



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SETOR DE EDUCAÇÃO

**XIX SEPE - SEMANA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DO SETOR DE
EDUCAÇÃO / I EREBIO – REUNIÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE
ENSINO DE BIOLOGIA – REGIONAL SUL.**

CULTURA LÚDICA E INFÂNCIA CAMPONESA, DEBATENDO A EDUCAÇÃO DOS POVOS DO CAMPO.¹

Ms. Natacha Eugênia Janata (DTPEN/ SE/UFPR)²
Caroline Bahniuk (OTP/SE/UFPR)

RESUMO: Buscamos com este texto abordar a realidade do campo no Brasil especificamente problematizando as questões que envolvem sua infância, no que se referem as suas relações com a cultura lúdica. Discutindo assim, o conceito de educação do campo e o campo como sendo um lugar de produção material e cultural dos povos que nele habitam; para então refletir sobre a infância do campo, recuperando os pressupostos teóricos que nos auxiliam a pensar este tempo de vida, para além de uma visão adultocêntrica. Neste ponto, trazemos à tona a compreensão de cultura lúdica nas relações com a infância do campo e sua educação. Finalizamos as reflexões questionando sobre algumas possibilidades de articulação da cultura lúdica da infância do campo com o contexto escolar, pois compreendemos que a escola do campo deve considerar a realidade específica em que se insere, sem com isso perder a dimensão da totalidade, com toda complexidade e heterogeneidade, no que diz respeito à forma como os sujeitos constroem suas vidas neste espaço.

Palavras-chaves: infância, cultura lúdica, educação do campo

Situando nosso caminho

O presente texto é fruto de nossas experiências em estudos que abordam a Educação do Campo e a infância inserida neste contexto, em especial, a infância do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com a qual procuramos desenvolver interlocuções constantes em diferentes espaços no interior deste Movimento.

Neste sentido, o que nos motivou a estudar esta temática foi buscarmos compreender as especificidades da infância no campo, problematizando as questões desta e as relações que estabelecem com a cultura lúdica.

¹ Texto base elaborado para o mini- curso desenvolvido na Semana de Ensino Pesquisa e Extensão do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

² Contatos das autoras: nejanata@yahoo.com.br, carolbahniuk@yahoo.com.br

Assim, estruturamos este trabalho tendo como referência o seguinte percurso: 1) discutir o conceito de educação do campo e o campo como sendo um lugar de produção material e cultural dos povos que nele habitam; 2) refletir sobre a infância no campo recuperando os pressupostos teóricos que nos auxiliam a pensar este tempo de vida, para além de uma visão adultocêntrica, identificando as especificidades desta infância; 3) a cultura lúdica e as relações com a infância do campo e sua educação; para então finalizar questionando sobre algumas possibilidades de articulação da cultura lúdica da infância do campo com a realidade escolar.

1) A Educação do Campo: um conceito em construção

Dados do IBGE³(2000) apontam que cerca de 32 milhões de brasileiros habitam na zona rural, o que corresponde a aproximadamente 19% da população do país.⁴

Apesar dos impasses nos critérios de definição da população urbana e rural, não se pode negar a expressividade da população do campo. O que parece ser mais relevante é romper com a visão hierárquica entre campo e cidade, no sentido de compreender a complementariedade entre eles, assim como, refletindo sobre esta temática, aponta Fernandes (2002, p. 91-92):

(...) por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados com relação de dependência eterna ou pela visão *urbanóide* e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como modelo de país moderno.

Poucas políticas públicas ao longo da história vêm sendo destinadas para o campo, em especial pra área da educação, foco de nosso estudo. Assim, a educação rural, desde seu surgimento no fim do segundo império até a sua implementação efetiva na primeira metade do século XX (Calazans, 1993)⁵, desenvolveu-se com o objetivo de reter o trabalhador no campo e desenvolver neste a força de trabalho necessária para manter a reprodução ampliada do capital, neste espaço. Assim, construiu-se no senso comum, e se espalhou, em grande parte, nas políticas públicas voltadas para a educação no meio rural, a idéia que para camponeses bastava a escola das primeiras letras, pouca

³ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas.

⁴ Esta metodologia de aferição dos dados é questionada por Veiga, o qual, utilizando outros critérios de avaliação aponta que “conclui-se que não pertence ao Brasil indiscutivelmente urbano, nem ao Brasil essencialmente rural, 13% dos habitantes, que vivem em 10% dos municípios. E que o Brasil essencialmente rural é formado por 80% dos municípios, nos quais residem 30% dos habitantes”. (Veiga, 2002, p. 34).

