola eles queriam, que assentamento eles queriam.*

Fato que não se difere muito das experiências de Isabela, excetuando a idade em que as educadoras começaram a atuar no movimento enquanto educadoras. Isabela iniciou aos 12 anos em razão da pouca escolarização dos acampados.

Isabela - *Dei aula para um a turma de 30 crianças como eu, era a 1ª série. Na aula tinha tipo um altarzinho para eu subir porque eu não conseguia ficar em pé e*

enxergar os alunos. Ali foi meu primeiro contato com a educação, em 1995.

Entre a conclusão do curso normal até o acampamento, Salete seguiu atuando a partir de suas experiências formativas, não só ao que concerne às artes, mas aos outros conteúdos:

Salete - *Eu, em todas as comunidades, até por estar dentro do conteúdo programático das escolas, sempre trabalhei, mas não fora do que eu aprendi. Trabalhava tal leitura, interpretação do texto, o significado das palavras, como reproduziria o texto em desenhos, dentro do convencional que eu tinha aprendido...*

A prática das educadoras acompanha o processo de formação de cada uma delas, suas experiências, avanços e recuos na conquistas de seus objetivos, nas palavras de Arroyo (2000, p.53) “Reaprendemos que nosso ofício se situa na dinâmica histórica da aprendizagem humana, do ensinar e aprender a sermos humanos”. Nesse processo a ação docente pode tornar-se práxis, ser dialeticamente relacionada com a teoria e a relação entre os seres humanos que estão educadores e educandos, embora com papéis distintos mas não menos importantes, pode ser dialógica, amorosa, transformadora do mundo, dos sujeitos e do objeto cognoscível Freire (1996), sobre isso Cleusa traz um relato de um fato ocorrido em aula:

Cleusa - *Tenho uma história interessante quando trabalhei com uma turma da Escola Sepé Tiaraju, uma turma de alfabetização, e procurei trabalhar com eles desenhos sobre suas casa, como era no começo daquele lugar, e aí sentamos no chão, cada um pegou folhas, e uma aluna fez uns riscos na folha e entregou. Eu perguntei para ela, cadê sua casa? E ela respondeu, “ta aí”... O que é isso? Disse eu, e ela responde “Isso é o mato professora, minha casa está atrás do mato”. Olha só, os riscos representavam o mato, e a casa por estar atrás do mato não aparecia, obvio né! Uma criança de seis anos, e isso foi uma coisa que me marcou.*

O aprendizado sobre o que representava os “riscos” feitos pela educanda e o respeito pela forma de representação escolhida pela mesma são momentos da construção da educadora. Embora a proposição da aula tal qual foi relatada seja próxima ao escolanovismo, ela demonstra um trabalho, mesmo que inconsciente, sobre a memória dos educandos e a história de vida deles, pois ao trabalhar “suas casa, como era no começo daquele lugar” e respeitar a relação construída pela educanda com o “mato” que encobria a sua, a própria educadora descobriu-se, aprendeu também sobre as relações diferentes que temos com os outros e com o mundo.

Esse fato remete-se à Salete, quando essa afirmou que trabalhava “não fora do que aprendi” embora em todas as participantes essa afirmação, na medida em que militavam, tomava um recorte de classe, não mais sendo uma prática de reprodução daquilo que se aprendeu, mas um processo em construção do que estão aprendendo, uma prática alicerçada na construção de uma “classe para si” em que as condições concretas problematizavam novas necessidades:

Salete - *Nossa primeira preocupação foi como trabalhar para alfabetizar as crianças e os jovens e adultos, porque não queríamos trabalhar as cartilhas que estavam na cabeça da gente, inclusive no magistério, por exemplo, eu aprendi sobre o método da “abelhinha” e fiz meu estágio com ele. Então começamos a ver qual eram as palavras mais utilizadas e mais fortes para esse povo, assim utilizamos as palavras acampamento, barraco, casa, bandeira. Nessa época tínhamos uma bandeira, não essa de agora, mas uma desenhada pelos companheiros, e trazíamos para a escola a simbologia do acampamento, a cruz era algo muito forte, a luta, as caminhadas...*

Izabela - *A secretaria tem formalmente uma lista de conteúdos que as escolas têm que aplicar, e nunca deixamos de aplicar, até porque nós acreditamos em uma escola que forme seres humanos...*

O registro da narrativa de Salete, fazendo referência aos anos anteriores à formação do MST, aponta que a construção simbólica tem grande influência da igreja católica, mais especificamente dos setores ligados a Teologia da Libertação. Isso é uma das razões da cruz ser um elemento presente. Construção simbólica que é causa e efeito de uma ação pedagógica que estava então em mudança do “método da abelhinha”³⁵ para a utilização de palavras com sentido político emancipador para os educandos e educadores, como o uso de elementos do seu contexto social, como o barraco, construindo dessa forma, novas significações para objetos do cotidiano. O barraco torna-se mais que um abrigo e uma casa, assumindo-se como um símbolo de resistência. Esse processo acontece em grande medida pela contribuição da equipe de Paulo Freire, fato já mencionado que acompanha esse acampamento ainda no período anterior a criação do MST.

