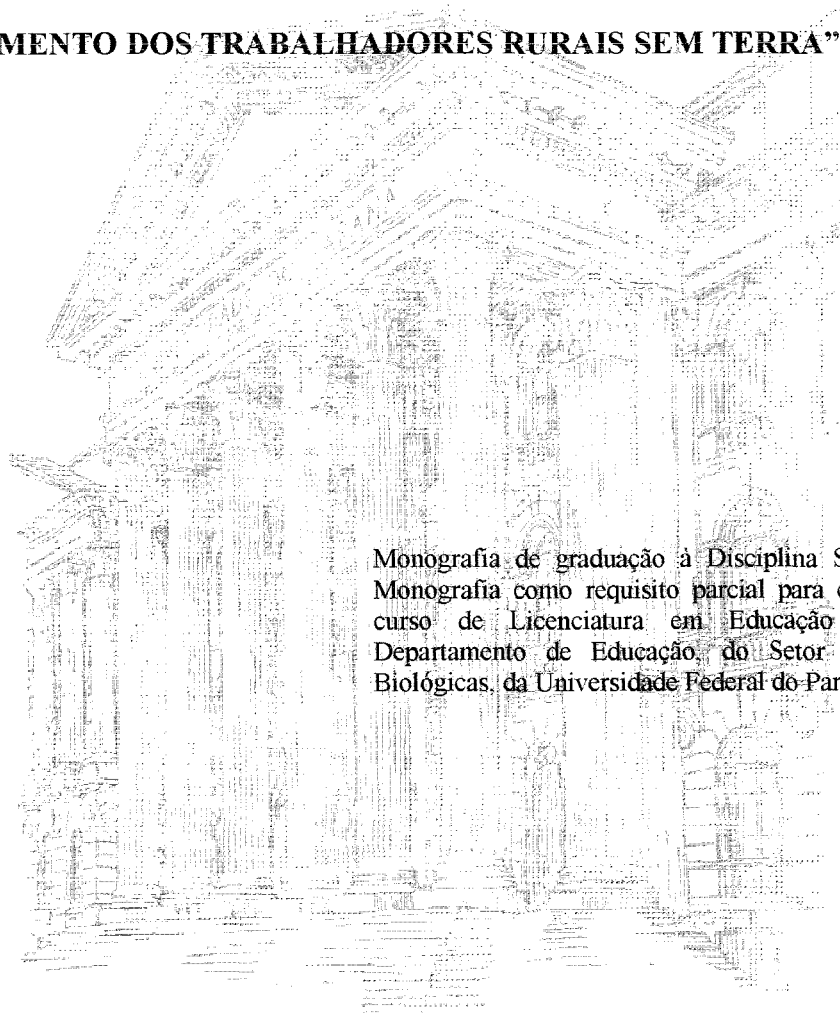


NATACHA EUGÊNIA JANATA

**“ A EDUCAÇÃO FÍSICA INSERIDA NO CONTEXTO EDUCACIONAL DO
MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA”**



Monografia de graduação à Disciplina Seminário de Monografia como requisito parcial para conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física, do Departamento de Educação, do Setor de Ciências Biológicas, da Universidade Federal do Paraná.

**CURITIBA
1999**

NATACHA EUGÊNIA JANATA

**“A EDUCAÇÃO FÍSICA INSERIDA NO CONTEXTO EDUCACIONAL DO
MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA”**

Monografia de graduação à Disciplina Seminário de
Monografia como requisito parcial para conclusão
do curso de Licenciatura em Educação Física, do
Departamento de Educação, do Setor de Ciências
Biológicas, da Universidade Federal do Paraná.

Sônia Fátima Schwendler - ORIENTADORA
Rosicler Teresinha Goedert – CO-ORIENTADORA

*“Há homens que lutam um dia e são bons.
Há outros que lutam um ano e são melhores.
Há aqueles que lutam muitos anos e são muito bons.
Porém há aqueles que lutam toda a vida
Esses sim, são os imprescindíveis”.*

Bertold Brecht

DEDICATÓRIA

A minha família, que traduzo com uma só palavra: amor!

A todos os sem (sem-terra, sem-teto, sem-comida,

sem-emprego, sem-escola, sem-saúde,...)

explorados, excluídos e por muitas vezes esquecidos!

Ao sonho de uma sociedade justa, humana e fraterna,

construída pelo povo!

AGRADECIMENTOS

...aos Trabalhadores Rurais Sem Terra, com os quais aprendi a acreditar e a sonhar mesmo

frente a mais cruel realidade;

.... ao Seu Dercísio e à Tia Neguinha. Com eles conheci a dura vida de quem mora em uma

favela, e mesmo analfabeto nos ensina o que aprendeu na “escola da vida”;

... aos amigos/irmãos do Movimento Estudantil, em especial à galera do Centro Acadêmico,

pelo carinho, companheirismo, dedicação, discordâncias, mas acima de tudo, por

compartilharmos dos mesmos sonhos;

....às minhas orientadoras, Sônia e Rosi, pela atenção, auxílio e por dedicarem-se junto

comigo na construção deste trabalho;

... à minha família, pelo amor que sempre me deram, e por terem me ensinado a ser sensível

ante as injustiças;

...enfim, a todos que de alguma forma contribuíram e participaram da construção deste

trabalho.

SUMÁRIO

RESUMO	vi
CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZANDO A IMPORTÂNCIA DA PROBLEMÁTICA	01
1.1 Apresentação do problema.....	01
1.2 Justificativa.....	02
1.3 Objetivos.....	04
1.4 Metodologia construída.....	05
CAPÍTULO II - ASPECTOS QUE DEMARCAM A ORIGEM DO MST	07
2.1 Por que surge o MST?.....	07
2.2 Um pouco de história sobre o MST	10
CAPÍTULO III - O MST E O CONTEXTO EDUCACIONAL	14
3.1 O MST e sua proposta de educação.....	14
3.2 As inserções das abordagens críticas da educação e da educação física.....	18
CAPÍTULO IV - EDUCAÇÃO FÍSICA E PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MST: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES COM A ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA	25
CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	35
ANEXOS	37

RESUMO

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) busca construir um projeto educacional voltado às classes populares trabalhadoras, considerando a realidade em que vivem, tentando garantir o direito de todos à escolarização em todos os níveis. Nesta perspectiva este estudo pretende identificar quais as contribuições da abordagem crítico-superadora da Educação Física no contexto educacional do MST. Como encaminhamento metodológico optamos pela pesquisa participante, priorizando a análise da dimensão qualitativa da realidade social pesquisada. Realizamos oficinas de Educação Física no Curso de Formação dos Educadores de Jovens e Adultos e no II Encontro Estadual dos Sem Terrinha. As análises destes momentos contribuíram nas discussões apontando possibilidades da inserção desta área de conhecimento na realidade dos movimentos sociais comprometidos com as classes populares de forma crítica e, conseqüentemente visualizando novos campos de intervenção para a Educação Física.

CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZANDO A IMPORTÂNCIA DA PROBLEMÁTICA

1.1 Apresentação do problema

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) é um dos movimentos sociais que, devido a sua rápida expansão, tem grande atuação na sociedade brasileira. Um dos fatores que chama a atenção nesse movimento é a preocupação que o mesmo tem em relação à educação, e especificamente à escolarização. Essa preocupação surgiu a partir da necessidade de possibilitar às crianças nos acampamentos atividades educacionais que contribuíssem na sua formação, fato que não é tão recente pois “desde as primeiras ocupações e acampamentos de sem terra que originaram o próprio Movimento, já é possível identificar uma preocupação com a educação das crianças, primeiro acampadas, depois assentadas” (CALDART & KOLLING, p. 224, 1997).

O MST tem como meta construir um projeto educacional voltado às classes populares trabalhadoras, considerando a realidade em que vivem. Sua causa geral de luta na educação é: “ajudar a garantir o direito de todos à escolarização , desde a creche até a Universidade, e através dela viabilizar com mais qualidade a formação política e técnica demandadas hoje pelo contexto de atuação do Movimento” (CALDART, p.38, 1997).

Essa formação é tratada a partir da realidade, o que significa refletir sobre a cultura elaborada, contextualizando-a mediante a cultura popular expressa no cotidiano destes trabalhadores. Para tal, o trabalho pedagógico dos diversos saberes escolares, (Português, Matemática, Ciências, Artes, etc.) e entre eles o da Educação Física, faz-se necessário para a concretização desse projeto, mediante a articulação do conhecimento que traz consigo ao conhecimento da realidade vivida pelos alunos.

