

Educação do Campo e o Ensino de Artes Visuais: contexturas

Educación del Campo y la Enseñanza de las Artes Visuales: contexturas

Education in Rural Area and Teaching Visual Arts: contextures

Fabiane Pianowski

fabiane.pianowski@univasf.edu.br

Universidade Federal do Vale do São Francisco, UNIVASF, Brasil

Tipo de artigo: Original

RESUMO

A Educação do Campo, nascida das lutas dos movimentos sociais pelo direito à terra, objetiva antes de tudo a valorização e o desenvolvimento do sentimento de pertencimento do camponês. Não se trata de uma educação rural que tem como referência a educação urbana, mas sim uma educação por, para e pela terra. Como as demais disciplinas, o ensino de arte também deve estar contemplado na Educação do Campo, e do mesmo modo, a referência para esse ensino não pode se restringir aos cânones da história da arte ocidental ou aos modelos urbanos, ao contrário, é necessário que este ensino esteja contextualizado levando em consideração as particularidades e necessidades dos educandos do campo. Nesse artigo, estabelece-se uma discussão a respeito do papel do Arte/Educador do Campo, apresentando as origens da Educação Campo e como se estrutura essa maneira particular de se pensar a Educação, para finalmente refletir sobre como os arte/educadores, através da Proposta Triangular, podem atuar para conseguir realizar um ensino de artes visuais que respeite a arte e a cultura campesina.

Palavras-chave: Arte/educação; Educação do Campo; Proposta Triangular; Prática pedagógica.

RESUMEN

La Educación del Campo, nacida de las luchas de los movimientos sociales por el derecho a tierra, objetiva primeramente la valorización y el desarrollo del sentimiento de pertenecer del campesino. No tratase de una educación rural que tiene como referencia la educación urbana, sino que es una educación por y para la tierra. Como en las demás asignaturas, la enseñanza del arte también debe estar contemplada en la Educación del Campo, y del mismo modo, la referencia para esta enseñanza no puede estar restringida a los cánones de la historia del arte occidental o a los modelos urbanos, al revés, es necesario que esta enseñanza

sea contextualizada y considere las particularidades y necesidades de los educandos del campo. En este artículo, se establece una discusión respecto del rol del Arte/Educador del Campo, presentando los orígenes de la Educación del Campo y como esta se estructura de una manera particular respecto a las formas tradicionales de enseñanza; y, finalmente, se presenta una reflexión sobre como los arte/educadores, a través de la Propuesta Triangular, pueden actuar para conseguir realizar una enseñanza de las artes visuales que respete el arte y la cultura campesina.

Palabras-clave: Arte/Educación; Educación del Campo; Propuesta Triangular; Práctica pedagógica.

ABSTRACT

Education in Rural Area –related with the landless workers movement– aim recovery and development the rural belonging feeling. It is not a rural education referenced in an urban education, but an education through and for the earth. As in other subjects, art education should also be provided in the Education in Rural Area, and likewise, the reference for this teaching cannot be restricted to the canons of Western Art History or urban models, unlike it is necessary that this teaching is contextualized and considers the characteristics and needs of rural learners. This article provides a discussion about the role of the Rural Art/Educator, showing the origins of Education in Rural Area and how it is structured in a particular way compared to traditional forms of education, and finally, is presented a reflection on how the art/educators, through Triangular Proposition, can teach Visual Art respecting art and culture of rural area.

Keywords: Art/Education; Education in Rural Area; Triangular Proposition; Pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

De acordo com o dicionário Houaiss da língua portuguesa o termo “contextura” tem várias acepções que podem ser resumidas em contexto, trama e conexões. Essas três definições do termo serão utilizadas no presente artigo para a apresentação e vinculação da Educação do Campo com o Ensino de Artes Visuais.

Em “Contexto” será traçado o histórico da Educação do Campo no Brasil e sua situação atual. Em “Trama” serão abordadas as questões que implicam em uma nova forma de pensar a Educação do Campo. E, finalmente, em “Conexões” serão estabelecidas as relações entre o Ensino de Arte e a educação não formal como referências para a Educação do Campo.

CONTEXTO: HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para melhor entendermos o panorama da Educação do Campo é importante pensarmos em quais momentos da história, quer seja através das políticas públicas, quer seja através dos movimentos sociais, estabeleceram-se seus marcos. Nesse sentido, o primeiro marco foi a Declaração de Direitos Humanos (ONU, 1948), que colocou a educação como um direito de TODOS.