***Salete** - E também foi sendo relida a importância da enxada, a importância da foice, o significado da enxada longe da terra. Embora a PM veja a foice como arma, ela não deixa de ser um instrumento de trabalho, junto com as outras ferramentas. Entra a questão da importância que tem a semente na terra, e aí trazemos a semente que não tem terra pra produzir e tem povo com necessidade de alimentação.*

Tourinho (2009) afirma que os discursos³⁶ visuais nunca são neutros e podem servir para objetivos antagônicos, nesse caso estão inseridos na luta de classes. O processo educativo com o conjunto de militantes do MST proporciona uma tentativa de redimensionamento perceptivo, uma mudança da relação estética, ou seja, uma transformação na percepção, na relação sensível com objetos no dia-a-dia, como os materiais do trabalho, foice e enxada, as sementes e a terra. Salete, hoje responsável pelo Instituto Educar,

³⁵ O chamado “método da abelhinha” consistia em conceber o processo de alfabetização a partir da relação entre os sons e o sinal gráfico. Com um alfabeto onde cada letra era vinculada com as iniciais de algumas palavras, a letra A fazia referência a abelha, daí o nome do método.

³⁶ Para a autora são discursos todas as formas de comunicação, Tourinho (2009).

instituição que no momento da entrevista realizava uma etapa de um curso de agroecologia, comenta as atividades realizadas pelo instituto nesse sentido:

Salete - *O espaço da mística ele traz uma visualidade, pois trabalhamos uma organicidade do espaço, com bandeiras, sementes, plantas, produtos que produzimos aqui, com nossos aprendizados, trazemos o dia-a-dia, isso alimenta esse sonho, torna-se um resumo do que nós fazemos, e isso é forte, é importante. Apresentamos contrapontos, sobre o projeto do agronegócio, e da agroecologia, sobre como acontece a destruição da natureza, como queremos recuperá-la. A mesma questão acontece às quintas-feiras à noite, nós temos um espaço, chamado espaço da cultura.*

O “espaço da cultura” tem estudado a partir de Darcy Ribeiro, os diferentes “Brasis”³⁷. Realizando uma vez por semana discussões, leituras e projeções de filmes e espaços teatrais organizados pelos próprios educandos, além de possuírem um projeto com o Governo Federal, que já possibilitou a construção de diversas peças teatrais. Segundo Salete, as peças são construídas de modo que as pessoas possam assistir e participar, sendo apresentadas em encontros de estudantes e nas comunidades. Além da diária realização da mística, onde o valor de uso³⁸ das sementes, das ferramentas de trabalho, da terra, muda qualitativamente, tomando elas sentidos diferentes, representam espaços de luta, de constituição dos sujeitos enquanto “classe para si” onde nesse processo, não só na mística, mas diariamente, os significados são redimensionados, transformados, assim como os e as militantes.

³⁷ No livro “O povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil” Ribeiro (1995) define alguns “Brasis” o Crioulo, o Caboclo, o Sertanejo, o Caipira e os Sulinos.

³⁸ Marx (2003) afirma que na sociedade Capitalista os valores-de-uso carregam também valor-de-troca. O primeiro refere-se a qualidade dos objetos, e possibilidade de uso, o segundo pela quantidade e potencial de troca. “O valor-de-uso só se realiza com a utilização ou o consumo [...] O valor-de-troca revala-se, de início [...] na proporção em que se trocam” (p.58). Nesse caso a mudança do valor-de-uso da semente e das ferramentas de trabalho refere-se a utilidade dos mesmos que pela mística, transforma-se, evidenciando a representação simbólica e não apenas o potencial deles de germinar ou roçar a terra.

