



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
DEPARTAMENTO DE ECONOMIA RURAL
DIVISÃO DE EXTENSÃO
BIBLIOTECA CENTRAL
PREFEITURA MUNICIPAL DE VIÇOSA**



Escola no *Campus*:

1º Encontro das Escolas Rurais de Viçosa na UFV

**France Maria Gontijo Coelho (org.)
Ivani Soleira Gomes
Doris Magna Avelar de Oliveira
Isabela Carletti**

Dezembro de 2007

Apresentação

Originalmente, os artigos aqui apresentados foram organizados como contribuição para as reflexões conceituais que surgiram das práticas de projetos de extensão universitária intitulados *Escola no Campus*.

Num dos projetos, coordenado pelo Departamento de Economia Rural e Divisão de Extensão, a idéia era promover uma aproximação diagnóstica das escolas rurais de Viçosa por meio de atividades lúdicas, como dança, além de visitas das crianças, mestres e cantineiras à UFV. Junto com outro projeto, coordenado pela Biblioteca e Divisão de Extensão, a contação de histórias e o incentivo à leitura compôs um quadro de atividades que permitiu uma compreensão mais adequada da dinâmica cotidiana das escolas rurais do município e dos desafios aos quais a comunidade escolar está exposta. Os dois projetos contaram com bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX) de 2007, além do apoio e interesse indispensável da Secretaria Municipal de Educação e da Prefeitura Municipal da época.

Cabe aqui esclarecer como surgiu a idéia de trabalhar com escolas rurais de Viçosa. Em 2005 e 2006, com outros projetos de extensão universitária, intitulados **Universidade no Paiol**, trabalhei junto a um grupo de pequenos pecuaristas de um tanquinho de leite comunitário. Desses contatos cheguei à associação comunitária do Paiol. Ao ser convidada para uma das reuniões de reorganização dessa associação, pude participar da orientação de um pequeno diagnóstico para o planejamento da venda direta de produtos das famílias à CONAB. A partir deste momento, outras atividades foram realizadas, como duas

entrevistas com pessoas da comunidade que tinham grande conhecimento de plantas medicinais e um cursinho sobre plantas medicinais na salinha do Paiol. Conheci, então, a escolinha do Paiol: uma classe multiseriada de 1^a a 4^a série vinculada à Escola da Piúna, a professora Madalena e a cantineira Nice.

Por meio de diálogos, foram planejadas e realizadas poucas atividades com essa salinha: atividades com dança e debates sobre saneamento e saúde e visitas à UFV. O que mais as professoras e crianças gostaram foi da visita orientada a alguns espaços pedagógicos da Universidade. Realmente, temos um lindo *campus*! Mesmo com esses poucos trabalhos, pudemos perceber que a Universidade pouco sabia sobre as escolas rurais do município.

Para 2007 pensou-se um pouco maior: Por que não trabalhar com todas as escolas rurais do município?

Quando foi montada a equipe do projeto de extensão a ser feito nas escolas rurais, ficamos surpresos em descobrir que não existia na UFV nenhum trabalho (monografia, dissertações ou artigos) que tratasse das escolas rurais de Viçosa. Isso foi identificado por meio de levantamento bibliográfico feito pela então estudante do Mestrado em Extensão Rural, Cristiane Marinho.

Para esse projeto de extensão universitária contou-se com a Emater, pois acreditávamos que ele poderia trazer frutos às comunidades rurais. Essa aproximação de forma sistemática da UFV com essas escolas poderia refletir sobre o rural e a educação rural.

Depois desse ano de visitas e contato com as escolas, observamos e identificamos os dilemas diante dos quais os professores são postos.

Diversos desafios e problemas teóricos e práticos estão aí para serem melhor estudados com vistas na elaboração de proposições de superação. Como exemplo, podemos citar a manutenção das estradas em tempos de chuva e manutenção do transporte escolar; a violência e isolamento das escolas do núcleo municipal; os roubos constantes e as depredações; o pouco envolvimento das famílias com a vida escolar ou a dificuldade de diálogo e aproximação de algumas professoras com algumas famílias, mas também é possível perceber que há dificuldades e necessidade de adequação das atividades escolares à realidade agrária de nossas famílias trabalhadoras rurais. Com certeza, nada disso será encaminhado se não for debatido com a comunidade escolar. Não existem modelos e nem respostas prontas, mas pistas criadoras de alternativas podem surgir desse diálogo. Por isso, faz-se necessário indagar o que significam essas escolas para essas famílias? Elas têm o mesmo significado para as professoras? E para os gestores?