No Brasil, esse direito nem sempre foi cumprido, no entanto, após anos de desigualdades econômicas e exclusão social, com a ajuda de novas políticas públicas e, principalmente, dos movimentos sociais, esse panorama vem mudando. Em 1988, a Constituição Federal Brasileira reafirmou o direito à educação a todos os brasileiros. No entanto, seria somente em 1996 com a Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996) que se garante legalmente a educação básica aos habitantes da zona rural e se estabelece que os tempos e modos de ser do sujeito do campo devem ser respeitados.

Não obstante, apesar de estar previsto em lei, as mudanças reais são lentas e para agilizar esse processo cabe à população civil organizada pressionar para exigir seus direitos. Uma das formas encontradas para que isso acontecesse foi através da realização de Encontros Nacionais. Sob essa perspectiva, em 1997 aconteceu o

I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária - ENERA, no qual os movimentos de luta pela reforma agrária, especialmente o Movimento dos Sem Terra (MST), apoiados pelas organizações não governamentais (ONGs) e pelas universidades, exigem uma maior atenção à formação dos assentados.

Um ano depois, em 1998, acontece a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em Goiás. Esse encontro será fundamental porque é nesta ocasião quando se estabelece o termo “Educação do Campo” em oposição à conhecida “Educação rural”. A Educação do Campo não é, portanto, uma teoria educacional, mas sim uma exigência das lutas dos sujeitos do campo e dos movimentos sociais associados à terra. A educação rural, por outro lado, foi instituída pelos planos educacionais do governo federal, de maneira a impor os saberes da cidade aos sujeitos do campo através de propostas descontextualizadas e desconectadas da realidade do meio rural. De acordo com Roseli Caldart (2012, p. 263), “a educação DO campo não é PARA nem apenas COM, mas sim, DOS camponeses, expressão legítima de uma pedagogia DO oprimido”.

Em 2002, instituem-se as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (Brasil, 2002), no entanto, será somente em 2010 quando a Educação do Campo passa a ser incluída nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2010b). Além desse fato, o ano de 2010 é importante porque também é quando se institucionaliza o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – PRONERA (Brasil, 2010a), criado em 1998. Além disso, esse decreto que institucionaliza o PRONERA torna obrigatório às instituições de ensino superior a consideração da Educação do Campo não só como componente curricular, mas também como formação dos sujeitos do campo, promovendo a interação entre campo e cidade, sem deixar de respeitar os tempos próprios da realidade agrícola nas suas ofertas de formação.

Atualmente, pelo Censo/2010 somente 15% da população brasileira vive no campo, em 1982 esse índice era de 32% e em 2000 de 19%. O êxodo rural é consequência de uma larga história de desigualdades sociais e de desprezo e desrespeito com a vida no campo. Nesse panorama, também de acordo com o Censo/2010, dos 334 mil educadores do campo, 41% tem nível superior, sendo que a maioria (59%)

possui apenas o nível médio. No entanto, atualmente, através dos esforços do governo federal e de suas políticas públicas tenta-se sanar essa deficiência com a implantação de programas educacionais como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI ou Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária - PRONERA, como se tratam de programas bastantes recentes só vislumbraremos realmente seus resultados em alguns anos.

Outro problema da Educação do Campo, além da deficiência na formação dos educadores, é a falta de instalações adequadas e o fechamento constante de escolas. Além disso, normalmente o ensino oferecido é somente de primeira a quarta série, de modo que muitos adolescentes e jovens têm que se deslocar até a cidade para poder estudar, perdendo a possibilidade de aprender a partir do lugar onde vivem, ou seja, de sua própria realidade, sem falar que também perdem o tempo de ser jovem (Cavalcante & Silva, 2010).

A partir desse breve panorama é possível constatar que há ainda muita coisa para ser feita em relação à Educação do Campo e que, apesar da mesma estar amparada legalmente, na realidade é necessário e urgente:

- ampliar os níveis de formação dos educandos do campo, tanto em relação à Educação Infantil, como às demais etapas da Educação Básica;
- investir na formação de educadores do campo;
- investir em pesquisas na área e na elaboração de materiais didáticos contextualizados;
- garantir a existência das escolas do campo, impedindo o seu fechamento;
- que os municípios e estados estabeleçam suas diretrizes para a Educação do Campo acorde com as Diretrizes Nacionais e com as necessidades locais.