As condições em que se dão os processos educativos e as características dos envolvidos nos anos 80, quando Salete acampou e contemporaneamente, mudaram, como não poderia deixar de acontecer, e surgiram outras contradições que precisavam ser superadas, Isabela menciona essas questões:

***Isabela** - É importante reconhecer quem era o público do MST, na década de 1980, 1990 e agora, nesse momento histórico [...] Para nós é muito delicado, é um tanto difícil, chega a doer na alma ouvir algumas coisas das crianças e pensar qual estratégia metodológica que vamos usar para desconstruir e reconstruir valores, raízes, culturas. Por exemplo, aquele adolescente que está acostumado a dançar e ouvir o funk e não reflete sobre o que está ouvindo, sobre o que está pensando. Claro que temos que respeitar é uma coisa que está culturalmente impregnada, o funk não deixa de ser importante, mas até que ponto é importante para a forma de vida, para os valores culturais, políticos e ideológicos, nós temos então todo um processo de debate.*

O contato com a diversidade, ao contrário de impor uma maneira única de perceber o mundo³⁹, permite buscar compreender as razões do processo de construção dessa percepção e relacionamento com os outros, para então transformar, a percepção, a si, aos outros e o mundo. Chauí (2006, p. 10), refletindo sobre a postura das “esquerdas brasileiras” acerca do tratamento dado à cultura na luta social afirma que “não se trata de instrumentalizar a cultura para a luta política e sim de fazer da própria luta pela hegemonia o processo histórico de instituição de uma cultura política”. O debate problematizando os gostos musicais, não negando a importância do *funk*, como o exemplo citado, possibilita a construção de uma relação crítica com ele.

O exemplo dado do *funk* relaciona-se com a influência da geração de acampados urbanizados com referência em movimentos urbanos de

³⁹ Freire (1987, p. 90) define o mundo enquanto produção humana, “ Se a vida animal se dá em um suporte atemporal, plano, igual a existência dos homens, se dá no mundo que eles recriam e transformam incessantemente. Se, na vida do animal, o aqui não é mais que um habitat ao qual ele “contata”, na existência dos homens o aqui não é somente um espaço físico, mas também um espaço histórico.

inconformidade social, o grafite que assume um dos pilares do Movimento *Hip Hop*⁴⁰, também lembra Isabela:

Isabela – [...] dialogamos, por exemplo, de o que trabalhar no grafite que vai problematizar nossa cultura, nossa realidade. Debater a mudança de moradia daqueles que viviam na favela e vão para o acampamento, sobre o que é pior? Ser considerado favelado, ou ser considerado Sem-Terra? Isso partiu do próprio olhar das crianças. Tentando reconstruir com eles que nada é pior, nem melhor, mas sim existe um fator discriminatório, e de pobreza que está dado na estrutura do país e partindo disso vamos superar juntos.

A preocupação com a contextualização nas produções com grafite, pautando no debate as mudanças dos educandos que, após estarem no meio urbano vão para o campo, coloca-se aqui como uma necessidade que procura realizar um processo educativo que torne-se significativo para os estudantes, pois parte das transformações ocorridas na vida dos mesmos e coloca o debate geral sobre as condições de produção e reprodução da vida humana no Brasil.

Essa prática de partir das condições de vida dos mesmos é o eixo que estrutura o processo dos Concursos Nacionais de Arte-Educação realizado pelo MST, onde participam os educandos vinculados a esse movimento, que se encontra na sua sétima edição. Nesse ano o tema é “MST, 25 anos”, Isabela comenta o processo de construção da temática:

Isabela - Nós tivemos vários espaços de construção, de debate, de diálogo para a construção desse projeto, nas direções nacionais, estaduais, nos encontros de educadores e especificamente dentro das escolas. Nos assentamentos pelos professores, nos acampamentos

⁴⁰ Sobre o contexto histórico do surgimento do Movimento Hip Hop, Lazzarin (2008) afirma que Como uma das formas de inscrição urbana, o grafite está ligado à contestação política e ideológica e a movimentos de afirmação identitária. Primeiramente, na Europa, surge como forma de manifestação política do movimento estudantil francês, cujas idéias paulatinamente se espalharam para a América, sofrendo influências, nas décadas de 1970 e 1980, dos movimentos *hippie* e *punk*. Nos Estados Unidos, o grafite é usado como uma forma de afirmação das comunidades negra e latina, confinadas em seus respectivos guetos em Nova York, nos bairros do Bronx e do Brooklin. Na década de 1990, torna-se um dos elementos que compõem a cultura *hip-hop*, juntamente com o *break*, o *Disc Jokey*, o *Master of Cerimony*.”

pelas frentes de massa, e pelos educadores e pela comunidade [...] É a partir do trabalho do cotidiano da sala de aula que serão construídos os trabalhos. As produções de imagens são construídas a partir de temáticas e avaliadas pelos próprios educandos. Fazemos o debate com eles, discutimos a situação. No primeiro concurso eu estava em Pernambuco atuando com turmas de EJA e fizemos muitos debates até chegar ao tema “O Brasil que queremos”, tanto a ilustração do livro sobre o concurso e o texto, foram a partir do debate com os educandos e com a comunidade. E aí os educandos trabalham com seus relatos, suas histórias, com seus desenhos.