No início de 2007, quando começamos o trabalho e fomos à Secretaria de Educação Municipal, o pessoal de lá ficou surpreso, chegando a indagar: “mas porque escolas rurais, são tão poucas? Poderiam fazer com todo o município?” Não tínhamos pernas para tanto e ainda tínhamos uma hipótese: em razão da configuração do entorno, achávamos que essas escolas tinham algo que as diferenciava das escolas que estão na sede do município. Os meninos da roça têm outras competências, ao mesmo tempo que essas escolas têm menos acesso às informações.

Curioso é que outras pessoas da cidade diziam “mas elas estão acabando!”. Contudo ficamos sabendo que elas envolviam mais de 700

crianças do município. Nesse simples propósito (de visita às escolas e visita das escolas à UFV) muito aprendemos. A aprendizagem mútua propiciada por essa experiência foi, com certeza, muito rica, tanto para a UFV em relação às escolas, quanto das escolas em relação à UFV.

Com vistas em problematizar com as professoras, cantineiras e gestores municipais formas de melhor superar os desafios da educação rural foi pensado um **Encontro das Escolas Rurais**, realizado dias 06 e 07 de dezembro de 2007.

Este livrinho foi, assim, elaborado para marcar esse encontro com uma contribuição da Universidade aos debates e reuniões que passaram a ser feitos no ano de 2007 na Secretaria de Educação. Aqui são apresentadas contribuições temáticas iniciais, que julgamos pertinentes a essa modalidade de educação, que acreditamos merecer tratamento específico. Alguns temas são indispensáveis para fundamentação das práticas que se dão nessas escolas. Nesse sentido podemos nos perguntar: “O que é educação rural e qual sua diferença de educação do campo? Que rural temos em Viçosa e o que a imprensa mostra? Qual identidade é construída na escola e que ajuda no entendimento desse rural?”

Aqui foram reunidos trechos de trabalhos de pesquisa desenvolvidos no Programa de Mestrado em Extensão Rural do Departamento de Economia Rural da UFV, além de artigos de colegas dos Cursos de Dança, Matemática e Nutrição.

No primeiro artigo vamos discutir sobre o espaço rural na expectativa de subsidiar uma futura problematização do rural que circunda a UFV e Viçosa. Acreditamos que para isso temos de passar em

revista e problematizar o papel da mídia na concepção que anda povoando nossas cabeças.

No segundo texto indagamos sobre o significado de Educação Rural e perguntamos em quê ela se distingue da chamada Educação do Campo. No terceiro artigo falaremos de identidade e representações sociais. O quarto trabalho, feito pelas colegas da Dança, coloca a concepção que norteou essas atividades na escola durante o Projeto Escola no *Campus*. Para terminar, as colegas da matemática apresentam sugestões de jogos matemáticos com a expectativa de que possamos contribuir para superar as dificuldades do que, muitas vezes, é visto como “bicho papão” no ensino-aprendizagem.

É interessante destacar que o material não foca apenas questões do campo ou rural, pois, em qualquer escola, os mais diversos temas devem ser discutidos. Ao longo do trabalho nas escolas rurais, algumas demandas de conteúdos foram surgindo. Assim, aqui estão sistematizadas essas demandas por nós captadas e outros temas que se colocaram como interessantes em nossos debates na UFV. Novos desafios estão sendo postos pelo que se tem chamado de movimento de uma Educação do Campo, que conta, hoje, com forte envolvimento dos movimentos sociais politicamente organizados.

Se, inicialmente, pode-se dizer que a Educação Rural parece ser apenas uma instância educacional burocrática de responsabilidade de Prefeituras, com a colocação em debate do tema Educação **do** Campo a discussão tomou outros ares. A Educação do Campo implica numa luta por uma educação crítica (como um direito e um desejo) voltada para a criação de uma identidade rural e valorização do direito de ser do campo.

O debate da Educação Rural, muitas vezes, resume-se a indagações sobre os desafios na melhoria da qualidade do ensino ou às dificuldades de rendimento dos alunos da roça.

Contudo, ambas perspectivas (rural ou do campo) colocam uma questão séria: para quê serve a escola para as crianças da roça? Qual a expectativa de destino é depositada nessas crianças, pelas famílias, pelas professoras ou pela escola como um todo?