TRAMA: EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO UMA NOVA PERSPECTIVA EDUCATIVA

De acordo com diversos autores (Arroyo, 2011; Arroyo & Fernandes, 1999; Caldart, 2012; Oliveira, 2012; entre outros) a Educação do Campo é a educação para a

cidadania, da luta pela terra, pelas territorialidades, pelos direitos, pela cultura e saberes dos sujeitos do campo.

Os sujeitos do campo são assentados, quilombolas, comunidades indígenas, mestiços, população rural dos centros urbanos e todo aquele que se identifique como “sujeito do campo”.

A Educação do Campo, nascida das lutas dos movimentos sociais pelo direito à terra, objetiva antes de tudo a valorização e o desenvolvimento do sentimento de pertencimento do camponês. Por isso ela não é uma educação rural que tem como referência a educação urbana, mas sim uma educação por, para e pela terra. Nesse sentido, é importante que a formação do educador do campo contemple a formação política, em que o histórico de desigualdades e a relação opressores e oprimidos seja estudada.

Essa educação deve prever também o reconhecimento dos saberes locais e das matrizes culturais dessas populações. É importante considerar o tempo do campo para colocá-lo em sintonia com o tempo do conhecimento, como nos recorda Miguel Arroyo (Arroyo & Fernandes, 1999, p. 17):

A escola tem que incorporar o saber, a cultura, o conhecimento socialmente construído, no entanto, os currículos das escolas básicas do campo não podem reproduzir o conjunto de saberes da escola da cidade. Neste sentido, é preciso incorporar no currículo do campo os saberes que preparam para a produção e o trabalho, os saberes que preparam para a emancipação, para a justiça, os saberes que preparam para a realização plena do ser humano como humano. [...] **Não podemos separar o tempo da cultura do tempo de conhecimento.** O que estou propondo é que os próprios saberes escolares têm que estar redefinidos, têm que vincular-se às matrizes culturais do campo aos novos sujeitos culturais que o movimento social recria. (grifo nosso)

Nesse sentido, Arroyo não defende apenas que a Educação do Campo deve ser organizada por ciclos e não por séries, para que os saberes, interesses e desejos dos sujeitos do campo sejam levados em consideração; também deixa claro que a Escola do Campo não é a mesma escola que temos na cidade e que, portanto, ele deve ser (re) pensada tendo em vista outros interesses e objetivos.

A Pedagogia da Alternância, pedagogia que leva em consideração a alternância entre o tempo do campo e o tempo da escola, integrando ambos saberes, é considerada pelos pesquisadores da área como a solução educacional a este contexto, estando prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2010b) no que tange à Educação do Campo. Cabe salientar, que essa pedagogia foi criada na França em 1935 e trazida ao Brasil em 1968 pelo padre jesuíta Pietrogrande, primeiramente para o Estado do Espírito Santo.

Atualmente, no Brasil, as escolas que aplicam a Pedagogia da Alternância são conhecidas como Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). Segundo a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas (UNEFAB), existem apenas duzentas escolas no Brasil que aplicam essa pedagogia. Em termos nacionais esse valor é muito baixo, no entanto, está prevista a implementação de mais 40 EFAs ainda para o ano de 2013. Esses dados mostram que há um crescimento no cenário educativo do campo.

O educador do campo deve, portanto, considerar esses diferentes tempos, estar em sintonia com as lutas e movimentos sociais dos sujeitos do campo. A escola do campo deve ser um espaço participativo, dialógico, no qual as comunidades camponesas tenham voz e vez. Também deve ser um espaço heterogêneo de valorização tanto das diferenças como das singularidades. A escola do campo é um espaço de vivência, de diálogo, de luta; é também um espaço de transformação social que vislumbra a emancipação dos seus alunos através da sua ativa participação e direito a decidir.

Nessa escola, a avaliação tem que ser diagnóstica e serve para ver como os educadores e educandos avançam no processo de ensino-aprendizagem, como se desenvolve o olhar crítico, como se fortalece a autoestima e o sentimento de pertencimento. Enfim, essa avaliação possibilita observar como o sujeito do campo reconhece-se como tal e tem orgulho de pertencer a cultura camponesa, de ser um sujeito do campo, de ser um camponês.

CONEXÕES: ARTE/EDUCAÇÃO DO CAMPO

A professora Lúcia Oliveira (2012) estudou a situação das escolas do campo no semiárido baiano, em

especial nos municípios de Juazeiro, Valente e Uauá. Através do seu estudo Oliveira encontrou duas situações:

- a Educação do Campo a cargo dos municípios é insuficiente e descontextualizada, não considerando a relação dessa educação com as lutas e movimentos sociais dos sujeitos do campo, salvo em algumas exceções;
- a Educação do Campo realizada através ou com o apoio de organizações não governamentais (ONGs) são muito mais efetivas porque levam em consideração a vida e os saberes dos sujeitos do campo.

