



EDUCAÇÃO FÍSICA DAS CRIANÇAS DO MOVIMENTO SEM TERRA: na Luta pela Garantia do Lúdico*

Sandra Dalmagro**

RESUMO

Qual será o papel pedagógico da educação física nas escolas de um movimento popular que busca a transformação social? Como será o trabalho deste campo de conhecimento num espaço diferente do oficial, mas ao contrário, que procura modificá-lo, consoante com suas perspectivas? Teria a educação física relevância e justificativa nestas escolas?

ABSTRACT

What is the function of the physical education in schools of the popular movement that seek social transformation? How is the work done in this area of the knowledge in a school of this kind, which has completely different concepts from those of the conventional school? This popular movement seeks to change the role of the school, rather than simply reproducing tradition, according to new perspectives? Whold physical education have a relevant role in this new kind of organization?

* Este trabalho é fruto de uma pesquisa, a qual constitui-se na monografia de conclusão do curso de educação física (UFSC), sob a orientação da professora Iracema Soares de Sousa - junho/97.

** Formanda do curso de licenciatura em educação física da UFSC.

A Proposta de Educação do MST



a luta por mudanças radicais na sociedade e nos seres humanos, o MST entende que todos os espaços possíveis devem convergir para este ponto em comum. Com base nesta perspec-

tiva, a área educacional que antigamente era desconsiderada, colocada em segundo plano nas prioridades, atualmente se destaca como um ponto fundamental de luta nos assentamentos, na conquista de uma escola que trabalhe com uma proposta educacional voltada às classes populares trabalhadoras, oprimidas, em busca de sua emancipação social.

No setor educacional, o MST procura trabalhar nacionalmente uma proposta de educação que venha a considerar sua realidade social e seus objetivos de classe. Para tanto, baseia-se na corrente de Educação Popular, sendo que *vamos entender legitimamente por Educação Popular, aquela que é produzida pelas classes populares ou para as classes populares, em função de seus interesses de classe* (Wanderley, 1984: 63).

Dentro da perspectiva da Educação Popular, a escola, que está inserida dentro do assentamento, não pode trabalhar isoladamente, desconsiderando a realidade das crianças, o seu dia-a-dia, sua história, sua cultura; a escola deve, isto sim, conhecer o assentamento, integrando-se com ele e trabalhando com base na realidade.

Realidade do ponto de vista do próprio movimento *é o meio em que vivemos. É tudo aquilo que fizemos, dizemos e sentimos na nossa vida prática. É o nosso trabalho. É a nossa organização. É a natureza que nos cerca. São as pessoas e o que acontece com elas. São os nossos problemas do dia a dia e também os problemas da sociedade que se relacionam com nossa vida social e coletiva* (MST, 1992: 02).

Diante disto, além dos conhecimentos básicos das séries iniciais, é também objetivo das escolas dos assentamentos, desenvolver nas crianças sua capacidade crítica, a reflexão sobre o aprendido, a construção de novos conhecimentos. Também procura-se trabalhar com a auto-organização das crianças, desenvolvendo sua autonomia e compreensão do coletivo. Estas escolas não visam à reprodução acrítica do conhecimento, mas tem como fin a atingir, o ensinar a ler, escrever e calcular a realidade; ensinar pela prática, reelaborando-a; construir o novo; preparar tanto para o trabalho manual como para o intelectual; ensinar a realidade local e geral; gerar sujeitos da história, enfim, preocupar-se com a educação omnilateral. Como enfatiza Vendramini:

A proposta de educação do MST não é apenas o direito à educação, mas o esclarecimento e reconhecimento de sua capacidade de pensar, de decidir sobre sua vida e ser sujeito do saber e da cultura (Vendramini, 1992: 127).

Dentro deste contexto, a educação que é trabalhada nos assentamentos - a educação popular:

significa basicamente desenvolver um processo pedagógico que prepare os sujeitos deste desenvolvimento, ou seja, os trabalhadores rurais precisam reaprender a ser sujeitos do seu próprio destino, aprender a reorganizar-se para buscar as soluções dos seus próprios problemas, alterar os comportamentos ideológicos adquiridos numa existência social de miséria e subordinação (FUNDEP, 1994).