A educação do campo reivindicada pelos movimentos sociais críticos afirma a necessidade da especificidade cultural e política do campo e abrange vários níveis, desde a educação infantil até o curso superior. O debate da Educação Rural normalmente fica restrito às primeiras séries do ensino fundamental por se configurar como uma ação de responsabilidade estatal ou municipal.

As escolas rurais são sempre instituições oficiais de ensino; as escolas do campo nem sempre. Em alguns contextos, como nos barracões escola dos acampamentos em luta pela reforma agrária, o espaço chamado escola é um espaço de saber e de realização de desejos daqueles que não têm, ainda, garantidos seus direitos ao letramento ou ao saber sistematizado e disciplinado.

Contudo, acredita-se que a escola rural enquanto espaço de socialização de saberes necessários, como diria MORIN (2006)¹, é um local onde se pode ter vivências pertinentes a uma vida digna na construção de uma sociedade mais fraterna e democrática.

Ao trazer essas escolas rurais ao debate da educação do campo, o dia-a-dia dos docentes da escola rural revelou temas constitutivos de um

¹ Edgar MORIN. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo : Cortez; Brasília: UNESCO, 2006.

cotidiano escolar no qual interações entre saberes distintos desafiam definições profundas. Nos dias de hoje, quais são as razões de ser da especificidade do rural, ou do campo, e qual seria a forma mais saudável de sua ligação intrínseca como o espaço urbano?

Em muitos municípios, como em Viçosa, as chamadas escolas rurais, em sua maioria, não contam com a presença ativa dos chamados movimentos sociais, tão comuns em outros municípios com assentamentos ou em municípios cujas comunidades rurais têm o forte trabalho, crítico e cidadão, das Comunidades Eclesiais de Base (CEBES).

Por isso, tudo indica que, no entorno da nossa escola rural, um tipo de organização social consciente de sua identidade e direitos é quase inexistente e pouco influenciou criticamente nos destinos, conteúdos e práticas pedagógicas dessas escolas. Como podemos interpretar a Escola Rural em sua especificidade sócio-cultural e espacial, se ainda a comunidade de seu entorno não viveu uma profunda reflexão de si ou uma ação de desenvolvimento construtiva de uma consciência cidadã? Muitas vezes nossas comunidades rurais são percebidas como um “local de atraso”, um “local de desânimo”, “pessoas com falta de perspectiva” ou “falta de condições”.

Acreditamos que esse sentido negativo que paira sobre o cotidiano de algumas escolas rurais se deve a muitos fatores sobre os quais ainda faltam pesquisas mais direcionadas ao seu esclarecimento. Contudo, pode-se dizer que um deles é a expectativa de um padrão mais próprio ao mundo e aos valores urbanos dos grandes centros. Essa expectativa estaria entre famílias das crianças ou mesmo entre alguns professores.

Por isso, os artigos aqui apresentados pretendem problematizar nossas imagens, representações e práticas e ajudar a melhor entender o que é esse rural e sua especificidade. Não temos respostas, mesmo porque esse é ainda um problema a ser melhor investigado. Temos uma hipótese: o rural que temos em nossas cabeças, e que orienta nossas ações nas escolas, pode não corresponder ao rural que temos em nosso município. Será que ele pode ser outro? Para que serve essa escola afinal? Por que muitos pensam que o campo vai acabar? Quem vai produzir alimentos? Podemos viver sem os alimentos? De onde vem o que comemos? O que as indústrias produzem, vem de onde? Seus produtos vão para onde? Por que, hoje em dia, a roça é vista, por alguns, como “coisa ruim”? O que isso tem a ver com políticas públicas e com as formas de trabalho existentes em nosso município? Como poderia ser diferente? O que precisamos fazer? Não é possível ficar sem fazer nada. Para viver melhor, vamos mudar todos para ‘rua’, para a sede do município? E, assim, viveremos de quê?

Essas são questões interessantes de serem trabalhadas na escola. Não são coisas apenas informadas aqui. Temos a pretensão da problematização. Será que a escola pode estar reforçando uma visão pessimista ou inapropriada às nossas crianças da roça? Mas, afinal, quais as expectativas são mais adequadas? Por que, para quem e como?