Nessa pesquisa, Oliveira coloca que somente o município de Valente têm um programa instituído pela prefeitura que é realmente significativo e que leva em consideração as particularidades e necessidades dos sujeitos do campo, realizando atividades contextualizadas e integradas ao meio ambiente que extrapolam a sala de aula e ocupam os espaços significativos desses sujeitos na integração dos saberes instituídos e os saberes empíricos.

Nas demais cidades estudadas, somente a participação de ONGs ou de Associações promovem um ensino conforme as escolas do campo de Valente, sendo que a maioria das escolas são escolas tradicionais que desconsideram a realidade do campo e trabalham apenas com a temática urbana na sala de aula. A arte/educadora Ana Mae Barbosa (2002) afirma que o melhor ensino de arte não está na sala de aula, mas sim nas ONGs preocupadas com a reconstrução social de jovens e adolescentes. Nesse sentido, o pensamento de Barbosa em relação à arte/educação corrobora o panorama das escolas do campo apresentado por Oliveira (2012). Sob a mesma perspectiva, Livia Marques Carvalho, através de sua pesquisa de doutorado sobre o ensino de arte nas ONGs (2008), também coloca que as atividades de arte/educação são fundamentais na reconstrução social de jovens e adolescentes.

Através da análise dos estudos mencionados podemos concluir que as atividades de educação não formal são extremamente profícuas quando pensamos em transformação social e emancipação dos sujeitos, posto que ela:

- fortalece a autoestima;
- desenvolve o sentimento de pertencimento;
- promove a convivência e o diálogo intercultural;
- valoriza os saberes dos educandos dando espaço para o diálogo e a participação;
- promove o desenvolvimento cognitivo;
- possibilita o acesso aos saberes culturais universais;
- ocorre em um espaço flexível, heterogêneo e participativo.

No ensino de arte da Educação do Campo é necessário, portanto, que se busquem essas referências para a prática educativa, uma vez que além de todo o mencionado anteriormente também é fundamental que o espaço de ação do arte/educador esteja contextualizado levando em consideração as particularidades e necessidades dos educandos do campo. Nesse sentido, os arte/educadores do campo devem ter a postura do professor crítico reflexivo (Pimenta & Lima, 2004), ou seja, o professor que busca um processo de ensino-aprendizagem contextualizado, que considera tanto os conhecimentos instituídos como os seus próprios conhecimentos e o conhecimento dos alunos e que tenha acima de tudo uma postura investigativa, que reflexione sobre a própria prática, porque esta também é conhecimento.

Os arte/educadores do campo também necessitam atuar com a postura dos mediadores culturais, no sentido do *estar entre*: “um estar entre atento e observador, no olhar e na escuta, para gerar questões que apenas tem sentido se provocam a reflexão, a conversação, a troca entre os parceiros. Um estar entre que precisa ser mais apurado” (Martins, 2005, p. 55).

Irene Tourinho (2009) coloca que a mediação cultural é uma prática que promove o diálogo e a participação, assim como não busca verdades nem respostas concretas, mas incita o pensar, o analisar e o refletir. Nesse sentido, o arte/educador do campo deve ser um provocador que consiga gerar um diálogo dos saberes entre os saberes do campo e os saberes instituídos e os seus próprios saberes tanto como educador como cidadão. Este último elemento, a cidadania, é muito importante que seja ressaltado, posto que na Educação do Campo, é fundamental um comprometimento ético e político do educador, que deve buscar acima de tudo

a formação de cidadãos críticos e participativos.

Como focos das atividades de arte/educação é importante trabalhar as matrizes culturais locais, a arte popular, a produção cultural do sujeito do campo, sem negar, no entanto, o direito a conhecer as demais expressões, produções e ações culturais. O arte/educador do campo deve então ter essa flexibilidade, essa sabedoria da conexão, para ligar os múltiplos pontos de vista em um “rizoma”, essa rede que não tem um núcleo mas é formada por inúmeros pontos, sem hierarquias, em um fluir do conhecimento (Deleuze & Guattari, 1995).