Esta proposta educacional é coerente e fundamentada, buscando responder às necessidades deste movimento neste setor, no entanto, o que se refere à educação física escolar, esta proposta de educação é bastante embrionária em sua conexão com uma educação popular, não tendo praticamente nada desenvolvido a respeito. Podemos perceber uma falta de organização teórica desta disciplina, distanciamento entre esta e a educação popular, falta de periodicidade das aulas, compreensão abstrata de criança, brincadeiras e jogos com conotação conservadora, não desenvolvendo portanto, possibilidades de trabalho com a educação física numa perspectiva de transformação.

Crianças e Infâncias: buscando situar socialmente as crianças sem terra

Conceitos superficiais e equivocados no que se refere à criança e a infância não é o menor, ou pelo menos não é o

único problema que enfrentamos quando procuramos desenvolver algum trabalho pedagógico com estas pessoas. Junto a isto nos deparamos com uma compreensão de criança descontextualizada da realidade em que vive, a-histórica, ou seja, uma criança abstrata, irreal. Procuraremos abordar brevemente esta problemática, uma vez que se faz necessário situar/compreender o sujeito deste estudo na sua realidade, em suas especificidades. Para situá-lo, é fundamental ainda, compreendermos o contexto em que estas crianças estão inseridas.

Desta forma, compreendemos que a lógica do capital é a da produtividade, do lucro, do acúmulo; e a infância não se contempla nesta lógica (ou pelo menos não totalmente, dado o crescente aumento do trabalho infantil, (cfm. Araújo, 1996), é inútil, improdutivo, não interessa à ordem estabelecida. A infância é um período improdutivo, é a espera para a formação da força de trabalho adulta. Como o cerne da sociedade em que estamos submetidos (as relações de trabalho) não se alterou, o trato para com a criança tem se mantido basicamente o mesmo.

Esta compreensão da infância como improdutivo, tira dela sua vida própria, e submete-a ao capital, numa lógica na qual ela não é interessante, necessária. Não se permite que a criança viva sua infância, espaço onde ela se desenvolve enquanto ser humano. Aliena-se a criança de sua infância da mesma maneira, ou melhor, em decorrência da alienação do trabalhador à sua produção, do fruto de seu trabalho. Posto de outra forma, a

relação de produção capitalista, busca a expropriação da força de trabalho, e vê as crianças como futuros trabalhadores.

Partimos da compreensão de que não nascemos com o espírito infantil, com a disposição para o lúdico, mas os desenvolvemos. Assim, não sendo o lúdico e a infância natos na criança, a sociedade não nos os tira, mas também, não nos garante, não nos permite sua vivência, tira-nos as condições de praticá-los, tira-nos a possibilidade, portanto, de desenvolver-nos.

Para além do problema aqui colocado, encontramos ainda nas sociedades capitalistas, uma profunda imprecisão do conceito de criança e de infância, ou melhor, uma idealização e ideologização deste conceito, conforme Araújo:

o processo de idealização lançado à infância, fortalece a ocultação da realidade e cria para a criança um mundo supostamente constituído de alegria, prazer, conquistas, etc. Neste processo, a realização da criança dá-se num plano metafísico, pois é-lhe criado um mundo abstrato, desarticulado do mundo real (1996: 106).

Assim, cria-se uma visão de criança feliz, saudável, bela, doce; uma compreensão abstrata que não corresponde à realidade da maioria das crianças brasileiras. Este ideal infantil se origina de uma visão burguesa que procura ocultar nesta imprecisão conceitual, a pobreza/miséria material e espiritual de grande parte da população brasileira. Oculta-se assim, a exploração e a divisão classista da sociedade.

As crianças que não correspondem ao modelo dado, ou seja, as crianças que não possuem traços angelicais, graciosos e divinizados, não podem ser entendidas como criança. Para estas, dá-se outros nomes. Estas, não enquadradas no modelo burguês de infância, recebem um trato diferenciado, ou seja, *com relação a esta, o trato diferenciado vai criando uma categoria de criança que é lançada no inconsciente coletivo como uma afronta à imagem burguesa de infância. O recurso utilizado para que esta categoria perca, então, sua força é lançá-la à escola e ao mercado de trabalho como símbolo de remodelação da infância* (ib. id.: 81).