Sem receitas, propomos o debate, entre professores, gestores e comunidades rurais do entorno dessas escolas. As trocas de experiências permitirão incorporar práticas, perspectivas pedagógicas e políticas capazes de alterar certas configurações desesperançosas ao campo ou ao rural, como foi comum de se ver em algumas localidades rurais de Viçosa.

Mesmo que, curiosamente, abrigando uma Universidade como a UFV, cabe uma pergunta à nossa instituição: como ela poderia contribuir para mudança dessas expectativas frustrantes no município? Acredito que a Universidade poderá contribuir na reconfiguração dos significados de nosso rural, se passar a olhar “como somos rurais” em Viçosa e não como quereríamos que fosse. O ponto de partida e de chegada tem de ser debatidos com os moradores do campo de nosso município. Pois, como dizia MORIN (Idem) “erro e ilusão parasitam a mente humana desde o aparecimento do *Homo sapiens*” e completa: “os homens sempre elaboraram falsas concepções de si próprios, do que fazem, do que devem fazer, do mundo onde vivem.”

Como ensinam os grandes mestres, todo bom trabalho começa com uma boa pergunta. Aqui se coloca uma questão metodológica: como construir participativamente as questões pertinentes às Escolas Rurais? Acredito que as questões aqui apresentadas, que são pura provocação ao debate, podem ser repensadas e reelaboradas em reuniões entre docentes e cantineiras e, talvez até, com os pais de nossas crianças e jovens.

A aproximação permitida por esse projeto de extensão foi um primeiro passo. Essa experiência foi muito rica, pois trouxe para a Universidade os desafios das escolas e das comunidades rurais do município. Uma perspectiva de continuidade pode ser visualizada quando vemos outros colegas da UFV apresentarem outros projetos de extensão para 2008. Nesse processo acredito que o CMDRS e a Emater terão papel importante.

Terminando, desejo dar os parabéns às professoras pelo carinho e dedicação com os quais conduzem seu árduo trabalho.

Parabéns às cantineiras que capricham para garantir uma merenda que respeita o padrão cultural da comida da roça.

Parabéns também aos pequeninos. Gostaria que eles soubessem que nunca devem ter vergonha de ser da roça e chegar na escola com os pés cheios da terra. É essa terra que nos provém do alimento que necessitamos. À esses pequeninos está entregue a responsabilidade de nos lembrar, constantemente, que a natureza não é algo fora de nós e que a podemos usar de qualquer forma e depois descartar. A terra nos pés, que chega na escola, é um símbolo da alma do campo, que dá significado a muita coisa que necessitamos repensar e que a escola em muito pode ajudar.

Parabéns aos pais, trabalhadores do campo. Desejo que vocês consigam cultivar a esperança nas reuniões da escola. Que essas reuniões sejam o ponto de partida para a construção de um projeto de desenvolvimento rural sustentável em Viçosa e que garanta uma vida digna, para vocês em suas comunidades. Que não lhes falte terra para cultivar os alimentos que necessitam e dos quais também necessita a cidade.

France Maria Gontijo Coelho
Coordenadora do Projeto
Escola no Campus: aproximação diagnóstica e visita das escolas rurais ao campus da UFV.

QUE RURAL É ESSE ? O que a imprensa mostra e o que a gente vê?

*Kmilla Moreira Xavier
France Maria Gontijo Coelho*

Introdução

Um produtor de laranja diante de uma notícia na TV sobre o amarelinho, uma praga que está arrasando laranjais, tem como referência a própria propriedade, conhece bem os transtornos. Um agrônomo ao ler no jornal a apresentação de uma nova técnica que se promete fácil e fantástica para produção hidropônica, pode atentar para o fato de que, na prática, não é tão simples assim. Um pesquisador ou estudante universitário das ciências agrárias ao comprar uma revista com a temática rural, tem a sua volta colegas, profissionais e uma vasta produção acadêmica que lhe permite confirmar ou contestar a informação ali anunciada. São personagens e situações em que o rural se faz presente, é real, sem mediações.

E o indivíduo comum, urbano em tempo integral, não necessariamente ligado a alguma prática rural? Mesmo que não vivencie cotidianamente os fazeres multifuncionais da vida rural, de alguma forma, ele tem uma imagem do que seja o rural. Imagem, certamente influenciada também pelos meios de comunicação de massa, fazendo com que sua principal referência sobre o rural seja este espaço midiático de jornais, revistas e telejornais. Esta certeza fez brotar algumas indagações: Qual rural a imprensa, inserida nas comunicações de massa, mostra? Como a diversidade atual está sendo representada para este público diverso? Que interpretação é possível fazer sobre a imagem configurada.