Ao longo do história da Educação Física identificamos que ela esteve voltada aos interesses da elite dominante, para a manutenção de sua hegemonia, se contrapondo aos interesses das classes populares.

Entretanto, na década de 80, surgem alguns questionamentos referentes à necessidade de se construir uma prática da Educação Física que estivesse direcionada aos interesses da classe trabalhadora, a partir das teorias críticas da Educação. É nesse período que surgem mais produções acadêmicas vinculadas às ciências humanas e sociais, como as obras escritas por MEDINA (1983); KUNZ (1991); BRACHT (1992); COLETIVO DE AUTORES (1992), entre outras, que estabelecem contornos de novas correntes de pensamento pedagógico à Educação Física.

Uma dessas produções acadêmicas, mais especificamente retratada na obra “Metodologia do Ensino de Educação Física”, fruto de um trabalho coletivo de seis professores, trouxe contribuições para a Educação Física Escolar, sistematizando uma proposta de ensino para este saber escolar, proposta esta que denominou-se de crítico-superadora.

Nesse sentido, este estudo pretende identificar quais as possíveis contribuições que a abordagem crítico-superadora da Educação Física escolar, pode trazer ao contexto educacional do MST. Contribuições essas que sejam coerentes com as lutas sociais deste movimento social organizado, a fim de oferecer subsídios para a construção da proposta educacional desta área de conhecimento neste contexto.

1.2 Justificativa

Experiências vivenciadas no âmbito dos movimentos sociais, ainda como acadêmica do 2º ano do curso, despertou-me para a possibilidade da intervenção que a Educação Física, enquanto componente escolar, pode ter no contexto educacional dos movimentos sociais. Possibilidade de intervenção esta que tem como princípio uma prática que venha a contribuir na formação humana.

A primeira experiência no contexto educacional dos movimentos sociais, foi via um trabalho voluntário ocorrido ao longo de um projeto no ano de 1997, em uma creche comunitária vinculada ao Movimento em Defesa do Favelado, cuja sede se localiza na favela da Vila das Torres, na cidade de Curitiba. Foram organizadas vivências pedagógicas sistematizadas, com as crianças que frequentavam essa creche, além da criação de um grupo de estudos. Este projeto envolvia além das crianças e administradores da creche, cinco acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física e um professor de Educação Física da Rede Estadual de Ensino do Paraná.

Mediante a realização desse projeto o grupo envolvido ao mesmo teve o convite para trabalhar pedagogicamente no âmbito da Educação Física, com outro movimento social - o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Esse trabalho realizou-se em dois momentos, com o objetivo oportunizar o re-conhecimento de uma proposta de Educação Física que atendesse e contribuísse com a proposta educacional do MST. A primeira situação constituiu-se numa oficina realizada no curso de Formação de Educadores de Jovens e Adultos do MST; e a outra no I Encontro Estadual de Crianças e Adolescentes dos Assentamentos de Reforma Agrária - MST/PR, ambos no ano de 1997.

No decorrer dessas vivências verificamos, a partir de diálogos e depoimentos das pessoas participantes, que não conseguia-se visualizar quais as possíveis contribuições que a Educação Física pode gerar quando inserida concretamente no processo educacional voltado à formação humana e transformação social.

A partir desta constatação surgem alguns questionamentos referentes às possibilidades de intervenção da Educação Física, enquanto disciplina escolar, reconhecida como uma das áreas de conhecimento, no âmbito do MST: Qual a origem do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e que interesses defendem? Qual o referencial teórico que embasa a educação nas escolas do MST? Como se deu o processo de implementação

da educação física nas escolas do MST? Quais os pressupostos teóricos das concepções críticas da Educação Física? De que forma estas concepções de Educação Física podem contribuir para construir uma prática voltada ao contexto educacional do MST?

O estudo dos pressupostos teóricos que embasam a educação nas escolas do MST, bem como das possíveis contribuições que as concepções de Educação Física oferecem a esse contexto, correspondendo as suas necessidades, podem dar um redirecionamento para a efetiva atuação desta área de conhecimento num movimento social que tem importante inserção na sociedade brasileira, bem como na luta pela sua transformação.

1.3 Objetivos

Este trabalho possui como eixo dois objetivos centrais que são:

- Reconhecer na Educação Física Escolar um referencial teórico-prático que contribua na realidade das escolas do MST, subsidiando a proposta educacional desse contexto.

- Contribuir nas discussões da inserção desta área de conhecimento na realidade dos movimentos sociais comprometidos com as classes populares, especificamente o MST, visualizando novos campos de intervenção para a Educação Física.

Na tentativa de garantirmos o alcance do que nos propomos, delimitamos também alguns objetivos específicos, que compõem-se em:

- Compreender a origem do MST e sua relação com a luta pela garantia da educação.
- Identificar os pressupostos teóricos da proposta educacional do MST.
- Analisar a abordagem crítico-superadora da Educação Física.
- Estabelecer relações entre a concepção analisada e a proposta educacional do MST.

1.4 Metodologia construída

Este estudo volta-se para a caracterização de uma pesquisa participante, que segundo DEMO (p. 241, 1995) priorizará como tratamento metodológico a análise/avaliação da dimensão qualitativa da realidade social aqui pesquisada.

Nesse sentido recorreremos aos princípios apontados pelo autor acima citado, quando coloca que o problema deve partir de uma dimensão qualitativa, em que a participação política se faz presente e ao mesmo tempo requer uma articulação ao tratamento teórico e prático, advindo do conhecimento das ciências sociais.

Essa metodologia pressupõe que o pesquisador estabeleça além de “familiaridade” com o fenômeno pesquisado, a “identificação ideológica prática”, compreendendo e assumindo o projeto político da comunidade pesquisada.

Como instrumento para a coleta de dados significativos para esse tipo de estudo, foi necessário além das primeiras aproximações na inserção da realidade pesquisada, gerando o grau de participação do pesquisador, estabelecermos, a partir do quadro teórico, os focos de observação.

A eleição destes focos de observação baseou-se nos indicativos e princípios científicos apontados por LÜDKE & ANDRÉ (p. 30, 1986), dentre os quais foram: a descrição dos sujeitos, descrição de locais, descrição de eventos especiais, descrição das atividades e os comportamentos do observador.

Os registros das observações foram garantidos nas formas de anotações escritas e registro dos eventos através de fotografias e filmagens, o que nos permitiu transcrever as falas mais relevante dos participantes neste estudo.

A partir desses procedimentos metodológicos, os quais buscaram tratar das questões norteadoras desse estudo, configuramos quatro capítulos, sendo que o capítulo I apresenta o problema, a justificativa e os objetivos deste trabalho, além da metodologia construída,

possibilitando um panorama geral do presente estudo. No capítulo II, denominado ASPECTOS QUE DEMARCAM A ORIGEM DO MST, tenta-se fazer uma análise conjuntural das causas que levam o surgimento da luta pela terra a fim de chegar na organização do MST. No capítulo seguinte O MST E O CONTEXTO EDUCACIONAL, buscamos levantar os princípios da educação no MST e compreender as inter-relações entre as abordagens críticas da Educação e da Educação Física, para então no quarto capítulo EDUCAÇÃO FÍSICA E PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MST: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES COM A ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA, tentarmos apontar as relações possíveis entre a proposta educacional do MST e a abordagem crítico-superadora da Educação Física. Enfim, numa tentativa de conclusão, esboçamos as considerações finais, levantando também as limitações deste trabalho.

CAPÍTULO II - ASPECTOS QUE DEMARCAM A ORIGEM DO MST

Ao discutimos questões relacionadas aos Movimentos Sociais nos deparamos com as seguintes problemáticas: Quais as suas origens? Para que servem? A quem atendem? Com o intuito de tentarmos compreender inicialmente estas questões, partiremos de uma análise acerca da estrutura fundiária brasileira, a fim de situarmos o surgimento do MST, para posteriormente estabelecermos conexões com a Educação e mais precisamente com a Educação Física.

2.1 Por que surge o MST?

Iniciaremos esta primeira discussão abordando questões mais amplas, no que diz respeito a agricultura camponesa brasileira e ao modelo de desenvolvimento que temos em nosso país, pois entendemos que para compreendermos o surgimento do Movimento Social que tratamos neste trabalho, é necessário compreendermos também o contexto no qual ele se constitui.