E ainda, segundo a mesma autora:

*a essa crianças, a que não se aplica o perfil traçado pela sociedade burguesa e nem se enquadram nos princípios de racionalidade, fundados pela ordem urbana e social capitalista, são atribuídas características que realçam sua condição marginal perante os bens produzidos socialmente. Jamais vistas pelo conteúdo que simboliza ternura, bondade, carinho, inocência e felicidade, passam a receber inúmeros adjetivos cujos significados nos remetem a intenção jurídica manifesta em denominar **menor** todas as crianças que se constituem **problema** para a sociedade (1996: 81).*

Procurando ultrapassar estes conceitos, é necessário vermos a criança, não como um ideal, um padrão, mas a criança concreta, real, situada historicamente, situada em sua condição social, e

não como um problema, mas consequência da problemática capitalista. Para Araújo: *sem a consideração da realidade objetiva, torna-se impossível compreender a criança na sua totalidade* (:108).

A generalização da criança omite as diferentes crianças e as diferentes infâncias, determinadas por sua condição social. Ao privilegiar a criança burguesa, bela e feliz, desconsidera-se e descaracteriza-se a criança trabalhadora, sofrida. Para esta, resta uma *visão indefinida de criança que se mantém submetida ao trabalho, ao assistencialismo e ao protecionismo da sociedade burguesa* (ibidem: 78).

Desta maneira, ignora-se as condições concretas da criança (principalmente as da classe subalterna), transportando-a para uma cultura e uma realidade alheia a sua. Enfim, há a negação da criança trabalhadora, de sua classe social e, conseqüentemente, a perda de suas referências concretas.

As crianças trabalhadoras no Brasil, e aqui em especial as sem terras, não são contempladas nesta abstração da criança ideal. São crianças de uma realidade dura, para as quais a vida não tem sido tão doce e cheia de alegrias, mas tem reservado trabalho, fome, dor e muita luta para sobreviver. A infância para elas não é aquele momento belo, prazeroso, ingênuo, mas tempo de duro trabalho, na conquista do pão de cada dia. É uma criança que não só acompanha, mas vive o dia-a-dia da luta do adulto, da seriedade, da exploração. Para ela, a vida desde cedo impõe exigências, para as quais não há tempo de preparar-se, mesmo assim, é preciso enfrentá-las. Seu rosto não é

aquele rosto angelical e divinizado; mas marcado pela luta, sofrido, gasto, já com cara de experiência. Experiência que não é de consumo, de roupas lindas, de belos e vários brinquedos, de video-game, de televisão, de férias, ou seja, de sociabilidades agradáveis. Estamos falando de criança que briga, que sente fome, frio, que luta, que levanta cedo para trabalhar, criança que quer terra, comida, escola, brinquedo e tempo para brincar.

Para podermos delinear algumas compreensões básicas de uma outra criança - a criança concreta - que é diferente da criança burguesa, faz-se necessário esboçar nossa compreensão destas diferenças.

Partimos da compreensão de que o ser humano está em constante construção. A característica com a qual já nascemos e que nos identifica enquanto espécie humana é a biológica - que por sua vez também foi/é construída historicamente. São estas características que nos permitem desenvolver aspectos como o psicológico, social, afetivo, motor, etc. De qualquer maneira, o que queremos dizer aqui, é que, exceto algumas características que herdamos das muitas gerações anteriores, nós não nascemos humanizados, prontos. Isto se dá num processo de constante construção, que é em toda a vida, sendo no entanto, básico no período da infância.

Mas o que vem a ser humanização? O que distingue o homem dos demais animais?

Partimos da compreensão de que a humanização nasce da intervenção humana na natureza, através do trabalho. Neste processo de transformação da natureza, a humanidade também vai se

transformando. Esta transformação passa pela estrutura biológica, fisiológica, anatômica, abrangendo o cérebro e desenvolvendo a capacidade de pensar; até a organização dos seres humanos em sociedade - sua sociabilidade, afetividade, habilidade motora e adaptativa, etc., mais evoluídas do que nos demais animais, com o sistema nervoso ainda pouco desenvolvido, adquirindo neste processo qualidades de que os demais animais não dispõem.