Com Guattari (1990), também aprendemos a pensar a educação sob o enfoque das três ecologias: a mental (humana), a social (coletiva) e a ambiental (ecológica). Esses conceitos inspiram a Educação Ambiental e devem estar presentes também quando pensamos a Educação do Campo, posto que ambas estão voltadas para a cidadania e ambas buscam a formação de sujeitos emancipados, críticos e capacitados para promover a transformação social. Para ambas, o conceito de sustentabilidade é também muito relevante e deve ser considerado como elemento da prática educativa. Mas, cabe destacar, que ser sustentável no âmbito das práticas artísticas não é apenas realizar atividades com material reciclado; ser sustentável é respeitar a terra, valorizar o lugar em que se vive, respeitar o outro e se reconhecer na diferença, ser cidadão consciente de seus direitos e deveres, ser ético. Nesse sentido, a arte como mobilizadora de pensar, ver e refletir o mundo a partir dos enfoques estético e sensível deve ser entendida como conhecimento e não como mera execução técnica de atividades artísticas.

Não obstante, quando discutimos sobre a educação do campo existem poucas referências em relação ao ensino específico das artes visuais. A maioria dos trabalhos de arte/educação que encontramos no contexto da educação do campo são trabalhos que estão no âmbito da performance (música, teatro, dança e circo) e não no âmbito das artes visuais (artes plásticas, artes gráficas etc.).

Nessa perspectiva, estão por exemplo as atividades apresentadas no Segundo Festival de Artes das Escolas de Assentamento do Paraná (MST/PR, 2013) que foram –em sua totalidade– performáticas, restando às artes visuais

somente a apreciação por parte dos alunos, posto que a visita aos museus de arte fazia parte da programação, não havendo, no entanto, nenhuma exposição de artes plásticas dos alunos nesse festival. É claro, que essa constatação não diminui a enorme importância deste evento no fortalecimento e empoderamento através da arte e da cultura dos cerca de dois mil estudantes da região sul do Brasil que tiveram a oportunidade de conhecer e se apresentar no Teatro Guaíra em Curitiba, um espaço artístico de grande relevância onde já se apresentaram artistas reconhecidos nacional e internacionalmente. Essa constatação apenas alerta para a debilidade do ensino das artes visuais no contexto da Educação do Campo.

Carvalho (2008), no seu estudo do ensino de arte em ONGs observou uma predominância de atividades performáticas (67%) em relação às artes visuais (33%) nas instituições pesquisadas. Para a autora, isso ocorre porque as atividades performáticas têm mais potencial para as apresentações públicas e para a realização de trabalhos coletivos, e que, por outro lado, corroboram as possíveis exigências do apoio financeiro (marketing) necessário ao funcionamento da maioria das ONGs, uma vez que essas atividades têm maior visibilidade. Nesse sentido, a autora alerta para esse fato no sentido de que se ofereça uma maior diversidade de modalidades artísticas como modo de ampliação do leque das experiências estéticas. No entanto, acredita-se que após a formação da primeira turma em Arte/Educação do MST, que aconteceu em julho de 2013 (Percassi, 2013), esse panorama possa mudar dando às artes visuais o mesmo espaço de importância das artes performáticas.

A Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa (1998), criada nos anos oitenta e em vigor até os dias de hoje, tanto na educação não formal, como nos indica o estudo de Carvalho (2008); como na educação formal, como podemos constatar analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte – PCN/Arte (Brasil, 1997), é uma referência muito importante para os arte/educadores do campo que pretendam trabalhar com o ensino das artes visuais.

Essa proposta teve como referências: as *Escuelas del Aire Libre* do México e que, portanto, tem como princípios a valorização da arte local e os conhecimentos dos próprios

sujeitos; os *Critical Studies* (Inglaterra) na proposta de leitura e análise da arte através da sua contextualização; e a *Discipline Based Art Education – DBAE*, responsável por pensar nos conteúdos e na organização do ensino de arte. E se estrutura a partir de três vértices, não hierárquicos e não sequenciais: conhecer arte (contextualização), apreciar arte (leitura e análise) e fazer arte (produção).

Adaptando a Proposta Triangular às atividades de arte/educação do campo temos que pensar:

- o conhecer arte através da contextualização não somente das obras de arte universais e canônicas, mas também das produções/ações culturais dos sujeitos do campo, incentivando a atitude investigativa dos mesmos a fim de que eles construam pequenas “histórias da arte” a partir da sua própria cultura e estabelecendo relações com outras referências culturais;
- a análise e a leitura da arte considerando os múltiplos pontos de vista, promovendo um verdadeiro diálogo intercultural, um diálogo de saberes, em que os saberes dos sujeitos do campo sejam ouvidos e valorizados a fim de possibilitar a esses educandos a sua formação crítica e reflexiva;
- o fazer arte não como a reprodução mecânica e descontextualizada de produções artísticas, mas pensar um fazer arte como uma prática reflexiva em que o processo e o produto sejam significativos para aqueles que o fazem.