Vivemos em uma sociedade que tem um modelo de desenvolvimento calcado no capitalismo. Este modelo tem algumas características: a exploração da força de trabalho, ou seja do trabalhador; e a conseqüente expropriação do trabalho, isto é, não é ele quem detém o resultado do trabalho que ele mesmo executa. “No capitalismo, o trabalhador não é dono nem pode dispor do produto de seu trabalho. Em troca da cessão de sua força de trabalho, recebe uma quantia em dinheiro: o salário” (OLIVEIRA, p. 22, 1997). É daí que deriva então a exploração do trabalhador, que não recebe em troca tudo o que produz, visto que o dono do capital¹ fica com a maior parte disso em sua posse, ou seja com o lucro. Outra

¹ “Capitalistas são, portanto, todos aqueles que, possuidores de capital, destinam-no à produção. Na agricultura adquirem terras e outros meios de produção e contratam trabalhadores para trabalharem para ele em troca de um salário” (OLIVEIRA, p. 21, 1997).

característica que o marca profundamente é a propriedade privada dos meios de produção, na qual reside a propriedade privada da terra, que está ligada a questão que queremos abordar, qual seja a da concentração de terra - o latifúndio².

Considerando a terra como um bem social, e portanto, como algo a que toda a humanidade deveria ter acesso de forma igual, tentamos compreender qual a origem dos latifúndios, quer dizer da distribuição desigual da terra. Ao buscar a compreensão das raízes históricas da origem dos latifúndios no Brasil, vemos que este fato coincide já com a chegada dos portugueses. Para OLIVEIRA (p.28, 1997):

“Quando estudamos historicamente a estrutura fundiária no Brasil, ou seja, a forma de distribuição e acesso à terra, verificamos que desde os primórdios da colonização essa distribuição foi desigual. Primeiro foram as capitânicas hereditárias e seus donatários, depois foram as sesmarias. Estas, estão na origem da grande maioria dos latifúndios no país, fruto da herança colonial. Com a independência e com o fim da escravidão, trataram os governantes do país de abrir a possibilidade de, através da “posse”, legalizar grandes extensões de terras. Com a Lei de Terras de 1850, entretanto, o acesso à terra só passou a ser possível através da compra/venda com pagamento em dinheiro, o que limitava, ou mesmo praticamente impedia, o acesso à terra para os escravos que foram libertos”.

Dessa forma percebemos que já no início da configuração dos processos econômicos, sociais e políticos na agricultura camponesa brasileira fez-se presente a questão da propriedade privada da terra e a conseqüente formação dos latifúndios. FREI BETTO (p.220, 1991) reafirma esta posição colocando:

“O Brasil só conheceu, em quase 500 anos de história desde a colonização portuguesa, apenas uma reforma agrária, a que retalhou o país em capitânicas hereditárias, implantando o modelo do latifúndio. No século XIX, aos negros libertos da escravidão foi negado o acesso à terra e, ainda hoje, eles são duplamente discriminados, por serem negros e por serem pobres”.

Além disto, o desenvolvimento do capitalismo e as transformações sócio-políticas que acarretaram, acentuaram ainda mais essa desigualdade, visto que a

² O latifúndio pode ser entendido basicamente pelo grande domínio privado da terra, ou ainda, como uma “propriedade rural, características de países subdesenvolvidos, ..., explorada por um só proprietário, que utilizada mão-de-obra não especializada, mediante salário muito baixo” (FERREIRA, p. 387, 1995) Isto implica em dizer que enquanto poucas pessoas possuem muita terra para tirar dela o proveito que bem quiser, outras tantas tem que se submeter a exploração de sua mão de obra.

“entrada da modernização, que modificou os processos de trabalho, os padrões de comercialização, trouxe consequências estruturais que se expressam através da deterioração das condições de vida da população rural e sua pauperização, a desapropriação e/ou expulsão da terra, aumentando os agricultores sem terra, a luta e os próprios conflitos pela posse da terra” (SCHWENDLER, p.24, 1995).

Segundo STÉDILE (1991) o problema agrário em nossa sociedade pode ser caracterizado considerando basicamente seis fenômenos econômicos e sociais: - a alta concentração da terra, ou seja a larga existência do latifúndio; - a má utilização da terra e seus recursos, ficando grande parte improdutivo; - as linhas de produção adotadas se destinam ao monocultivo de exportação e não à alimentação de nossos povos; - o êxodo rural, o que traz problemas também para as cidades; - o modelo tecnológico nas agriculturas periféricas segue uma linha consumista de produtos agroindustriais produzidos por empresas transnacionais e que não têm nenhuma relação com as especificidades de clima e solo de nossos países; - a fome afeta uma elevada porcentagem da população, resultado das demais características.

Dessa forma, a implantação de uma reforma agrária hoje implica em muito mais do que combater a concentração de terra. Se transforma “não em solução do desenvolvimento capitalista, sendo que exige mudanças estruturais profundas de nossas economias, que a burguesia nacional não quer e não tem vontade, nem capacidade de impulsioná-las” (STÉDILE, p. 101, 1991).

Assim, percebemos o conflito de interesses. Se de um lado há a vontade de fazer permanecer esta realidade opressora, de outro, há a vontade de transformar este modelo de sociedade, a fim de que todos possam ter condições dignas de sobrevivência, com igualdade de acesso à alimentação, habitação, saúde, emprego, educação, entre outros.

É então, neste contexto explicitado que se insere a constituição do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Esta constituição se dá mediante a organização coletiva dos trabalhadores camponeses, no sentido da defesa e interesse de transformação do

modelo de desenvolvimento capitalista, que como vimos, agravou ainda mais as desigualdades e os problemas no campo.

2.2 Um pouco de história sobre o MST...

“Que a reforma agrária é um meio fundamental para resolver a maioria dos problemas que os pobres da cidade enfrentam, como a fome, o desemprego, a violência, a marginalidade, a falta de educação, o transporte e a moradia”.

João Pedro Stédile

Devido ao que expomos anteriormente, hoje um dos Movimentos Sociais que mais tem atuação na sociedade brasileira, no sentido de transformação estrutural da sociedade é o denominado Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O MST tem como principal frente de luta a reforma agrária voltada aos objetivos da construção de uma sociedade “sem exploração”, difundindo valores socialistas das relações sociais, com igualdade social, política econômica e cultural dos seres humanos, ou seja uma transformação da sociedade, buscando uma vida mais digna para o conjunto da população brasileira, não só a que vive no campo, como também a da cidade.

Este movimento social caracterizou-se por várias histórias de luta de agricultores sem terra, que a partir de 1978, se organizaram coletivamente para conquistarem uma área de terra, o que resultou em inúmeras ocupações em diversas regiões, como no Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Paraná, Bahia, Goiás e Rio de Janeiro. No entanto, essas lutas se deram de forma isolada. Somente no ano de 1981, com a iniciativa da Comissão Pastoral da Terra - CPT, que começa a promover encontros entre as lideranças dessas lutas, é que há uma maior articulação entre as mesmas. Esta iniciativa culmina com a realização do 1º Encontro Nacional dos Sem Terra, em janeiro de 1984, na

cidade de Cascavel/PR, com a participação de representantes de 16 estados. A partir dessa organização tem-se a constituição formal de um movimento de camponeses sem terra que se organizam para lutar pela terra e reforma agrária: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (SÉRGIO & STÉDILE, 1993).

Nesta formulação, a contribuição não se deu somente pela atuação da Igreja Católica, através da CPT. Segundo STÉDILE (p. 102, 1991) três vertentes social-ideológicas participaram desse processo: - o trabalho de conscientização, animação e articulação dos camponeses, realizado pelas Igrejas Católica e Luterana; as lideranças do sindicalismo combativo, que nascia combatendo, como o próprio nome já diz, a forma burocratizada e vertical de organização sindical que acabava por ser um entrave ao desenvolvimento da luta pela terra; e os lutadores sociais em geral que viam na luta pela reforma agrária um forma de se contrapor a ditadura militar presente na época no país.

Compreendendo que as conquistas só se obtém na prática, mas que no entanto, não se pode deixar de lado o aprendizado da experiência história de outros movimentos camponeses, o MST desde o início procurou resgatar ensinamentos destes movimentos presentes aqui no Brasil, como também na América Latina.

“De certa forma, o MST sempre se considerou como herdeiro das LIGAS CAMPONESAS, que foram a organização similar mais parecida que existiu nas décadas de 50 e 60. Ouvimos as lideranças históricas das Ligas, e procurou-se aprender o máximo de seus erros e acertos... Em diversos países latino-americanos, os camponeses eram, ou ainda são, maioria em suas sociedades e sempre desenvolveram lutas históricas. Deles também procurou-se aprender” (STÉDILE, p. 103, 1991).