As respostas para essas questões, acredita-se, podem ser respondidas com uma análise textual e iconográfica do rural noticiado na imprensa.

As bancas de revistas estão repletas de publicações como Globo Rural, Panorama Rural, Safra, Balde Branco; os principais jornais do país trazem suplementos agropecuários; programas de TV e sites especializados exploram a temática rural, e canais de TV como Canal Rural, Agrocanal e Terra Viva dedicam toda programação a assuntos relacionados ao campo. Mas, uma peculiaridade destes meios, onde se pratica jornalismo especializado, é destinar-se a públicos mais ou menos homogêneos, numa linguagem relativamente particularizada, voltada principalmente para aqueles personagens. Por isso, as respostas para as primeiras perguntas só poderiam ser encontradas observando-se um meio de comunicação não especializado, direcionado a um público heterogêneo, mas capaz de ater-se a assuntos relacionados ao rural de modo significativo, como a revista semanal de informação geral *Veja*.

Este artigo traz, então, a parte que fundamentou uma pesquisa sobre qual seria a imagem do rural veiculada pela revista tomada como um exemplar da grande imprensa. O CD projetado no Encontro foi uma produção decorrente de uma pesquisa. Como instrumento didático de reflexão, ele permite que pensemos em algumas questões: o que ficou faltando ou o que foi mostrado de forma diferente pela revista? Qual a representação do rural apresentada pela revista?

O foco daquele estudo foi a notícia sobre o rural, cuja informação não é direcionada propriamente ao sitiante, ao agricultor, ao técnico agrícola, ao extensionista e demais atores do campo, como fazem as abordagens de

clássicos e referenciais estudos sobre comunicação rural². O enfoque foi outro. Qual é o rural mostrado pela imprensa a um público múltiplo, heterogêneo, não segmentado, vinculado a diversas atividades existentes na sociedade de massa e consumidor dos produtos dos meios de comunicação de massa, em especial, os produtos jornalísticos. Este público, que não vivencia diretamente o rural e suas questões, tem à sua volta um rural representado nos (e pelos) meios de comunicação sob a forma de notícias, reportagens e artigos opinativos.

A imprensa e o rural

Alguns estudos acadêmicos já verificaram as características da cobertura jornalística sobre o meio rural. Alguns, inclusive, em sua mais nova faceta, o agronegócio, analisado por Silva (2002), através de notícias na internet. Pesquisando os suplementos agrícolas dos sete maiores jornais brasileiros, Liberal (1999) concluiu que a tônica do *agribusiness* prevalece, pois ocupam os maiores e mais nobres espaços editoriais, temas vinculados à produção animal, lavouras permanentes, extração vegetal, indústria rural e outros. O autor observou, também, que a cobertura é pouco relevante no que diz respeito a temas sociais como questão agrária ou meio ambiente.

A ausência de temas como reforma agrária também foi notada por Sapper (1992) ao analisar duas revistas especializadas sobre o rural, concluindo que prevaleceu no noticiário a categorização do homem do campo em um só tipo social: de “produtor”. Outra análise, agora em

² Nestes estudos, o uso dos meios de comunicação está relacionado à transferência de informação e tecnologia para os envolvidos com o setor agropecuário, para o homem do campo como apresenta Everett Rogers, e as reflexões críticas de Paulo Freire e Juan Bordenave

telejornalismo, revela que o noticiário assume o papel de incentivo à modernização e à produtividade na agricultura, como esclarece Seixas (1990), ao concluir que a tecnologia adquire o significado de único e exclusivo meio para melhorar a produtividade. Também neste estudo, a noção de empresário rural é divulgada dentro de um modelo ideal de agricultura em que há quase a “sacralização” da prática científica e a validação do saber científico por meio da linguagem utilizada nas reportagens. Apesar das abordagens e objetos diferentes, todos esses estudos se assemelham ao ter como unidade de análise veículos jornalísticos segmentados e destinados a públicos minimamente especializados na temática rural, generalização, que não cabe aos leitores da revista analisada nesta pesquisa.