⁵ A referida autora, no texto “Para compreender a educação do estado rural” faz uma análise interessante sobre as políticas públicas destinadas para a Educação no meio rural formuladas desde final do século XIX até início da década de 80.

instrução, algo sem muita qualidade, configurando-se muitas vezes, como sendo um apêndice do modelo urbano-centrado. Esta concepção, que ainda perdura nos dias atuais, tem excluído milhares de trabalhadores e trabalhadoras do campo do acesso ao conhecimento historicamente construído, como também os/as têm negado de se reconhecerem enquanto produtores deste conhecimento, minimizando assim, a possibilidade do processo educativo contribuir para a formação humana na perspectiva omnilateral e na tomada de consciência de classe destes trabalhadores/as.

Ainda que atualmente por meio da pressão exercida pelos Movimentos Sociais Organizados, alguns avanços, no que diz respeito às políticas⁶ públicas, tenham sido alcançados, a situação da educação no campo ainda é bastante precária, como apontam os dados da pesquisa do MEC (2003)⁷, na qual o acesso, a taxa de escolarização, permanência, de analfabetismo, formação, qualificação e remuneração dos professores, entre outros indicativos pesquisados, apresentam índices piores se comparados com a educação urbana.

É no interior do processo de luta de classes que se localiza também a construção e a efetivação de um projeto de Educação do Campo. Esta expressão foi cunhada no bojo da coletividade dos sujeitos que atuam e estudam o contexto da educação do campo, em especial e de forma decisiva, nas práticas e reflexões pedagógicas desenvolvidas pelos movimentos sociais organizados⁸. Caldart (2002, p. 26) sintetiza o debate a respeito deste conceito: (...) educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive, Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Esta perspectiva em construção contrapõe-se a hegemonia das práticas conservadoras e tradicionais presentes na educação, ou como nas palavras da autora, comprometidas “com a reprodução de um conhecimento urbano-industrial, em detrimento da compreensão das relações de trabalho e de propriedade da terra, inerentes ao trabalhador rural. (...) uma vez que resulta num único conjunto de colaborações e

⁶ Como por exemplo, a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, de abril de 2002 (Resolução CNE/CEB nº 01, de 03/04/2002).

⁷ Referências para uma política nacional de educação do campo.

⁸ Neste texto procurou-se usar o termo educação do campo, no sentido, de localizá-la, no lugar teórico a qual pertence, na crítica a educação hegemônica pensada pelo latifúndio. Para compreender a construção deste conceito sugere-se recuperar a história da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, bem como as Conferências Nacionais construídas por esta Articulação, com vistas a discutir, problematizar e construir propostas para a educação neste contexto.

significações, que não contemplam o agricultor, seu mundo, suas experiências e sua cultura (Gritti, 2003, p.135).

O paradigma da educação do campo reconhece o campo como espaço de vida e resistência, como também lugar onde se constroem saberes, valores, enfim, um espaço de atividade humana, isto significa dizer que o campo é muito mais do que um perímetro não urbano. Como sintetiza Fernandes (2002, p. 92):

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas, por tudo isso, o campo é lugar de vida e, sobretudo de educação.

Assim, estamos considerando essa realidade específica, o campo, na sua complexidade e heterogeneidade articulada com processos econômicos, sociais e políticos expressos na totalidade, buscando assim, romper com uma visão romantizada das relações sociais estabelecidas neste contexto.

2) A infância do campo

Para compreender a infância no campo e suas especificidades se faz necessário recuperar as discussões que vem sendo realizada por diferentes autores, sobre a conceituação desta etapa de vida.

Neste sentido, compreendemos a infância como uma construção histórica e social, ou seja, que ao longo da história da humanidade este conceito se modificou com as transformações ocorridas na sociedade (Áries, 1978; Kramer e Leite, 1996). A infância durante muito tempo, foi desprovida de direitos, estando vinculada às perspectivas da filantropia e da assistência. Tal compreensão encontra-se na raiz da palavra infância que significa, do latim in-fans, aquele que não fala.

No entanto, não estamos afirmando aqui, que a visão adultocêntrica da infância tenha sido superada, infelizmente nos dias atuais, a criança é tratada hegemonicamente a partir do olhar do mundo adulto. Esta etapa de vida é vista como um preparatório para algo no futuro. Como nos alerta Arroyo (1994, p. 90), sobre esta questão, é **fundamental** romper com a infância de tempo para e considerarmos a infância como tempo em si, como vivência em si. A visão é que a totalidade da vivência tem que estar em cada fase de nossa construção enquanto seres humanos.