Sendo assim, para atingirem seus objetivos o Movimento possui estratégias definidas, e uma delas tem sido as ocupações³ de terras improdutivas e a consequente formação de acampamentos nestas terras. Neste sentido GÖRGEN (p. 285, 1991) afirma que,

³ A palavra *ocupação* é utilizada pelo MST, entendida como uma ação legítima indicativa de um grupo organizado que pretende produzir sobre terras improdutivas; diferentemente da palavra *invasão*,

“A partir de 1979, as ocupações e acampamentos espalham-se por todo o Brasil, passando a fazer parte do cotidiano da história do país neste final de milênio. Daí se dissemina esta nova forma de luta: a ocupação. Daí se consagra esta nova forma de resistência continuada: o acampamento... com uma proposta de organização e luta para combater o latifúndio, conquistar a terra, implantar a reforma agrária e construir uma sociedade justa e humana no Brasil”.

Na medida em que o MST se afirmava, suas ações e estratégias estavam permeadas por alguns princípios de ordem organizativa, que segundo STÉDILE (p. 104, 1991), estão na base do Movimento e possibilitaram o seu crescimento social, sua unidade política e a sua constituição enquanto um movimento social nacional. Estes princípios são:

- vinculação permanente com as massas. Não é possível organizar um movimento social sem um trabalho enraizado na sua base social;
- lutas de massas, considerando que a reforma agrária só avança se o povo se envolver no maior número possível, e fazer negociações com o governo, sem mobilização popular é perder o jogo antecipadamente;
- divisão de tarefas. Todas as atividades são realizadas na forma de comissões, envolvendo quantas pessoas forem possível;
- direção coletiva, sendo que todas as instâncias dentro do Movimento são exercidas coletivamente, sem distinção de poder e com divisão de responsabilidades;
- disciplina, que é na essência a existência de regras coletivamente discutidas e respeitadas pelos indivíduos que quiserem fazer parte dela;
- formação de quadros, a fim de que seja garantido continuidade no trabalho do MST;
- desenvolvimento da mística, para que ajudasse a motivar a base, animá-la e conscientizá-la, através de símbolos da nossa cultura e dos valores defendidos

pelo MST , de que é preciso lutar, e ainda, de que é possível haver uma sociedade justa e fraterna.

Podemos perceber que na própria maneira de se organizar, o MST dispõe de valores e formas que vão se contrapor ao modelo de desenvolvimento presente. Isso significa que a transformação social ocorre na prática cotidiana, e ao adotar uma organização fundamentada na coletividade, com divisão de tarefas, respeito e responsabilidades ante as decisões do grupo, o MST já começa a construção da sociedade que acredita, não só no discurso, mas sobretudo na prática social, nas relações sociais que estabelecem.

Além dos princípios apresentados, para atingir seus objetivos, estruturalmente o MST se organiza em Setores e um deles é o Setor de Educação, o qual se estabelece como foco de interesse neste estudo.

CAPÍTULO III - O MST E O CONTEXTO EDUCACIONAL

3.1 O MST e sua proposta de educação

Sabemos que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra luta pela reforma agrária em nosso país. Ao longo de sua trajetória, esta luta se dá por vários caminhos, assumindo diferentes dimensões, sendo uma delas “a luta pelo direito à educação dos sem-terra e da tentativa de desenvolver uma pedagogia voltada à problemática atual do meio rural em nosso país” (CALDART & KOLLING, p. 223, 1997).

A preocupação com a educação surge a partir dos pais das crianças, logo nas primeiras ocupações. “Mesmo com tantas outras preocupações, alguns adultos percebem a ansiedade dessas crianças e começam a pensar no que fazer com elas. São formados grupos de mães que passam a orientar as brincadeiras do grupo de crianças e a explicar pelo menos um pouco do que está acontecendo em suas vidas, integrando-as nas várias atividades do acampamento” (CALDART & SCHWAAB, p. 87, 1991).

Desencadeia-se com isso, a luta pela garantia da escola, o que inicialmente gera conflitos dentro do próprio Movimento, que questionava-a, pois havia o receio de acabarem se desviando do principal objetivo: a luta pela reforma agrária. Mesmo com essas discussões, os trabalhadores procuraram os órgãos públicos a fim de garantir estrutura e espaço para as escolas, além de professores(as) que tivessem envolvimento com sua realidade.

Segundo CALDART & KOLLING (1997), a primeira escola de assentamento que se tem registro começou a funcionar no ano de 1983, no assentamento de Nova Ronda Alta, no Rio Grande do Sul. Juntamente com este fato, veio também a preocupação com o tipo de ensino a ser desenvolvido nesta nova realidade, pois percebia-se a necessidade de se ter uma escola “diferente”, longe dos padrões tradicionais, o que significa, superar os limites do ensino tradicional, possibilitando acesso para àqueles que ainda não o tiveram, e por

outro lado, para àqueles que mesmo na escola não visualizam um sentido/significado do que se ensina.

“Quando os assentados querem um escola voltada para a sua realidade, eles estão, antes de tudo, fazendo uma crítica ao modelo da escola que conhecem e que é o tradicional em nossa educação. Então quando tentam resolver os seus problemas educacionais, na prática passam a participar da construção de alternativas para as escolas brasileiras em geral, em especial àquelas localizadas no meio rural” (CALDART & SCHWAAB, p. 102, 1991).

Seguindo esta trajetória de luta, conforme CALDART & KOLLING (1997), ANDRADE (1997), CALDART (1997), em 1987 é criado o Setor de Educação. Isto aconteceu em um encontro no Espírito Santo, que reuniu sete estados, em torno das discussões: “O que queremos com as escolas dos assentamentos?” e “Como fazer a escola que queremos?”. A partir disso foram formuladas as diretrizes políticas e as ações desta luta no campo.

Estruturalmente o Setor de Educação é composto por um Coletivo Nacional, formado por representantes do Coletivo Estadual. O Coletivo Estadual, por sua vez, é formado por frentes de atuação, que são as seguintes: Frente de Educação Infantil; Frente de 1º e 2º Graus (o que corresponde ao Ensino Fundamental e Médio); Frente de Educação de Jovens e Adultos; enfim, Frente de Formação de Educadoras e Educadores. Estas frentes surgiram das necessidades encontradas pelo próprio Movimento, das crianças sem acesso à escolarização, dos jovens para terem uma qualificação técnica, na área da produção e administração, no curso Técnico em Administração em Cooperativismo, além do curso de Formação em Magistério e do curso superior de Pedagogia, para a formação de educadores(as) para atuarem com a população acampada⁴ /assentada⁵.

⁴ As famílias acampadas são as que ainda não estão fixadas numa área legal, e esperam a desapropriação ou uma nova ocupação de terra.

⁵ Os assentamentos são os locais onde as famílias já têm a posse da terra, ou seja, já estão em situação legalizada, com casas fixas.

Essa preocupação com a educação justifica-se a medida em que compreende-se que a luta pela reforma agrária não se encerra em si mesma, como já colocado anteriormente, o que se pretende é uma mudança estrutural nos padrões sociais vigentes.

“Quando a organização dos ST cria em sua estrutura um setor de educação, deixa para trás a concepção ingênua de que a luta pela terra é apenas pela conquista de um pedaço de chão para produzir. Fica claro que está em jogo a questão mais ampla da cidadania do trabalhador rural sem terra, que entre tantas coisas inclui também o direito à educação e à escola”(CALDART & SCHWAAB, p.86, 1991).

A proposta de educação do MST possui dois eixos principais: a luta pelo direito à educação e a construção de uma nova pedagogia, baseando-se em alguns princípios, conforme CALDART (1997):

- 1- A educação não acontece só na escola, porém a luta por ela (pela escola) é fundamental pois além de um direito de cidadania, dá acesso a saberes que contribuem na formação humana dos sujeitos históricos e transformadores.
- 2- A luta pela escola pública e de qualidade, se inserindo em uma luta maior, com outros movimentos sociais, contra o desmonte da escola pública que vemos sofrendo.
- 3- Construir a escola com a identidade do meio rural, tendo como desafio uma formação ampla, aberta, crítica, vinculada a uma formação que insira os estudantes e educadores no processo de um novo tipo de desenvolvimento rural
- 4- Valorização das educadoras e educadores do MST: trabalhadores e trabalhadoras que dinamizam o processo educacional.
- 5- Crença na pessoa humana e na sua capacidade de transformação, pois os excluídos através da luta coletiva, não se sentem sozinhos e vão se tornando cidadãos.
- 6- Educação que reconhece a história, experiência e cultura que todos têm; o conjunto desses saberes é a matéria-prima para a construção de novos saberes.