A prática de problematizar a partir da produção de imagens, temáticas debatidas e escolhidas coletivamente, é salutar na medida em que faz os educandos questionarem-se sobre, mediante o debate, quais representações poderiam ser construídas. Em contrapartida, os limites e contradições que um concurso impõe não são comentados pela participante. Principalmente no que se refere à utilização em concursos, de parâmetros de julgamento onde são valorados quesitos que não foram problematizados aos educandos, e nem foram pela fala, parte de um processo de ensino/aprendizagem, Coutinho (2009) sobre o desenho infantil afirma que:

a criança que está tentando dominar um sistema de representação e de comunicação, tentando se apropriar dos “íconotipos” de sua cultura, de um repertório de signos com suas funções específicas, ao mesmo tempo busca corresponder a demandas de expressividade, invenção e criação. É complexo para a criança realizar suas apropriações e corresponder a tudo isto. Fazer um desenho reconhecível, “bonito”, “bem feito” e, além disso, criativo e expressivo, categorias altamente subjetivas. Para mim, pela natureza, o desenho da criança se insere num sistema de comunicação, numa perspectiva cultural. (COUTINHO, 2009, p.140)

O processo de aprendizagem de organização da representação simbólica parece ficar à margem do processo e das preocupações do referido concurso, ficando a fala centralizada no processo de debate político - por isso pedagógico - da temática do concurso o que de forma alguma é menos importante, dando ênfase sobre o que poderia ser produzido e não em qual o caminho tomado na construção dessas produções.

Questionando-se sobre isso, os próprios critérios de seleção no concurso poderiam ser debatidos, assim como as possibilidades visuais utilizadas no mesmo, o que poderia possibilitar o debate sobre o que Hadjinicolaou (1973, p. 151) chamava de “ideologias imagéticas”. Para o referido autor que na sua argumentação afirma que “Em primeiro lugar, substituímos ‘arte’ por ‘produções de imagens’”, a luta de classes no campo das produções de imagens não deve ser concebida como uma guerra declarada em toda a imagem, nesse caso ela consiste em:

[...] uma luta de práticas, essa luta, pelo menos no caso da produção de imagens, nunca é visível como tal. O que é visível, por um lado, são os seus efeitos; o que é visível, por outro, é a ‘consciência de si’ ou, se se quiser, a ‘inconsciência de si’ das classes sociais (HADJNICOLAOU, 1973, p. 28)

Embora reconheça a complexidade do assunto tratado, o autor organiza em dois pólos as ideologias imagéticas: as “positivas”, que não buscam o conflito, e as “críticas” quando há algum tipo de contradição com o *status quo*.

Dessa maneira, em relação ao que se problematizou a respeito do concurso, destaca-se os debates e o processo de construção da temática, que tem uma proposta de crítica às condições concretas no país, mas ele também poderia avançar nas questões de como foram realizadas as imagens, os tratamentos dados, os suportes, se papel, madeira, digital, magnético e materiais utilizados, por que esses e não outros, e seu lugar na história da produção de imagens, o que permitiria avançar no reconhecimento dessa produção, enquanto campo de conhecimento inserido na luta de classes.

CAPÍTULO 7

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Você teve indução,
Aprendeu munta ciência,
Mas das coisa do sertão
Não tem boa esperiência.
Nunca fez uma boa paioça,
Nunca trabaiou na roça,
Não pode conhece bem,
Pois nesta penosa vida,
Só quem provou da comida
Sabe o gosto que ela tem.
Pra gente cantá o sertão,
Precisa nele mora,
Te armoço de feijão
E a janta de mucunzá,
Vive pobre, sem dinhêro,
Trabaiando o dia intero*

Patativa do Assaré (Cante lá que eu canto cá)

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As histórias de vida das três educadoras participantes da pesquisa demonstram a preocupação dos militantes do MST em relação à formação de dirigentes, aliando a isso a busca pela formação específica, no caso a formação de professoras, com a militância política, objetivando a transformação da sociedade. Dessa maneira, a investigação que questionava as características das histórias de vida de educadoras do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, considerando sua vida antes da militância no movimento, o contato e início da relação com o MST, as características da formação, sua história e lugar dentro do debate sobre educação no Brasil e a inserção do ensino das artes visuais, contribuiu para reconhecer os grandes avanços construídos por esses trabalhadores e trabalhadoras sem, no entanto, deixar de reconhecer as contradições e necessidades de maior aprofundamento teórico no que diz respeito à área de Artes Visuais, e de uma forma mais ampla à Cultura Visual e a Educação Estética. Essas contradições dizem respeito também à academia e sua responsabilidade social, que exige uma maior atuação junto aos trabalhadores com uma produção e relação que dialogue e não apenas comunique.