Poderíamos chamar de humanização o processo de apreensão/incorporação das características tidas como humanas. Características estas que não são em essência boas ou más, inferiores ou superiores. (Estas noções e julgamento de valor moral são também processos desenvolvidos dentro da cultura). Enfim, humanização é a construção e o desenvolvimento da cultura (Ponce, 1991).

Quando falamos de humanização, referimo-nos a este processo de transformação humana pela sua intervenção na natureza, a busca da passagem do reino da necessidade ao reino da liberdade, processo este que se dá com base no trabalho.

Entendemos que a construção do humano se dá a nível geral, de toda a humanidade, num processo de milhões de anos, como a nível individual (condicionado por este geral). Ou seja, cada indivíduo constrói-se enquanto tal, num processo determinado pela realidade em que vive. Este processo que se prolonga por toda a vida, tem na infância seus primeiros e intensos passos. Passamos a situar assim, a criança com base no real, diferentemente do idealismo burguês.

A criança ou indivíduo com pouca idade, tem na infância seu primeiro contato com o mundo adulto. Neste período é que ela vai tomando conhecimento deste mundo, vai aprendendo e desenvolvendo os comportamentos humanos, apropriando-se da cultura (e também criando-a), humanizando-se.

Dizer isto é diferente de dizer que a criança é boa, ingênua, angelical, pensamento este predominante; é entender que a criança se constrói na sua realidade social. Ela não é essencialmente boa e bela, mas desenvolve-se nos limites das possibilidades que o seu meio oferece.

É necessário compreender ainda a sua *dependência* com relação ao adulto, tanto na sobrevivência quanto na transmissão da cultura. Isto, no entanto não é sinônimo de ingenuidade e pureza, uma vez que as limitações infantis vão se modificando a cada nova experiência. Esta *dependência* não dá ao adulto, entretanto, o direito de exercer sua sobrepujança sobre a infância. É preciso que o adulto saiba de sua importância para o desenvolvimento infantil, numa relação que não deveria ser de autoritarismo, imposição ou superioridade, mas de auxílio e mediação da criança-mundo. A infância deve ser vista como o espaço de desenvolvimento infantil, devendo isto ser respeitado.

Enfim, nuas diante do mundo, tendo de enfrentar a realidade de forma ainda mais crua, as crianças trabalhadoras possuem pouco tempo de vida para construir referenciais que possam sustentar estes enfrentamentos. São poucos os momentos que têm para produzir/ usufruir do lúdico por exemplo, pois são consideradas mão-de-obra barata.

As crianças sem terras reconhecem-se nesta realidade, situam-se nela e enfrentam-na. O tempo de aprender, de compreender, de desenvolver-se não existe. Elas têm que amadurecer já. Sua realidade exige. Para a criança trabalhadora, para a criança sem terra, a sociedade tem reservado uma infância negadora e usurpadora dos bens construídos socialmente.

A Garantia do Lúdico: uma possibilidade presente

O que há de tão especial no brincar para que as crianças gostem tanto dele? As crianças, cuja percepção limita-se muito ao presente, vivem *o aqui e agora* e isto leva-as a fazer basicamente o que gostam, sem preocupar-se com o depois, passam horas brincando, esquecendo-se até mesmo de alimentar-se. O que representa esta atividade para elas?

Vários estudos acerca dos jogos e brincadeiras vem sendo realizados, principalmente a partir de meados deste século, nas áreas de psicologia e pedagogia. Algumas das interrogações estão sendo respondidas, mas ainda há várias outras que estão ocultas, carecendo de maiores esclarecimentos. Na área da educação física o campo de interrogações se reveste de complexidade, sendo necessário assim, a sua inclusão como área responsável também, por estas respostas.

Podemos dizer que a criança brinca pois o brincar é um tipo de atividade que produz sociabilidades, e que pode promover o seu desenvolvimento. Para

Château (1987), o brincar é para a criança o mesmo que o trabalho é para o adulto, porém, é necessário entender que o brincar/jogar se dá em um patamar diferente do trabalho, possuindo características que os diferenciam, como por exemplo, o trabalho visa à produtividade, já o brincar tem um fim em si mesmo, do ponto de vista de quem o faz.

