

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

Vinícius Luge Oliveira - UFSM

RESUMO

O presente artigo é resultado de dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, ele busca 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, nele a história de vida é entendida enquanto a contextualização do relato realizado pelas colaboradoras, utilizando o materialismo dialético como enfoque teórico. 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 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.

ABSTRACT

This article is the result of a dissertation Graduate Program in Education at Universidade Federal de Santa Maria, he seeks from the life story of three educators from the Landless Workers Movement (MST), contribute to the about teaching of Visual Arts. To this end, it's life story is understood as the context of the report conducted by collaborators, using dialectical materialism as a theoretical approach This formation process showed a teaching practice that seeks to resize the meanings of the objects of day-to-day, as the tent, work tools, seeds and land using them as symbols with aesthetic potential, and also the need greater theoretical training on the production of images, a fact which is also responsibility of universities.

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

Introdução

Esse artigo é resultado de dissertação realizada no Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. A pesquisa investigou as características das histórias de vida de três educadoras do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Salete, Cleusa e Izabela, 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 em geral, e no campo das Artes Visuais em particular. Neste texto serão ressaltadas questões sobre a inserção do ensino das artes visuais nesse processo.

A utilização de histórias de vida e relatos é 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)

Dessa maneira a história de vida foi entendida 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 teoria 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”.

Educação Estética e o Ensino das Artes Visuais no MST

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 Izabela, excetuando a idade em que as educadoras começaram a atuar no movimento enquanto educadoras. Izabela iniciou aos 12 anos em razão da pouca escolarização dos acampados.

Izabela - 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 ai 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 ai”... 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”¹ 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

¹ 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.

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 discursos² 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, 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”³. 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

² Para a autora são discursos todas as formas de comunicação, Tourinho (2009).

³ 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.

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 uso⁴ 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.

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:

Izabela - 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 mundo⁵, 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),

⁴ 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 revela-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.

⁵ 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.”

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 inconformidade social, o grafite que assume um dos pilares do Movimento *Hip Hop*⁶, 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.

⁶ 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*.”

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 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 “iconotipos” 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.

Considerações Finais

Ao ser partícipe na construção da pesquisa que se propunha investigar as características das histórias de vida de três educadoras do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Salete, Cleusa e Izabela, 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, de maneira geral, e no campo do ensino das Artes Visuais, em particular, que foram o foco das reflexões neste texto, é imperativo ressaltar a relação dialética necessária entre a academia e os movimentos sociais. A universidade deve aproximar-se e aprender também, com os militantes e suas experiências de valorização dos objetos do dia a dia. Uma barraca, uma enxada, as sementes, o acampamento, as formas de organização nos assentamentos, bem como as formas da organização de lutas reivindicatórias, são problematizadas enquanto situações estéticas, seja na mística, seja nas próprias mobilizações, como também nas relações cotidianas, com vista a mudanças de situações historicamente construídas. Aos professores de Artes Visuais, de forma específica, e os professores de maneira geral, tal como as educadoras entrevistadas, podem ter, e é importante que tenham 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 críticos para a formação de estudantes críticos e, sobretudo, atuantes na transformação da sociedade.

Referências

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

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.

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

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

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.

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

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

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.

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

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

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

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.

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

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

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

Vinícius Luge Oliveira

Professor municipal em Santa Maria de Artes Visuais, Mestre em Educação, pelo PPGE da Universidade Federal de Santa Maria, atua hoje como professor substituto nessa instituição, com disciplinas pedagógicas dos cursos de Pedagogia, Educação Especial e Licenciatura Plena em Artes Visuais.