- 7- Educar para a cooperação através da vivência de práticas cooperativas, fundamental numa sociedade que impõe o individualismo.
- 8- Transcender a idéia de que currículo é o que acontece na sala, em relação aos conteúdos, passando a entendê-lo envolvendo um ambiente educativo, com vários tempos e espaços de aprendizagem e ensino, tendo como objeto de estudo e ação os desafios dos assentamentos/acampamentos, produzindo e socializando conhecimento acerca da realidade concreta. Além disso, os processos de avaliação devem ser estabelecidos de forma democrática e cooperativa, exercendo a gestão democrática, para a formação organizativa e o aprendizado da cidadania.
- 9- Criar coletivos pedagógicos, pois um educador sozinho não consegue implementar esta proposta, até porque seria incoerente com o próprio processo coletivo que a vem implementando.
- 10- Educação alimentada na utopia, formando jovens que tenham a convicção das possibilidades de mudanças, o que se dá na intencionalidade da formação política e ideológica, por meio de atividades que trabalhem a sensibilidade e os valores ligados a esta utopia.
- 11- Um princípio de ação: enquanto se segue a luta pelos direitos já deve-se começar a trabalhar a partir deles e com os valores que trazem consigo.

Desse modo, vem-se buscando garantir na escola a aproximação do ensino com a realidade, inserindo o mundo do trabalho com que estas crianças convivem, sem negar os demais. Sendo assim inicia-se a discussão à respeito da cooperação agrícola, pois a escola existe a medida que se torna mecanismo de formação dessas crianças, para que além de continuar a luta pela reforma agrária, possam construir novas formas de trabalho no campo, contribuindo portanto, para uma transformação mais ampla, ou seja da sociedade.

Inserir este elemento na formação dos trabalhadores é associar aos conteúdos do currículo comum, conteúdos específicos, ou seja, conhecimentos técnicos que permitam refletir acerca da realidade do trabalho da terra. Isto além de dar sentido/significado ao ensino é também um fator importante na “valorização do trabalho rural” (ANDRADE, p. 252, 1997). Dessa forma, possibilita-se que os jovens tenham uma perspectiva de continuidade no processo de escolarização, não evadindo da escola já nas séries iniciais.

Utilizando-se das palavras do depoimento feito por Bernadete, uma professora do Movimento, à CALDART & SCHWAAB (1991), esta é a principal meta do Setor de Educação hoje: que a escola acompanhe toda essa discussão sobre a cooperação, e que estas experiências entrem na escola, clareando de vez a relação entre a escola e a produção no assentamentos.

3.2 As inserções das abordagens críticas da educação e da educação física

Tendo em vista os princípios educacionais já comentados, para compreendermos como a Educação Física pode se inserir no contexto educacional do MST, faz-se necessário relacionarmos esta prática pedagógica no contexto mais amplo da Educação em geral. Isto é, para abordarmos a Educação Física enquanto prática pedagógica, é necessário compreendê-la imersa nas práticas educacionais presentes em nossa sociedade.

SAVIANI (1997), em seu livro **Escola e Democracia** levando em conta o problema da marginalidade na questão da escolarização, classifica as teorias educacionais em dois grupos. O primeiro grupo denomina de *teorias não críticas*, que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, logo de superação do problema da marginalidade. Entretanto considera a marginalidade como um desvio, que afeta individualmente os indivíduos e que por isso deve ser corrigida. Concebe uma sociedade harmoniosa, e a educação “constitui, pois uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços

sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social” (p. 16). Sendo assim, a educação assume ampla autonomia em relação à sociedade.

O segundo grupo é denominado de *teoria crítico-reprodutivistas* e vêem a educação como instrumento de discriminação social, portanto algo que leva a marginalização. A sociedade, neste caso, é concebida dividida em grupos antagônicos, e a marginalidade como inerente uma vez que “o grupo ou classe que detém maior força se converte em dominante se apropriando dos resultados da produção social tendendo, em consequência, a relegar os demais à condição de marginalizados (p. 16). A educação é, desse modo, inteiramente dependente da sociedade que gera a marginalidade.

Essas denominações têm um significado, explicitado por SAVIANI (p. 17, 1997 a)

“denominarei as teorias do primeiro grupo de “teorias não-críticas” já que encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma. Inversamente, aquelas do segundo grupo são críticas uma vez que se empenham em compreender a educação remetendo-a ... à estrutura sócio-econômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Como, porém entendem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade, serão denominadas de “teorias crítico-reprodutivistas”.

Compõem as chamadas “teorias não-críticas”, a pedagogia tradicional; a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. Por outro lado, as “teorias críticos-reprodutivistas”, são manifestadas pelas teoria de sistema de ensino enquanto violência simbólica; teoria da escola enquanto aparelho ideológico do estado e a teoria da escola dualista. Como o objetivo deste trabalho não é abordar cada uma em separadamente não aprofundaremos nestas questões.⁶

O que queremos com esta explanação é colocar que se contrapondo a essas forma de conceber a educação; como algo completamente desvinculado da sociedade, ou por outro lado, como algo completamente determinado pela estrutura social, e portanto sem possibilidades de autonomia, práticas que acabavam por fortalecer a organização social

⁶ Cumpre ressaltar que existem classificações diferenciadas, como é o caso das obras de Libâneo.

vigente; e na tentativa de superá-las surge então a pedagogia “histórico-crítica. “Diante da insatisfação com essas análises crítico-reprodutivistas, foi se avolumando a exigência de uma análise do problema educacional que desse conta de seu caráter contraditório... alterando-a e possibilitando sua articulação com os interesse populares em transformar a sociedade” (SAVIANI, p. 82, 1997 b).

Esta sistematização acontece no final da década de 70, juntamente com o movimento de reabertura política no país, o que acaba por fortalecer os debates em relação à educação e suas implicações políticas. Segundo (GADOTTI apud OLIVEIRA, p. 1, 1993) “só recentemente, em particular de 1977 para cá, é que o pensamento pedagógico de esquerda ganhou força no Brasil. Com a chamada abertura política do País foram editadas obras nacionais e traduções que, antes eram censuradas”.

Configura-se então a pedagogia “histórico-crítica” que tem como compromisso a transformação da sociedade, estando vinculada aos interesses da classes populares. Esta pedagogia compreende a educação historicamente, que manifesta-se no presente, porém como fruto de um processo de desenvolvimento que ocorre na história, e ainda, que essa história é construída pelos homens.

“A escola é, pois, compreendida a partir do desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista. É dessa forma que se articula a concepção Político Socialista com a concepção Pedagógica Histórico-Crítica, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade, que envolve compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, quer dizer, da produção das condições materiais ao longo do tempo” (SAVIANI, p. 120, 1997 b).

Os novos contornos que se estabelecem na educação começam a ter seus reflexos na Educação Física, visto que até então as suas práticas também não estavam voltadas aos interesses das classes populares. Fazendo um breve resgate histórico do desenvolvimento da Educação Física no Brasil, temos segundo KUNZ (p. 114, 1998) três fases: A primeira é

a da Ginástica, de origem europeia (sueca, alemã, e francesa) foi introduzida nas escolas brasileiras com fins higienistas e disciplinador do corpo humano. A formulação deste discurso se dá no século XIX, oriundo, segundo BRACHT (p.141, 1996), de intelectuais do campo pedagógico, médico e militar.

A segunda fase remonta o pós II Guerra Mundial, caracterizada pelo esporte na escola, que tinha como objetivo as descobertas dos talentos esportivos. Para VAGO (p. 20, 1995) esta expansão do esporte pode ser explicada

“a grosso modo, pelo desenvolvimento do sistema capitalista de produção que encontra no esporte vastas possibilidades de se reproduzir. A transformação do esporte em mercadoria (efeito econômico) e a exaltação de características de rendimento, de competição, de vitória, como sendo naturais e desejáveis (efeito ideológico), podem exemplificar essa possibilidades”.