Nos jogos/brincadeiras, há permeabilidade suficiente para a manifestação do lúdico, porém, é interessante frisar que as características lúdicas podem se manifestar em outras atividades, tais como a poesia, a música, o pintar, o dançar, e outros. Estas características compreendem a não imposição da atividade proposta, a estimulação do imaginário, da fantasia, ou seja, a construção de um real fora de real. A construção deste real dá-se pela definição e aceitação de regras comuns a todos, a projeção de um mundo criado pelos participantes cuja duração estende-se até ou o final do jogo, ou até quando algum dos participantes romper com as regras estabelecidas.

Do seu mundo real, a criança cria um mundo novo. Parte da sua realidade para entrar no mundo do faz de conta, onde este mesmo real está camuflado. É o momento da aprendizagem, uma vez que quem está no jogo precisa envolver-se completamente no próprio jogo/brincadeira.

No entanto, muitas crianças têm o espaço da infância destinado à conquista da própria sobrevivência, não se lhes permitindo desenvolver-se neste espaço que lhes é próprio. São desde cedo postas ao mundo do trabalho onde são exploradas, sem tempo para sonhar e

fantasiar um outro mundo, construído com suas próprias regras. *Sua inserção crescente no mercado de trabalho cria uma expectativa de expropriá-la definitivamente das relações lúdicas* (Araújo, 1996:110).

Esta opressão ao lúdico por parte da sociedade que explora o trabalhador, dá-se também nos espaços dos jogos/brincadeiras, em espaços que seriam para a efetiva vivência do lúdico.

Sendo assim, respaldados pela proposta educacional do MST- a educação popular/classista, que ousa privilegiar uma educação em prol da classe trabalhadora e de seus interesses, passaremos a tecer alguns pontos de uma proposta pedagógica desta disciplina nos assentamentos, proposta esta que esteja coerente com a educação numa perspectiva da classe trabalhadora para a construção da sociedade socialista, ou seja, uma prática da educação física que contribuisse com o MST no trajeto e na proposta social que buscamos/buscamos.

Historicamente a educação física busca contribuições para a manutenção e o desenvolvimento do capitalismo, preparando as pessoas para o trabalho alienado visando ao aumento da produtividade, quer seja, por atividades que visem à aptidão física, ou a higienização, ou ainda nas atividades compensatórias. Esta disciplina em sua trajetória na escola tem reforçado padrões estéticos burgueses, incentivando o consumismo, passividade e massificação.

Este papel desempenhado por algumas abordagens da educação física, tem sido utilizado na pedagogia do *pão e circo*, preparando-nos para contribuir com a acumulação capitalista, aceitando

passivamente esta realidade, não nos compreendendo como sujeitos capazes de transformação. Estes papéis da educação física vem incutindo em nós, através de sua prática, o reforço ao individualismo, a rivalidade, a competição exacerbada, a submissão, o respeito incondicional a autoridade, enfim, valores contrários aos que o MST procura construir como base para um novo ser humano.

Já situamos neste trabalho a importância do lúdico para a construção humana da criança, e o papel que este desempenha socialmente, aliado ao fato de não ter mais um espaço garantido na sociedade. Desta maneira, o mesmo está sendo banido das atividades que antes possuíam componentes lúdicos, como os jogos, na prática da educação física, entre outros.

O papel que o lúdico desempenha no desenvolvimento infantil deve ser garantido nas aulas de educação física através dos jogos e brincadeiras. No entanto é importante esclarecer que os jogos ao possuírem um aspecto não material, como diz Huizinga (1990), facilmente absorvem os valores predominantes na sociedade, com isso, podem conter um componente ideológico que expressa a conservação do *status quo*, conotação esta, rejeitada numa proposta pedagógica que visa formar pessoas conscientes da necessidade de transformação social. A análise e seleção de jogos, sua progressão, enfim, um trato pedagógico à questão, é trabalho para o professor.