Na atualidade, alguns avanços foram conquistados no âmbito na legislação no Brasil, como por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o qual localiza as crianças enquanto sujeitos de direitos. No entanto, entre a legislação e a efetivação desta, há um grande percurso a ser trilhado.

Assim temos como problemática central deste texto a infância do campo, mas que infância é esta? Estamos falando então de uma infância com suas especificidades e que também não é heterogenia. Há pelo menos uma característica que as diferencia entre si, ou seja, elas se identificam entre seus iguais (as dos acampamentos, bóias frias, trabalhadoras...) - e também das crianças da cidade - mas que ao mesmo tempo as unifica: ser/ter o campo como lugar de vida, território onde constroem suas trajetórias e produzem sua existência.

O que presenciamos são diferentes infâncias e, nesse sentido, é importante destacar que abordamos neste texto as infâncias empobrecidas do campo. “A infância é concebida, pelas crianças de Canarana (Mato Grosso), como preparação para o futuro. É e não é momento específico da vida, que deva ser vivido por si mesmo, com regras e concepções próprias. A infância se qualifica pelo que vem depois” (Martins, 1993:60).

Para elas não é apenas a brincadeira e a escola os elementos que as socializam no mundo. O trabalho é uma das atividades que também as fazem sair do espaço privado da família, levando-as para o mundo das trocas com diferentes sujeitos, para o espaço público.

Podemos inicialmente destacar as seguintes diferenças em relação às crianças do campo:

- há aquelas que têm o trabalho como valor, atrelado aos valores do campesinato, que advêm da necessidade da reprodução familiar Martins (1993). Para essas, desde cedo é necessário realizar tarefas dentro da casa, cuidar dos irmãos e irmãs, tratar os animais, da horta e até mesmo nas plantações – no caso da agricultura – principalmente nas épocas de plantio e colheita.
- Há as que sofrem exploração do trabalho infantil, fruto do sistema capitalista, vendendo sua mão-de-obra, numa situação de extrema precariedade. Porém, por outro lado, Silva (2003) nos coloca que essas crianças subvertem, trazendo a brincadeira nos momentos de seus afazeres. Para essas, em que o trabalho é uma característica que marca corporalmente a vivência da infância, tomando grande parte dos seus dias, Martins (1993, p. 67) chega a afirmar que suas infâncias são um intervalo do dia:

“A alegria da brincadeira como exceção circunstancial é que define para as crianças desses lugares a infância como um intervalo no dia e não como um período peculiar da vida, de fantasia, jogo e brinquedo, de amadurecimento. Primeiro trabalham, depois vão à escola e depois brincam, no fim do dia, na boca da noite. A infância é o resíduo de um tempo que está acabado”.

- Enfim, filhas e filhos de pequenos agricultores, bóias-fria, Sem Terra, pescadores, indígenas, construindo e sendo constituídas por diferentes culturas.

Para todas elas o trabalho é uma característica que lhes é comum, constitutiva de seu cotidiano, ainda que o vivam de forma bastante diversa. Leite (2001), numa pesquisa com crianças da zona rural de São José do Rio Preto/RJ, afirma que há estudos que relacionam a baixa escolaridade das crianças do campo com o trabalho precoce na lavoura.

Arroyo (1994, p. 88) nos auxilia afirmando que no “mundo rural a infância é muito curta. A criança entra mais rapidamente para o mundo do trabalho”, o que, entretanto, não difere da infância empobrecida dos centros urbanos, crianças moradoras nos morros e favelas, que desde pequenas já estão nas ruas, nas atividades de venda, catando papel, etc, a fim de auxiliarem no orçamento familiar.

3) A cultura lúdica e as relações com a escola da infância do campo

Se por um lado o trabalho é um elemento central que define a identidade da infância camponesa, de outro, suas brincadeiras e seu universo lúdico não podem ser deixados de lado.

Em pesquisa de mestrado, com as jovens de um assentamento do MST em Campos Novos/SC, Janata (2004, p. 217) pode também perceber como ocorria o cotidiano das crianças que lá moravam, constatando que, “(...) para as crianças o elemento lúdico é integrante nas suas vidas e o trabalho conserva ainda um caráter socializador”. Um outro dado, que confirma a necessidade de tratarmos das questões que envolvem a relação da infância do campo com a cultura lúdica, é a já citada pesquisa de Silva (2003), que ao investigar as crianças dos canaviais pernambucanos, constata que elas transgridem, transformando suas tarefas em momentos de fantasia e diversão.