Temos também que, para BRACHT (p. 145, 1996)

“A partir de 1970 a EF é colocada explicitamente e planejadamente a serviço do sistema esportivo, desempenhando o papel de ser a base da pirâmide, sistema este que possuía como culminância a alta performance esportiva...EF e Esporte ou EF/Esporte, deveriam elevar o nível de aptidão física da população”.

E a terceira fase⁷, em que há uma preocupação com as crianças, visto que o modelo esportivo se mostravam inadequados às séries iniciais. Temos então a psicomotricidade, e assim “a Educação Física escolar deixa de lidar com o conhecimento que era de natureza anátomo-fisiológica num primeiro momento e de natureza técnica num segundo momento, para lidar apenas com um metodologia” (SOARES et ali, p. 217, 1992). A preocupação centra-se no aprimoramento do esquema corporal, lateralidade, percepção temporal e espacial, entre outros, a fim de melhorar ou normalizar o comportamento das crianças. (VAGO, P. 21, 1995)

Desta forma, a Educação Física enquanto prática pedagógica foi concretizada ao longo de sua história, segundo valores e interesses da classe social que era/é hegemônica e

que por isso dirigia/dirige política, intelectual e moralmente esta sociedade, mesmo que esta classe representasse os interesses de uma minoria.⁸

Sendo assim, retornando à discussão em relação a educação e o que ocorria com a sociedade brasileira no início da década de 80, temos na Educação Física a configuração de uma nova perspectiva, que como já exposto ocorreu no processo de redemocratização do país e fim da ditadura militar.

“O trabalho de reconstrução cultural dos anos 80 teve a participação de escritores da Educação. A Educação Física se fez presente e seus intelectuais também foram testemunhas do seu tempo. A conjuntura social reflete-se neste pensamentos e sintetiza o entrelaçamento de forças políticas, econômicas e sociais. Os anos 80 revelam uma confluência rica e contraditória de pensamentos na Educação Física” (OLIVEIRA, p. 73, 1993).

Tendo como orientação as ciências humanas e sociais, e em contato com o debate pedagógico brasileiro das décadas de 70 e 80 é que surgem na Educação Física novas correntes de pensamento (BRACHT, p. 146, 1996).

Uma dessas correntes busca fundamentos na pedagogia histórico-crítica já explicitada anteriormente, e surge a partir de um grupo de professores que entendem a necessidade de pensar a sua prática pedagógica permeada por uma função social, que é a da transformação da sociedade capitalista, denominando-se de abordagem crítico-superadora da Educação Física escolar.

Esta abordagem supõe que em uma sociedade de classes, seu movimento se dá a partir da luta entre essas classes que defendem, por sua vez, interesses antagônicos e diferentes. Interesses esses expressos na vontade de fazer permanecer a garantia de privilégios para poucos, ou, de outro lado, a vontade de transformar, garantindo a todos o

⁷ Kunz, em seu artigo coloca que talvez nem todos possam concordar com esta fase, uma vez que o esporte ainda é bastante presente nas instituições escolares.

⁸ Não podemos desconsiderar que apesar da direção imposta, existem movimentos de resistência que se opõem a esta direção. Estes posicionamentos contrários existem à medida que também existe nesta sociedade interesses distintos e divergentes, o que hoje pode ser visualizado na organização do Movimento Social que é tratado neste trabalho - o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

mínimo para uma sobrevivência digna, ou seja, habitação, saúde, emprego, educação, lazer...

A partir desta percepção, a proposta crítico-superadora busca construir uma pedagogia que defende os interesses de uma determinada classe, a classe trabalhadora. Constitui-se enquanto reflexão pedagógica que pretende ser *diagnóstica*, porque constata os dados da realidade, interpretando-os à luz de um juízo de valor que depende da classe. Dessa forma também é *judicativa*, ou seja, julga a partir de interesses de determinada classe; é ainda *teleológica* pois busca uma direção que também depende da perspectiva de classe.

Organizar esta reflexão pedagógica com as características citadas, significa construir um projeto político pedagógico⁹ que se materializa na escola através do currículo. Neste sentido, na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal busca-se o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. O jogo, a dança, o pular, saltar, todas estas atividades corporais foram construídas em um certo tempo histórico como resposta a desafios enfrentados, e é acerca disto que se pretende refletir. Ao desenvolver a reflexão sobre as manifestações corporais possibilita o entendimento do ser enquanto capaz de (re)construir a história de seu povo (COLETIVO DE AUTORES, P. 38, 1992).

A cultura corporal será configurada na forma do jogo, esporte, ginástica, dança ou outros. Na escola, estas formas expressam um sentido para o aluno que está ligado ao significado que o homem e a sociedade em que ele vive atribuem às mesmas. “Por estas considerações podemos dizer que os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade” (COLETIVO DE AUTORES, p.62, 1992).

⁹ O projeto político pedagógico, segundo os autores, representa “uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma

Isso significa que devemos compreender a relação que o jogo, a ginástica, o esporte e a dança têm com os problemas reais da sociedade em que vivemos, sejam de ordem política, econômica, social e/ou cultural, possibilitando assim, ao aluno, a leitura, interpretação e explicação da realidade social a partir dos seus interesses de classe. Segundo o COLETIVO DE AUTORES (p. 63, 1992) “tratar dos grandes problemas sócio-políticos não significa um ato de doutrinação... Defendemos para a escola uma proposta clara de conteúdos do ponto de vista da classe trabalhadora, conteúdo este que viabilize a leitura da realidade estabelecendo laços concretos com projetos políticos de mudanças sociais”.

CAPÍTULO IV - EDUCAÇÃO FÍSICA E PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MST: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES COM A ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA

A partir destas perspectivas da Educação Física Escolar e do entendimento dos princípios norteadores da proposta educacional do MST, nos questionamos: qual a função social da Educação Física nas escolas do MST? Como e a partir de que perspectiva esse saber escolar pode contribuir com a proposta de educação do MST?

Esses questionamentos se justificam pelo fato de percebermos que a Educação Física não tem se desenvolvido de forma coerente com os princípios de educação popular, nas escolas do MST. Segundo DALMAGRO (p.26, 1997), “em conversa com o setor de educação estadual e nacional do MST, os coordenadores revelam que a Educação Física é a área na qual eles possuem maior limitação, ao contrário do que ocorrem com as demais”. Ressaltando ainda mais esta realidade, a autora afirma também que, “no que se refere à educação física, esta proposta de educação é bastante embrionária em sua conexão com uma educação popular” (DALMAGRO, p. 25, 1997).

Voltando-nos então para a questão específica da Educação Física, visualizamos a abordagem crítico-superadora como uma possibilidade de intervenção desta área de conhecimento no sentido de contribuir com a proposta educacional do MST, pois

“contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação, confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos - a emancipação - negando a dominação e submissão do homem pelo homem” (COLETIVO DE AUTORES, p.40, 1992).

Tendo como objeto de estudo a reflexão sobre a cultura corporal, busca a superação das diferenças de classe e possibilita o desenvolvimento da identidade de classe a partir do confronto entre esses valores que, em essência expressam duas formas antagônicas de estabelecer relações sociais, e “...essa identidade é condição objetiva para construção de sua consciência de classe e para o seu engajamento deliberado na luta organizada pela

transformação estrutural da sociedade e pela conquista da hegemonia popular” (COLETIVO DE AUTORES, p.40, 1992).

Sendo assim, percebemos que as possíveis aproximações entre a proposta educacional do MST e a abordagem crítico-superadora da Educação Física escolar, podem ser estabelecidas já no projeto político-pedagógico desta abordagem, visto que mostra claro qual a perspectiva de classe a que está articulada, que é a da classe trabalhadora. Posicionando-se a serviço desta determinada classe, vai em busca da transformação social, tendo em vista um projeto histórico de sociedade, que é o socialismo.

Compreendendo estas considerações acerca desta abordagem, nos envolvemos com o contexto pesquisado assumindo a pesquisa participante como metodologia, já destacada anteriormente. Sendo assim desenvolvemos vivências com os trabalhadores em Educação do MST e com crianças, tendo como base a abordagem crítico-superadora da Educação Física. As informações acerca das percepções criadas a partir do trabalho, bem como dos significados em relação a Educação Física foram coletadas através de anotações escritas, fotografias e filmagens.

Com o intuito de delimitarmos as análises, enfocamos dois momentos específicos, são eles o Curso de Formação dos Educadores de Educação de Jovens e Adultos, e o II Encontro Estadual dos Sem Terrinhas.