A esses questionamentos somam-se os objetivos de contribuir no debate acerca do Ensino das Artes Visuais mediante o estudo das histórias de vida de educadoras do MST, de investigar as histórias de vida de educadoras da Escola Itinerante do MST, as características de sua formação docente e o lugar do Ensino das Artes Visuais nesse contexto. Estudando-se, mediante o relato de suas histórias de vida, o lugar dado ao Ensino das Artes Visuais nos espaços pedagógicos do acampamento e assentamento e as metodologias empregadas, observando as concepções pedagógicas das educadoras acerca do Ensino das Artes Visuais.

Todas as histórias são semelhantes no seu desenvolvimento. No início da militância no MST, partem da necessidade concreta de sobrevivência e de luta pela permanência no campo. Salete iniciou na luta a fim de permanecer

nela, pois o pequeno espaço de terra do seu pai já abrigava três gerações. Cleusa e sua família haviam sido expulsas do campo pela estrutura econômica de concentração de terras. Izabela, por sua vez, desde cedo militou acompanhando sua mãe no sonho de ter acesso a terra. São as condições concretas que construíram o processo de desenvolvimento das educadoras, até mesmo na função docente. Se Salete já lecionava ao acampar e por isso acabou tendo essa tarefa no acampamento e no assentamento, Cleusa e Izabela tornaram-se professoras pela necessidade dos acampados, crianças, jovens e adultos.

Como não bastava ter militantes que assumissem essas funções, o MST construiu, ao longo de sua história, uma rede de cursos de formação de professores e professoras em diversos níveis: magistério, graduação e pós-graduação. Esse fator demonstra a consciência que a disputa nos rumos das políticas educacionais no Brasil, principalmente a que diz respeito ao campo, passa pelo aprofundamento teórico dos militantes. Cleusa e Izabela tem toda sua formação nesse processo, ao passo que Salete contribuiu na organização desses cursos. Dessa maneira, a história de vida dessas educadoras e sua formação perpassam o protagonismo dos trabalhadores do campo na luta por uma educação própria, realizada a partir das suas necessidades e interesses, colocando-se em contraponto às políticas e concepções de educação hegemônicas que, no Brasil, priorizam os interesses do capital.

Nessa caminhada realizaram um importante processo a fim de transformar a significação dos objetos do dia-a-dia. Essa mudança no ato de ver as sementes, a enxada, a barraca, a terra, enfim, tudo aquilo que permeia suas vidas, extrapola a especificidade do Ensino das Artes Visuais, potencializando uma Educação Estética, que vai além dos espaços de formação de professores e da sala de aula.

As falas das educadoras demonstram essa preocupação como um ponto central em comum na prática de todas, embora transparecendo a necessidade de aprofundamento teórico no que tange às Artes Visuais e à Cultura Visual. Na narrativa de Izabela encontra-se a afirmação de que haviam oficinas e não disciplinas nesse campo do conhecimento no seu curso de graduação, fato que

colaborava com o não aprofundamento. Além disso, essa questão demonstra a distância ainda existente entre as produções acadêmicas nessa área específica e os movimentos sociais no Brasil. Para esse fato ser superado é necessário a construção de espaços dialógicos entre a academia e o MST, para que essa importante prática realizada pelo movimento possa ser dialetizada com a produção da academia e, por fim, para que a academia abra espaços para um pouco mais de povo, de trabalhadores e trabalhadoras organizados.

Um maior estudo possibilitará às educadoras perceberem as metodologias utilizadas, no que diz respeito às Artes Visuais, para que a prática pedagógica vá ao encontro dos objetivos estratégicos do movimento. Nas falas sobre suas ações em sala de aula, há a ausência do reconhecimento das características de tendências pedagógicas em Artes Visuais, embora se mantenha sempre a orientação para uma prática significativa e transformadora mesmo que em ações contraditórias, como em algum momento com a prática do desenho livre própria da Escola Nova, que gradualmente dialogou com os temas geradores de Paulo Freire e também o referido concurso de Artes.

É inegável que o concurso tornou-se um importante espaço de discussão e de problematização da representação visual dos 25 anos do movimento. No entanto, poderia avançar muito mais se o debate questionasse também o tipo de produção, materiais e suportes, e o lugar desses na história da produção de imagens.