Como as discussões que envolvem o lúdico são muitas e em certa medida encontramos nelas convergências e divergências, expomos a seguir a compreensão que

baliza este texto. Partimos do entendimento de cultura intrinsecamente ligada ao trabalho, pois é através dele que ela é constituída, isto é, pela ação humana de transformar a natureza – trabalho no seu sentido genérico, trabalho concreto – é que nos possibilita construir cultura e, além disto, autoproduzirmo-nos, enquanto seres humanos. Dessa forma, as experiências vividas pelos seres ao longo de sua existência, com os condicionantes históricos, econômicos que os cercam, delineiam sua formação cultural (Aranha e Martins, 1993, p. 06).

É no espaço da produção cultural dos seres humanos, inseridos no modo de produção capitalista, que Silva (2003) valoriza a dimensão da subversão do lúdico, considerando como seus valores a liberdade, criatividade, sentimento, descoberta, paixão, solidariedade, desejo e utopia⁹.

Partindo dessas referências, trazemos a compreensão de cultura lúdica como:

uma estrutura complexa e hierarquizada, constituída (essa lista está longe de ser exaustiva) de brincadeiras conhecidas e disponíveis, de costumes lúdicos, de brincadeiras individuais, tradicionais ou universais (se isso pode ter sentido) e geracionais (próprias a uma geração específica). Essa cultura inclui, ainda, um ambiente composto de objetos e, particularmente, de brinquedos (...). Esta cultura lúdica não está fechada em torno de si mesma; ela integra elementos externos que influenciam a brincadeira: atitudes e capacidades, cultura e meio social. Os brinquedos se inserem nesse contexto” (Brougère, 2001, p. 50-51).

Afirmamos as possibilidades de relações significativas entre a cultura lúdica da infância e o contexto escolar, compreendendo que cabe à escola não apenas tolerar, mas, mais do que isso, considerar as brincadeiras como essenciais ao desenvolvimento infantil.

Entretanto Leite (2001, p.81) traz que o lúdico está completamente ausente da instituição escolar e coloca que “talvez pela vasta área disponível para brincadeiras, as crianças faltam muito às aulas para brincar. E talvez até o fato de elas faltarem muito à escola para brincar escondido (elas fingem que vão para a aula e os pais fingem que não sabem que elas não foram) seja uma forma de resistência...”.

Nesse sentido, é preciso que a escola compreenda a importância do lúdico na formação, não apenas da criança, mas também do educador. Além disso, num outro artigo, tratando das questões que envolvem sua pesquisa, a mesma autora afirma: “Quanto aos espaços privilegiados de interação, não percebi a escola rural como espaço

⁹ É necessário perceber que a cultura lúdica está “imersa nas relações sociais e, se contrapondo às formas hegemônicas da opressão, do individualismo, do “tudo tem um preço”, presente na forma social do capital, faz emergir a contradição e, ao mesmo tempo, se insere nela” (Janata, 2004, p. 91).

esportivo ou de lazer. Nesta área, a socialização dá-se mais fortemente fora dela – nos riachos, estradas, terreiros, igrejas” (Leite, 2002, p. 74).

Estas constatações trazem a problemática para a educação do campo de que há que se pensar numa educação que envolva todas as dimensões humanas buscando o resgate e a experiência do lúdico como dimensão da criatividade, do prazer, da liberdade e fruição (Silva, 2003) e estruturador da criança, não com a visão reducionista de tê-lo como função de algo, aquele que facilita o aprendizado das letras e dos números. O lúdico é, fundamentalmente, uma linguagem, uma forma de expressão do ser humano, pois a “brincadeira tem sentido em si, porque somos seres lúdicos, tanto quanto seres conscientes, intelectuais, conectivos, etc” (Arroyo, 1994, p. 92).

Assim, construir a escola da infância (e não só dela, mas de todos) do campo passa necessariamente pelo entendimento de que a educação deve possibilitar a reflexão a partir do lugar onde se vive, com o intuito de que se reconheça a construção de uma identidade cultural e de um sentimento de pertença, condição fundamental para a emancipação humana. Por isso, conceber o campo como lugar de vida impõe a necessidade de construir a educação do campo como espaço de articulação entre os saberes da experiência e os saberes sistematizados - ambos produzidos historicamente – valorizando os diferentes conhecimentos no processo educativo e vinculando o ensino à realidade dos sujeitos.

Valorizar a cultura lúdica como espaço de criação e subversão da realidade, torna-se um ponto de partida para o repensar das práticas escolares no campo. Uma possibilidade é a de trazer para o interior da organização do trabalho pedagógico as brincadeiras regionais, específicas de cada comunidade do campo, que devem ser estimuladas como sendo constitutivas da identidade de lugar e de valorização dos sujeitos que lá vivem.