O primeiro aconteceu em junho de 99 (ver Anexo 1, p. 37-38), envolvendo um grupo de 40 monitores - educadores da Educação de Jovens e Adultos do MST, que são escolhidos nos assentamentos para fazerem o curso e ao retornarem, serem os educadores dos jovens e adultos não alfabetizados ou semi-escolarizados. Neste curso realizamos uma oficina através da qual buscamos trabalhar a distinção do esporte e do jogo, e a partir disto o confronto dos valores presentes em cada um, partindo para a vivência do que denominamos de jogos cooperativos. A análise aqui não se trata do conteúdo que ora

trabalhamos e sim das inquietações e interesses que foram despertados a partir deste trabalho.

Como já destacado, a educação no MST tem como um dos seus princípios a transformação social, entendendo que esta transformação é um processo estrutural, ou seja deve atingir a ordem social, mas também deve se fazer presente no cotidiano das relações entre as pessoas, estabelecendo novas práticas sociais. Isto porque, ter uma nova organização social política e econômica implica, para além de tê-la estabelecida estruturalmente, em ter pessoas que garantam internamente a sua construção e reconstrução ao longo da história, reafirmando os “valores autenticamente marxistas que propõem não só a **elevação do nível de consciência** dos trabalhadores como também a **alteração da base econômica** da sociedade” (OLIVEIRA, p. 125, 1993). Entendemos que estes momentos não se dão separados, nem têm uma ordem pré-estabelecida, em que um vem antes do que outro, porém acontecem simultaneamente se inter-relacionando neste mesmo processo de luta pela transformação da sociedade.

“Para isso é fundamental uma formação que rompa com os valores dominantes da sociedade atual, centrada no lucro e no individualismo desenfreados. Precisamos contrapor a isso cultivando, intencionalmente, com nossos educandos/nossas educandas novos valores; pelo menos aqueles que já conseguimos vislumbrar como necessários a uma nova ordem social” (MST, p. 9, 1999a).

Sendo assim, a educação tem o papel fundamental de refletir os valores presentes na sociedade atual, apontando para a transformação destes em direção à novos valores, considerando que isto se dá na própria prática pedagógica, pois entendemos que

“o que educa/transforma a pessoa não é apenas o discurso, a palavra, a teoria, por melhor que sejam. É a vivência concreta do novo. Se o que pretendemos é transformar ou construir comportamentos, atitudes, valores (consciência) em nossos educandos/nossas educandas, é preciso organizar as condições objetivas para que vivam durante o processo pedagógico estas mudanças” (MST, p. 10, 1999).

Todavia, de que valores estamos falando? Quais são os que consideramos como necessários para uma nova ordem social? Enfim, o que vem a ser estes novos valores e como se dá este processo no interior da escola?

“A Escola deve ajudar a construir a nova MULHER e o novo HOMEM. Isto só é possível se ajudar a superar os hábitos negativos, como o individualismo, o autoritarismo, a acomodação, a corrupção, o personalismo... A Escola deve ser o lugar da vivência e desenvolvimento de NOVOS VALORES, como o companheirismo, a solidariedade, a responsabilidade, o trabalho coletivo, a disposição de aprender sempre, o saber fazer bem feito, a indignação contra as injustiças, a disciplina, a ternura” (MST, p. 8, 1999b).

Neste sentido podemos perceber a reflexão acerca destas questões vivenciadas na oficina, e traduzida na seguinte fala de uma assentada: *“A maior diferença está no individualismo. Na oficina trabalhou-se o coletivo. A primeira atividade que mostrou só o individual não deu certo, não se conquistou alguma coisa, então nesse sentido a união faz a força” (sic)*. Há o confronto entre dois valores antagônicos (individualismo e o trabalho coletivo) o que faz surgir a opção consciente por um deles, justamente o que consideramos como necessário na construção deste novo ser humano.

Ou ainda, nas palavras de uma outra assentada: *“A gente pode fazer uma aula e mostrar para eles a união. Tem bem a ver com a nossa realidade.”(sic)*

Percebemos também através desta fala que o trabalho fundamentado na abordagem crítico-superadora se mostrou como relevante à medida que reflete e interage com a realidade da educação no MST. Isto porque como já foi destacado, esta abordagem além de objetivar a transformação social, busca trabalhar com a Educação Física desenvolvendo uma reflexão pedagógica acerca do confronto entre valores, julgando-os a partir de uma perspectiva de classe. Isto se torna fundamental porque possibilita a construção de uma identidade de classe. Esta identidade, por sua vez, é condição para obtermos o que consideramos essencial na luta pela transformação da sociedade, a consciência de classe,

pois é a partir da tomada da consciência de classe que as pessoas podem assumir o compromisso de construir esta transformação.

Desse modo, esse juízo de valor se dá a partir da perspectiva da classe popular, pois o que está em questão não é fazermos com que nossos alunos aprendam a ser mais “educados”, mais “bonzinhos”, a partir do momento em que é colocado que devem ser solidários, cooperativos, etc. Se for esta a característica do trabalho, acabaremos por contribuir na manutenção da realidade em que vivemos, pois conformamos os alunos para que aprendam a conviver, de forma pacífica, com as desigualdades. Isto porque compreendemos que:

“Não se reconhecendo esta sociedade como capitalista corre-se o risco de falar sobre uma sociedade qualquer. Por mais que valores como a solidariedade, a igualdade, a liberdade e a dignidade façam parte de qualquer agenda que pretenda justiça, torna-se fundamental conceituá-los em função da organização social que os produziu” (OLIVEIRA, p. 122, 1993).

Sendo assim, é preciso que fique claro que a sociedade brasileira possui um modelo de desenvolvimento capitalista, e é aí que reside o cerne das injustiças que existem. “Não se pode esquecer que a sociedade brasileira é capitalista. Como qualquer sociedade de classes, é injusta e exploradora, e o máximo que se consegue é diminuir as desigualdades” (OLIVEIRA, p. 122, 1993). A medida que o que desejamos é uma sociedade pautada por novos valores, o que queremos fundamentalmente é se contrapor a este modelo, e construir uma sociedade socialista.

Outro ponto levantado foi a questão de desigualdade nas relações de gênero, ainda muito presente na realidade do MST, por conta de ser fruto de uma construção histórica que há muito vem se perpetuando. Percebemos na seguinte fala: “*Tem também aquela*

questão do machismo, que a gente trabalhou bastante. Os homens sempre se sentiam mais fortes, a partir do momento que colocou os dois¹⁰ começaram a medir forças” (sic).

Esta reflexão se faz importante quando passamos a compreender que a luta pela transformação social é feita de homens e mulheres e que os dois devem ter seu espaço garantido. Além disso, como já se discute no próprio MST, deve-se criar “condições objetivas para a participação igualitária da mulher na sociedade” (STÉDILE, p. 106, 1991). A Educação Física pode contribuir quando, em sua prática pedagógica, possibilita a reflexão, por exemplo, acerca do papel da mulher no futebol, evidenciando que deve existir igualdade de acesso ao aprendizado e à vivência do jogo, combinado com o respeito às diferenças biológicas existentes entre homens e mulheres.

O segundo momento constituiu-se no II Encontro Estadual dos Sem Terrinha (ver Anexo 2, p. 39-40), em outubro de 1999, no qual trabalhamos oficinas de dança, jogos populares e capoeira, com a participação de cerca de 500 crianças, filhos de famílias assentadas no estado do Paraná, além de auxiliarmos na organização do encontro.

Deste momento conseguimos retirar algumas impressões que as crianças têm em relação a Educação Física, conversando mais especificamente com um grupo de 9 crianças, que frequentam da 1ª à 4ª série.

Uma destas impressões foi em relação ao que é trabalhado nas aulas de Educação Física e o que obtivemos foi que o conteúdo mais presente é o futebol, ou “jogar bola” como dizem, além do fato de que quatro crianças afirmaram não ter aulas de Educação Física.

Nas palavras de uma delas: *“A nossa Educação Física é só jogar bola” (sic)*. Isto demonstra o que já foi destacado em relação a Educação Física nas escolas do MST, ou

¹⁰ A expressão “os dois” se refere aos homens e mulheres que jogaram juntos.

seja, que sua prática ainda não está se concretizando de forma articulada aos princípios de Educação do MST.

Entretanto, se analisarmos o seu desenvolvimento histórico, e voltarmos nossos olhares para as práticas em geral, existentes hoje, veremos que não é uma realidade isolada, nem constitui-se como um problema apenas do MST.