No entanto, todo concurso com crianças apresenta uma contradição antagônica que é avaliar desenhos a partir de critérios que aqueles que produziram o trabalho não levam em conta, podendo-se assim estereotipar os tipos de desenhos que ganham o concurso, o que pode limitar o próprio processo criativo. De toda maneira, é notória a preocupação dentro do MST com a representação visual de sua história e a importância de todo debate e envolvimento dos e das militantes nesse processo.

O estudo das histórias de vida das educadoras do MST, para o pesquisador pelo menos, contribuiu no debate acerca do Ensino das Artes Visuais, no reconhecimento que essa colaboração deva ser uma via de “mão

dupla”. A universidade deve aproximar-se e aprender também com os militantes e suas experiências de valorização dos objetos do dia a dia, uma barraca e os demais instrumentos de trabalho são símbolos de resistência, são utilizados também esteticamente, seja na mística seja em mobilizações reivindicatórias. Os professores de Artes necessitam ter clareza sobre a prática política que exercem, sobre o projeto de sociedade que querem e com quem querem construir, passando da necessidade da formação de estudantes apenas críticos para a formação de estudantes críticos e atuantes na transformação da sociedade.

A questão acerca das limitações teóricas, na área específica de produção de imagens, é também fruto de um processo ainda em construção do qual o próprio movimento e suas educadoras estão conscientes. É essa a razão da procura em construir cursos de formação nos mais diferentes níveis para os educadores em função docente do MST. É por isso também que aqueles, mesmo não integrando as fileiras do movimento e que estão dispostos a contribuir na transformação da sociedade, devem participar na edificação desse processo de uma forma crítica e compromissada politicamente.

Neste campo que esta dissertação procurou ser construída, assumindo seu compromisso político com essas mulheres, sujeitas de sua história, não deixando de ser crítica e propositiva em relação às participantes da pesquisa e à universidade, local este que, em grande medida, sustentou o suporte teórico e o próprio pesquisador. O primeiro só se valida na dialética com a prática, o segundo na atuação concreta com os trabalhadores e com as trabalhadoras.

8 REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 6ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Por um tratamento público da Educação do Campo. In MOLINA, M. C; JESUS, S.M.A. **Por uma educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional "Por uma educação do campo", 2004.

BARBOSA, A. M. Arte-Educação Pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. In. **Comunicação e Educação**. São Paulo, 1995.

_____. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. In. **Estudos Avançados**. Vol.3 no.7 São Paulo Sept./Dec. 1989. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-0141989000300010&script=sci_arttext> Acessado em 14/03/2009.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNANDEZ M. **La investigación biográfico-narrativa en educación**. Madrid: Editorial Muralla, 2001.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **O Brasil desconcentrando terras: Índice de Gini**. Brasília, 2001.

BONAMIGO, C.A. **Pedagogias que brotam da terra: um estudo sobre as práticas educativas do campo**. 2007. 220 f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2007.

BONAVIGO, E. A.; BAVARESCO, P. A. Fazenda Anonni: da ocupação ao assentamento definitivo. In.: TEDESCO, J. C.; CARINI, J. J. **Conflitos Agrários no norte gaúcho 1980 – 2008**. Porto Alegre: Edições Est, 2008.

BUENO, B. O. et al. História de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). In. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. V.32, n.2. 2006.

CALDART, R. **Educação em Movimento: Formação de educadores e educadoras do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1997.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CARVALHO, H. M. Tática Reformista, Estratégia Revolucionária. In.: STEDILE, J. P. (Org.). **A questão agrária hoje**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1994.

CAVALCANTI, H. O desencontro do ser e do lugar: a migração nordestina para São Paulo. In: **Anais VI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Disponível em <http://www.fundaj.gov.br/observanordeste/obte003.doc>. Acessado em 14/12/2009.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

_____. Cultuar ou Cultivar. **Teoria e Debate**, nº8, 1989. Disponível em: <www2.fpa.org.br/portal/modules/news/article.php?storyid=547>. Acesso em: 15/06/2009.

_____. **Cidadania cultural**: O direito à cultura. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

CHESNAIS, F. El fin de un ciclo. Alcance y rumbo de la crisis financiera. In.: **Revista Herramienta**, nº37, 2008. Disponível em: <<http://www.herramienta.com.ar/revista-impresa/revista-herramienta-n-37>>. Acesso em 21/08/2009.

CORAZZA, G. **O MST e um projeto popular para o Brasil**. 2003. 207f. Dissertação (Mestrado em Estudos de história latino-americana). Universidade Federal Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Santo Ângelo. 2003.