Os jogos devem ser selecionados com valores produtores de disciplina,

organização, cooperação, coletividade, firmeza de caráter, capacidade crítica, capacidade decisória e de construção do novo, respeito, justiça, espontaneidade, autonomia, incentivo ao imaginário, fantasia, criatividade, definição de regras. Estes valores o MST procura trabalhar no dia a dia da luta revolucionária.

Se é este o novo ser humano que se busca construir, os jogos devem se fundar nestes valores, e o lúdico, como espaço de manifestação, deve incorporar estas características.

A educação física não será apenas o espaço de vivência de novos valores no lúdico, será também, o espaço de garantia da vivência do lúdico para as crianças, *uma vez queo resgate do lúdico na educação é um ato político, como projeto de construção de uma nova sociedade e ao mesmo tempo incorporar elementos desalienantes* (Marcelino, 1990: 110).

As escolas do MST trabalham as disciplinas com uma tematização geral que abrange todas elas (os temas geradores). Desta forma, a educação física pode utilizar-se destes na tematização dos jogos, permitindo um maior direcionamento dos conteúdos dos mesmos, formando no todo da escola uma direção única.

Temos clareza de que nem o lúdico, e nem a educação como um todo é capaz por si só de dar conta da transformação social, pois estes são condicionados pela materialidade da forma societal vigente. Sendo assim,

acreditar que se possa reformar a sociedade, mediante pequenos retoques na educação, não só é uma esperança absurda, como constitui um perigo social: uma utopia, que, no fim de contas, resulta reacionária, porque acalma ou enfraquece as inquietações e os protestos, com a ilusão de que o novo nascerá no dia em que o Estado renuncie voluntariamente a qualquer interferência no campo educativo. Ao pretender que a escola pare intocável acima das classes sociais, a pequena burguesia a entrega, de fato, às mais obscuras forças do passado(Ponce, 1991: 117).

É necessário que o professor saiba destas limitações educacionais e trabalhe dentro das possibilidades. Uma delas, a que o lúdico oferece, é a apropriação deste pela educação física de primeira à quarta série, de tal maneira que ele esteja voltado à construção de novos valores.

Este trabalho com o lúdico nas escolas do MST não é impossível, uma vez que os assentamentos se constituem espaços de transformação da ordem capitalista, onde tem-se o embrião de uma realidade nova, auxiliado por uma proposta educacional da classe trabalhadora. Dentro desta realidade, a educação física vem a ser mais um espaço de construção deste novo, mais uma arma da qual pode se apropriar o MST. Tornando o lúdico um momento de subversão da ordem existente, combinado com os interesses da classe social explorada, na utopia possível da construção da sociedade socialista.

Referências Bibliográficas

- ARAÚJO, Vania C. *Criança: do reino da necessidade ao reino da liberdade*. Vitória: Edufes, 1996.
- CHÂTEAU, Jean. *O jogo e a criança*. São Paulo : Summus. Tradução de Guido de Almeida, 1987.
- FUNDEP (Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa). *Coragem de Educar: uma proposta de educação para o meio rural*. 2.ed. Petrópolis : Vozes, 1994.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens; o jogo como elemento da cultura*. São Paulo : Perspectiva. Tradução de João Paulo Monteiro, 1990.
- MARCELINO, Nelson Carvalho. *Pedagogia da Animação*. Campinas : Papyrus, 1990.
- MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). A cooperação agrícola nos assentamentos. In: *Caderno de Formação* n.20, São Paulo, 1993.
- _____. Como fazer a escola que queremos. In: *Caderno de Educação*, n.01, São Paulo, 1992.
- _____. Jogos e brincadeiras infantis. In: *Caderno de Educação* n.07, São Paulo, 1996.
- PONCE, Aníbal. *Educação e Luta de Classes*. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 11.ed. São Paulo : Cortez, 1991.
- VENDRAMINI, Célia R. *Ocupar, Resistir e Produzir: um estudo da proposta pedagógica do MST*. Dissertação de mestrado. São Carlos, 1992.
- WANDERLEY, Luis W. Educação popular e processo de democratização. In: *A questão política da educação popular* (40-61), São Paulo, Brasiliense, 1984.