Como já vimos, é só por volta da década de 80 que esta área de conhecimento vai estabelecer relações com as ciências humanas e sociais, e mais que isto, com o compromisso político de transformação social. Se entendemos que este é um processo histórico, construído pela humanidade, reconheceremos que as mudanças se dão num período longo, e que em média dez anos podem representar muito pouco, se comparado ao tempo em que as práticas corporais são incorporadas nas escolas, o que se deu “no século XVIII e principalmente no século XIX” (BRACHT, p. 141, 1996), primeiramente na Europa, e depois no Brasil.

Por outro lado, as próprias crianças já percebem a necessidade de práticas que tenham um sentido/significado para elas. Este anseio pode ser traduzido pelas palavras de uma das crianças quando refere-se ao que pensava como importante para aprender nas aulas de Educação Física: *“Não é só jogar bola que a gente tem que aprender. A gente também tem que aprender a respeitar os outros”*(sic).

Sendo assim, acreditamos que a tentativa de estabelecer aproximações entre a abordagem crítico-superadora com a proposta de educação do MST vem no sentido de possibilitar pensar uma prática pedagógica da Educação Física comprometida com os propósitos educacionais deste movimento social, dando-lhe um significado real.

Por outro lado compreendemos que a construção e a concretização de um projeto político-pedagógico da Educação Física para o MST deve ser feita a partir da realidade de quem vivencia este processo, e isso envolve muitas discussões que antecedem a efetivação

desta construção, mas que são extremamente importantes quando assumimos o trabalho coletivo como metodologia e assim, optamos por começar a transformar a nossa sociedade a partir das práticas sociais cotidianas que estabelecemos.

Através da seguinte fala de uma educadora assentada que participou da oficina no curso: *“Criou a vontade de mudar, porque eu até hoje não fiz nada assim. Aqui vimos várias maneiras.”* (sic), acreditamos que este caminho já começa a ser trilhado...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva da continuidade deste trabalho, não objetivamos estabelecer análises conclusivas. Isto porque ainda é necessário um amadurecimento acerca do assunto tratado, portanto nesse momento, nos detivemos em levantar algumas possíveis contribuições que este estudo traz.

Não acredito que a abordagem crítico-superadora possa ser encarada como “a salvação” em relação a articulação da Educação Física com o contexto educacional do MST. Ela tem também suas limitações e não podemos nos furtar de encontrarmos outras tantas contribuições em diferentes abordagens.

O que se coloca como evidente é percebemos qual o projeto histórico de sociedade que se defende, para não cairmos no erro de construirmos uma proposta pedagógica tipo “colcha de retalhos”, utilizando-se de um amontoado de atividades que em essência não objetivam coisa alguma e que acabam por perpetuar esta organização social exploradora e excludente em que vivemos.

Temos consciência também de que a própria Educação Física por si só não irá transformar a sociedade. Por outro lado ela tem o seu papel social, associada a escola e a educação como um todo, e como tal deve buscar cumprir com o seu compromisso político, através da sua especificidade que é o trato com a cultura corporal.

Sendo assim, se de um lado temos que assumir uma consciência de classe para nos engajarmos na luta pela transformação social, de outro lado temos que adquirir competência para sabermos articular uma prática pedagógica revolucionária.

Além disso, ao voltarmos a produção de conhecimento para os movimentos sociais organizados, e neste caso o MST, cumprimos com um dos compromissos da universidade pública, que é o de retornar o conhecimento para a população. E mais, quando nos comprometemos com os movimentos sociais optamos por uma classe que é maioria nesta

sociedade, mas que por outro lado, constantemente vê esse conhecimento lhe ser negado, tendo em vista que poucos tem acesso à escolarização.

Sabemos que os cursos de Educação Física estão distantes de refletir em sua prática, esta realidade social, mas se consideramos que a cultura corporal é também patrimônio da humanidade, e como tal deve ser apreendida pelos alunos de forma a contribuir na construção da identidade de classe, precisamos começar a construir uma prática pedagógica da Educação Física coerente com a perspectiva da classe popular, e isso só se dá quando nos envolvemos realmente neste contexto.

Este envolvimento concreto com as classes populares permite também repensar a própria Educação Física e sua prática pedagógica, estabelecendo novos contornos para a mesma, fortalecendo seus laços com as categorias oprimidas na luta pela transformação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, M. T. O. O movimento dos trabalhadores sem terra e a educação: a perspectiva da construção de um novo homem e de continuidade do movimento. IN: A reforma agrária e a luta do MST. João Pedro Stédile (org.), Petrópolis: Vozes, 1997.
- BRACHT, W. A construção do campo acadêmico “EF” no período de 1960 até nossos dias: onde ficou a EF? IN: Anais do IV Encontro Nacional de História, Lazer e Educação Física. Belo Horizonte/MG, 1996.
- BETTO, F. Sem terra & cidadania. IN: Assentamentos: a resposta econômica da reforma agrária. Frei Sérgio Antônio Görgen & João Pedro Stédile (org.), Petrópolis: Vozes, 1991.
- CALDART, R. S. Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CALDART, R. S. & SCHWAAB, B. A educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. IN: Assentamentos: a resposta econômica da reforma agrária. Frei Sérgio Antônio Görgen & João Pedro Stédile (org.), Petrópolis: Vozes, 1991.
- CALDART, R. S. & KOLLING, E. J. O MST e a educação. IN: A reforma agrária e a luta do MST. João Pedro Stédile (org.), Petrópolis: Vozes, 1997.
- COLETIVO DE AUTORES Metodologia do ensino da educação física. São Paulo: Cortez, 1992.
- DALMAGRO, S. Educação Física nas escolas do MST: qual seu papel pedagógico IN: CADERNO DE DEBATES/ExNEEF, vol. 5, Julho/1997.
- DEMO, P. Metodologia científica em ciências sociais. 3ª ed., São Paulo: Atlas, 1995.
- FERREIRA, A. B. de H. Dicionário aurélio básico da língua portuguesa. São Paulo: Nova Fronteira, 1995.
- GÖRGEN, F. S. Religiosidade e fé na luta pela terra. IN: Assentamentos: a resposta econômica da reforma agrária. Frei Sérgio Antônio Görgen & João Pedro Stédile (org.), Petrópolis: Vozes, 1991.
- KUNZ, E. Educação física escolar: seu desenvolvimento, problemas e propostas. IN: Anais do Seminário Brasileiro em Pedagogia do Esporte. Santa Maria/RS, 1998.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) Princípios da educação no MST. IN: Caderno de Educação nº 8, 3ª ed., São Paulo, janeiro 1999a.

- O que queremos com as escolas dos assentamentos. IN: Caderno de Formação nº 18, 3ª ed., São Paulo, março de 1999b.
- OLIVEIRA, A. U. A agricultura camponesa no Brasil. São Paulo: Contexto, 1997.
- OLIVEIRA, V. M. As pedagogias do consenso e do conflito: a produção teórica da educação física brasileira nos anos 80. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro/RJ, UFRJ, 1993.
- RODRIGUES, C. L. F. Do dito e do não dito: uma leitura do MST. IN: Cidadania/Textos, nº 10, Unicamp, Novembro/1997.
- SAVIANI, D. Escola e democracia. 31ª ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1997a.
- SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 6ª ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1997b.
- SCHWNEGLER, S. F. Da utopia do acampamento à recriação social do assentamento. Dissertação de Mestrado. Santa Maria/RS, UFSM, 1995.
- SÉRGIO, F. & STÉDILE, J. P. A luta pela terra no Brasil. São Paulo: Página Aberta, 1993.
- SOARES, C. L. & CELI, N. Z. T. & ESCOBAR, M. O. A educação física escolar na perspectiva do século XXI. IN Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI. Wagner Wei Moreira, Campinas: Papirus, 1992.
- STÉDILE, J. P. A luta pela reforma agrária e o MST. IN: Assentamentos: a resposta econômica da reforma agrária. Frei Sérgio Antônio Görden & João Pedro Stédile (org.), Petrópolis: Vozes, 1991.
- UFPR, Biblioteca Central. Normas para apresentação de trabalhos. v 1-8, Curitiba: Editora UFPR, 1994.
- VAGO, T. M. Educação física escolar: temos o que ensinar? IN: Revista Paulista de Educação Física, supl. 1, São Paulo, 1995.

ANEXOS

Anexo 1 - Curso de Formação dos Educadores de Jovens e Adultos do MST em junho/99.





Anexo 2 - II Encontro Estadual dos Sem Terrinhas/MST em outubro/99.