CUNHA J. M. P., BAENINGER R. Cenários da Migração no Brasil nos anos 90. In.: **Cadernos CRH**, Vol. 18, nº 43. Disponível em <<http://www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=39>> Acessado em 04/12/2009.

FÉLIX L. O. Política, memória e esquecimento. In. Tedesco, J. B. (org.). **Usos de Memória**. Passo Fundo, Ed. UPF, 2002.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação no campo. In MOLINA, M. C; JESUS, S.M.A. **Por uma educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por uma educação do campo”, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D’água. 2003.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a própria história II**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FUSARI, M.; FERRAZ, M. H.. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Ed. Cortez, 1993.

FRANGE. L. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In. BARBOSA, A. M. (org.) **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo, Ed. Cortez, 2002.

FRANZ, T. S. **Educação para uma compreensão crítica da arte**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In.: **Educação e Sociedade**, vol. 24, nº82. Campinas, 2003.

GAMBOA, S. S. Qualidade-Quantidade: para além de um dualismo técnico e uma dicotomia epistemológica. In. SANTOS FILHO, J. C. ; GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa educacional: qualidade-quantidade**. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

GERMER, C. O desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro e a reforma agrária. In: STEDILE, J. P. (Org.). **A questão agrária hoje**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1994.

GIRARDI, E. P. **Proposição teórico-metodológica de uma cartografia geográfica crítica e sua aplicação no desenvolvimento do atlas da questão agrária Brasileira**. 2008, 347 f. Tese (Doutorado em Geografia) Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

GOODSON (Ed.), I. F. **Historia de vida del profesorado**. Barcelona: Octaedro, 2004.

GORENDER, J. Gênese e desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro. In: STEDILE, J. P. (Org.). **A questão agrária hoje**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1994.

GUIRALDELLI, P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

HADJNICOLAOU, N. **História da Arte e Movimentos Sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1973.

HAYEK, F. **O caminho da servidão**. São Paulo, Instituto Liberal, 1984.

HERNANDEZ, F. De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual?. In **Revista Educação e Realidade**, nº34, 2005.

IANNI, O. A formação do proletariado rural no Brasil – 1971. In.: Sdatile, J. P. **A Questão Agrária no Brasil 2: o debate na esquerda: 1950-1980**. São Paulo: Expressão popular, 2005.

LAZZARIN, L. F. Cultura e Movimento Grafite: identidades negociadas nos muros de boa vista. In **Anais 3º Seminário Brasileiro de estudos Culturais e educação: pedagogia sem fronteiras**. Ulbra/canoas. 2008. disponível em <http://www.ulbra.br/3sbece/luizfz.pdf> Acesso em 03/07/2009.

LIBANEO, J. C. **Educação Escolar: Políticas, estruturas e organização**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

LÖWY, M. **Ideologias e ciência social: elemento para uma análise marxista**. São Paulo: Editora Cortez, 1985.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas: Alínea Editora, 2007.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In. Silva. C.; Bueno. M.; Ghiraldelli. **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo, Ed. Cortez, 1996.

MARTINS, A. F. G. **Potencialidades transformadoras dos movimentos camponeses no Brasil contemporâneo: as Comunidades de Resistência e Superação no MST**. 2004. 212f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2004.

MARTINS, F. J. **Gestão democrática e ocupação da escola: o MST e a Educação**. Porto Alegre: EST Edições, 2004.

MARX, Karl. **O dezoito brumário de Louis Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2000.

_____. **O Capital: crítica da economia política**, Livro 1, volume 1. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____; _____. **Manifesto do Partido Comunista**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2001.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

MENDONÇA, S. R. A classe dominante agrária: natureza e comportamento – 1964-1990. In.: Sdetile, J. P. A. (org.) **A Questão Agrária no Brasil 5**. São Paulo: Expressão popular, 2006.

MÉSZARÓS, I. **A teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boi Tempo, 2006.

MORAES, R. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo, Editora Senac, 2001.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Ata nº 1116/2007 do Conselho Superior do MPE**. 2007.

MORISSAWA, M. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MST. Nossa Concepção de educação e de escola. In.: MST. **Dossiê MST escola: documetos e estudos 1990-2001**. Paraná: Imprensa Oficial, 2005.

_____. Programa de Reforma Agrária do MST – 1984. In.: Sdetile, J. P. A. (org.) **A Questão Agrária no Brasil 3**. São Paulo: Expressão popular, 2005.

_____. Programa de Reforma Agrária do MST – 1995. In.: Sdetile, J. P. A. (org.) **A Questão Agrária no Brasil 3**. São Paulo: Expressão popular, 2005.

NÓVOA, A. Os Professores e sua história de vida. In. Nóvoa, A. **Vida de Professores**. Porto, Porto Editora, 1995.