Uma outra ainda é retomar o significado das festas juninas – e isto necessariamente não se resume apenas às escolas do campo - que se transformaram em shows country, numa clara aculturação norte-americana, sem reflexão do que estas sujeições significam. Muitas destas festas também se resumiram ao momento em que a escola pode angariar recursos para as reformas que não estão sendo garantidas nas políticas públicas educacionais. Então colocamos em questão, por que não trazer à tona o significado histórico das festas juninas? Recuperar a o sentido primeiro desta festa, como sendo celebração da colheita, ou problematizar o significado pagão e cristão da fogueira refletir, ou ainda refletir e ressignificar com os alunos as mais diferentes

manifestações da cultura popular brasileira, dentre estas, recuperar o papel do campo e dos homens e mulheres que vivem destes espaços. Por que estes são considerados o Jeca Tatu, o caipira? Qual o sentido e significado das roupas típicas usadas na Festa Junina, roupas com remendos, ou dos dentes pintados de carvão? Quais são os embates presentes na questão agrária ao longo da história de nosso país? O que significa a Reforma Agrária? Por aí surgem diferentes possibilidades metodológicas...

É possível indicar caminhos a serem trilhados a fim de problematizar nas escolas do campo a cultura lúdica da infância, bem como, de socializar os conhecimentos das diferentes manifestações da cultura lúdica produzida pela humanidade. Um deles, Vago (1996), aponta como sendo constituído de três passos: - o ponto de partida é inserir a experiência dos próprios professores e professoras, no resgate da memória lúdica de suas infâncias; - o conhecimento das crianças, do que brincam, como e porque o fazem, etc, é uma outra fonte de conhecimento a ser trabalhada na escola. Assim, o que cada uma conhece será socializado, - enfim, a cultura lúdica criada pela humanidade e transformada histórica e culturalmente, permitindo o acesso das crianças ao conhecimento produzido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARANHA, Lúcia de Arruda. & MARTINS, Maria Helena Pires. (1993). *Filosofando: introdução à filosofia*. 2ª ed. São Paulo: Editora Moderna.

ARIÈS, Philipie. *História Social da Criança e da Família*. 1ª ed. LTC Editora: Rio de Janeiro, 1978.

ARROYO, Miguel. O significado da infância. *Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil*. Brasília, 1994.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CALDART, Roseli. Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. IN: KOLING, Edgar; CERIOLI, Ricardo; CALDART, Roseli (orgs). *Educação do campo: Identidade e Políticas Públicas*. 2 ed. Brasília: DF: Articulação nacional por uma educação do campo, 2002. (Coleção por uma educação do campo)

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural (traços de uma trajetória). IN: THERRIEN, Jacques & DAMASCENO, Maria. *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993. (Coleção magistério. Formação e trabalho pedagógico).

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. IN: KOLING, Edgar; CERIOLI, Ricardo; CALDART, Roseli (orgs). *Educação do campo: Identidade e Políticas Públicas*. 2 ed. Brasília: DF: Articulação nacional por uma educação do campo, 2002. (Coleção por uma educação do campo).

GRITTI, Silvana Maria. *Educação Rural e capitalismo*. Passo fundo: UPF, 2003.

JANATA, Natacha E. *A cultura do trabalho e do lúdico das meninas-jovens-mulheres de assentamentos do MST*. Mestrado em Educação Física. Centro de Desportos. Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação de Mestrado, 2004.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria I. (org.) *Infância: Fios e Desafios da Pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 1996. 5ª ed.

LEITE, Maria I. Brincadeiras de menina na escola e na rua: reflexões da pesquisa de campo. *Cadernos Cedes*, ano XXII, n. 56, abril/2002.

_____. O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio de pesquisa no campo. In: KRAMER, S. LEITE, M. I. *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 5ª ed, Campinas, Papirus, 2001.

MARTINS, José de Souza. *Regimar e seus amigos, a criança na luta pela terra e pela vida. O massacre dos inocentes, a criança sem infância no Brasil*. 2ª ed., HUCITEC, 1993.

MEC. Ministério da Educação e Desporto. *Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, Brasília, 2004.

SILVA, Mauricio Roberto da. (2003). *Trama doce-amarga, (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica*. Ijuí: Ed. Ijuí, São Paulo: Hucitec.

VAGO, Tarcisio Mauro. Educação física na escola, lugar de práticas corporais lúdicas. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, v. 2, n. 10, jul/ago, 1996.

VEIGA, José Eli. *Cidades imaginárias - O Brasil é menos urbano do que se calcula*. Campinas: Autores Associados, 2002.