CONCLUSÕES

O próprio conceito de arte tem que ser revisitado uma vez que já não podemos mais pensar em arte erudita e arte popular sob uma distinção de valores, em que a primeira é mais importante que a segunda. Depois do reconhecimento da diferença cultural e do estabelecimento de conceitos como multiculturalismo crítico, interculturalidade, estudos culturais sabemos que não há culturas puras, mas que vivemos em um mundo de culturas híbridas (Canclini, 1992) e nessa diversidade todas as culturas têm uma produção artística válida, que precisa ser estudada e valorizada.

A Educação do Campo como um espaço de educação não-formal heterogêneo, flexível e participativo necessita contar com um ensino de arte que promova a reflexão, a autoestima, o pertencimento, o empoderamento na perspectiva da interculturalidade, defendida por Ivone Richter (2000), de um ensino de arte que promova a interação de diferentes culturas, sua vivência e seu diálogo sem perder de vista a luta pelos direitos dos sujeitos do campo de terem uma vida digna, de serem valorizados e respeitados e de terem reconhecida a sua importância para a cultura brasileira. Práticas participativas e dialógicas como pode ser a Proposta Triangular no ensino das artes visuais mostram-se como fundamentais para que os arte/educadores neste contexto sejam verdadeiramente Arte/Educadores do Campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, M.G. (2011). *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes.
- ARROYO, M.G., & FERNANDES, B.M. (1999). *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo. (Coleção por uma Educação Básica do Campo nº 2).
- BARBOSA, A.M.T.B. (2002). La reconstrucción social a través del arte. *Perspectivas*, 32 (4). Retirado de <http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsPdf/124s/bars.pdf>
- BARBOSA, A.M.T.B.(1998). *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: Com/Arte.
- BRASIL (2010a). *Decreto nº 7.352*, de 4 de novembro de 2010: dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.
- BRASIL (2010b). *Parecer CNE/CEB nº 7/2010*, de 7 de abril de 2010: institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
- BRASIL (2002). *Resolução CNE/CEB nº 1*, de 03 de abril de 2002: institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo.
- BRASIL (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL (1996). *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC.
- CALDART, R.S., PEREIRA, I.B., ALENTEJANO, P., & FRIGOTTO, G. (2012). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- CANCLINI, N.G. (1992). *Culturas híbridas: estratégias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Sudamericana.
- CARVALHO, Lígia Marques (2008). *O ensino de artes em ONGs*. São Paulo: Cortez.
- CAVALCANTE, G.C., & SILVA, M.G. (2010). *O campo vai à cidade: escola nucleada urbana e o (des)encontro de saberes e práticas educativas*. In: Seminário de Educação de Adultos da PUC-Rio, 1. Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: PUC/Nead.
- DELEUZE, G., & GUATTARI, F. (1995). *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34.
- GUATTARI, F. (1990). *As três ecologias*. Campinas: Papirus.
- MARTINS, M.C. (org.) (2005). *Mediação: provocações estéticas*. São Paulo: Pós-graduação Instituto de Artes da UNESP.
- MST/PR (2013). Segundo Festival de Artes das Escolas de Assentamento do Paraná. Retirado de <http://festivaldeartesdara.wordpress.com>
- OLIVEIRA, L.M.S.R (2012). Educação do campo na perspectiva do desenvolvimento sustentável: análise comparativa entre os modelos experienciados na zona rural dos municípios de Juazeiro, Uauá e Valente, no semiárido baiano. *Revasf*, v.1, n. 2, 42-56.
- ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Nova Iorque, ONU, 1948.
- PERCASSI, Jade (2013). Primeira turma de Arte-Educação do MST se forma em Teresina. Retirado de <http://www.mst.org.br/Primeira-turma-de-Arte-Educa%C3%A7%C3%A3o-do-MST-se-forma-em-Teresina>
- PIMENTA, S.G., & LIMA, M.S.L. (2004). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.
- RICHTER, I.M. (2000). *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Tese. Doutorado em Educação, UNICAMP, Campinas.
- TOURINHO, I. (2009). Visualidades comuns, mediação e experiência cotidiana. In: Barbosa, A.M., & Coutinho, R.G. *Arte/educação como mediação cultural e social* (269-283). São Paulo: UNESP.