OSINSKI, D. **Arte, História e Ensino**. São Paulo. Ed. Cortez, 2001.

PICOLOTTO, E. L. “**Sem medo de ser feliz na agricultura familiar**”: o caso do movimento de agricultores em Constantina-RS. 2006. 232f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2006.

RIBEIRO, M. **Educação Básica do Campo**: um desafio aos trabalhadores da terra. Disponível em : <http://www.ufrgs.br/tramse/perural/artigos.htm>. Acessado em 15/09/2009.

RIZZI, M. C. Caminhos Metodológicos. In. BARBOSA, A. M. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo, Ed. Cortez, 2002.

ROMÃO, J. E., GADOTTI, M. **Educação de Jovens e Adultos**: Cenários, perspectivas e formação de educadores. Brasília: Líber livros editora, 2007.

SADER, E. Desequilíbrios estruturais do capitalismo atual. **Brasil de Fato**, 06/10/2008. Disponível em <<http://www.brasildefato.com.br/v01/agencia/analise/desequilíbrios-estruturais-do-capitalismo-atual>>

SANDRONI, P. **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Best Seller. 1999.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008a.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores associados, 2008b.

SOUZA, E. A. A migração sulista para o norte de Mato Grosso. In.: TEDESCO, J. C.; CARINI, J. J. **Conflitos Agrários no norte gaúcho 1980 – 2008**. Porto Alegre: Edições Est, 2008.

SOUZA, M. A. A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação. In **Revista Brasileira de Educação**, v2, nº36, 2007.

SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

TAYLOR, S. J. & BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados**. Barcelona: Paidós, 1986.

RIO GRANDE DO SUL. Tribunal de Contas do Estado. **Relatório e parecer prévio sobre as contas da Governadora do Estado**: exercício de 2008 / rel. Victor Faccioni – Porto Alegre: TCE/RS, 2008.

TEDESCO, J. C. **Nas cercanias da memória**: temporalidade, experiência e narração. Passo Fundo, Ed. UPF, 2004.

TOURINHO, I. Educação Estética, Imagens e Discursos: Cruzamentos nos Caminhos da Prática Escolar. In: TOURINHO, I. MARTINS, R. **Educação da Cultura Visual** - Narrativas de Ensino e Pesquisa. Santa Maria/RS: Editora UFSM, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENÇA, K. B.; MARTINS, R. Arte Contemporânea, Cultura Visual e a formação do professor de arte. In **ANPAP. Anais 16º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Santa Catarina**, 2007.

VEIGA, C. G. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VEZZALI, F. **Concentração de terra na mão de poucos custa caro ao Brasil**. Repórter Brasil. 2006. Disponível em: <http://www.repórterbrasil.com.br/exibe.php?id=654>. Acessado em 15/02/2009.

9 ANEXOS

9.1 TERMOS DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, Glauza de Oliveira Reichardt, RG/n.º 9061669348, abaixo assinado, concordo em participar do estudo **HISTÓRIAS DE VIDA DE EDUCADORES E EDUCADORAS DO MST E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DAS ARTES VISUAIS**, como sujeito(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador Vinícius Luge Oliveira sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que terei a oportunidade de ler a transcrição da entrevista, cabendo a mim a decisão de adicionar mais informações ou retirar alguma informação contida na mesma, antes da sua utilização pelo pesquisador.

Data: 12/11/2009.....

Glauza de Oliveira Reichardt
Assinatura

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, Maria Sabet Camargo, RG/n.º 800.804.7071, abaixo assinado, concordo em participar do estudo **HISTÓRIAS DE VIDA DE EDUCADORES E EDUCADORAS DO MST E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DAS ARTES VISUAIS**, como sujeito(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador Vinícius Luge Oliveira sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que terei a oportunidade de ler a transcrição da entrevista, cabendo a mim a decisão de adicionar mais informações ou retirar alguma informação contida na mesma, antes da sua utilização pelo pesquisador.

Data: 06/11/2009...

Maria Sabet Camargo
Assinatura

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, Izabela Christiana Braga, RG/n.º
6.321.682 SSP/PE, abaixo assinado, concordo em participar do estudo **HISTÓRIAS DE VIDA DE EDUCADORES E EDUCADORAS DO MST E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DAS ARTES VISUAIS**, como sujeito(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador Vinicius Luge Oliveira sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que terei a oportunidade de ler a transcrição da entrevista, cabendo a mim a decisão de adicionar mais informações ou retirar alguma informação contida na mesma, antes da sua utilização pelo pesquisador.

Data: 13/11/2009



Assinatura