Para estes leitores, em geral, distantes do universo noticiado, a metáfora dos meios de comunicação de massa como janela para o conhecimento é ainda mais forte. Ao fornecer grande parte das informações que a sociedade contemporânea dispõe sobre a realidade, os meios de comunicação de massa, por meio da notícia, atuam na geração de conhecimento nos indivíduos porque são fontes de fundamentação de processos que envolvem os cidadãos em sua relação com o seu ambiente. Especificamente, acredita-se que, também entre professores de escolas, rurais ou não, a imprensa, falada ou escrita, assuma papel importante como fonte de pesquisas.

A informação jornalística pode permitir alargar o espaço de interação social, desvencilhando a imagem que o indivíduo faz de seu ambiente, de sua experiência direta, como ressalta Medina (1978). Contudo, essa relação pode comportar também a situação contrária. Como esclarecem

Adorno e Horkheimer (1991), a dialética do esclarecimento não pode ser perdida de vista, pois a informação não só informa como também forma e conforma a compreensão num determinado sentido.

Na sociedade contemporânea, o indivíduo não vivencia ou presencia, necessariamente, todos os tipos de relações sociais e situações geradoras da complexa sociedade urbana e industrial. Afasta-se, portanto, da situação apresentada por Lerner (citado por Medina,1978), quando os homens, em seus núcleos sociais primitivos, valiam-se apenas dos discursos transmitidos oralmente por seus contemporâneos e antepassados e que estavam ligados à experiência direta. As migrações, o crescimento das cidades, a diferenciação social e o processo de individuação da sociedade moderna, potencializaram um afastamento dos homens e o imenso número de fenômenos que os cercam. Fenômenos e acontecimentos que passaram a ser selecionados, ordenados e transmitidos aos indivíduos através de meios de comunicação de massa, tornando o distante próximo e o direto mediado.

A midiatização da vida social moderna é uma característica indelével do tempo presente. Não se trata, assim, de condenar a mídia, mas reconhecer seu poder e sua relação imbricada com o mundo contemporâneo, sem deixar de ver nela a materialização imagética e informativa das relações de força contraditórias, presentes na sociedade capitalista mediatizada dos séculos XX e XXI.

Desta forma, o papel assumido pelos meios de comunicação de massa na sociedade atual, analisar e interpretar a imagem do rural noticiado na mídia impressa pode esclarecer quais valores tem orientado nossas ações pedagógicas. Descrever e caracterizar a disposição e a

composição da mensagem jornalística sobre o rural, principalmente em suas imagens fotográficas, permite ter um pouco mais de clareza sobre as formas sutis pelas quais vamos nos tornando o que somos e definindo o como participamos da formação de nossos alunos. Além disso, o processo midiático de formação se faz quando os temas das notícias sobre o rural são agendados e enquadrados numa determinada perspectiva, que pode não corresponder ao mundo da vida de nossos alunos. Identificar os valores explicitados ou sutilmente contidos nas matérias veiculadas é uma exigência indispensável, hoje, ao docente comprometido com a construção de cidadãos conscientes de si mesmos, de suas obrigações, mas também de seus direitos.

O Rural em Pauta

Ao focalizar e pautar o rural, a mídia noticiosa tem a sua volta uma realidade que, de tão complexa e multifacetada, torna difícil uma delimitação objetiva. Interpretações acadêmicas e concepções governamentais resultantes de políticas públicas esforçam-se continuamente em mapear a noção deste universo que historicamente confunde-se com as noções de campo e de agricultura. Percepções diversas, guiadas a partir de múltiplas referências: o rural visto como oposição ao urbano, às cidades, à indústria, ou relacionado à produtividade, à posse da propriedade, a identidades culturais ou ainda como espaço de lutas sociais.

Na busca de uma referência teórica-conceitual realizou-se um levantamento exploratório dos temas debatidos na Sociedade Brasileira

de Economia e Sociologia Rural (SOBER). Por meio da leitura dos anais dos congressos dessa entidade, relativos aos anos de 2004 e 2005, foram identificadas palavras-chave no índice de assuntos dos anais que codificavam temas mais freqüentes nos estudos sobre o rural. Assim, os assuntos que despertaram maior interesse nos pesquisadores são apresentados no quadro abaixo.

Palavras mais freqüentes nos anais do Congresso Brasileiro de Sociologia e Economia Rural (anos 2004 e 2005)

<i>Palavras-chave</i>	<i>Freqüência</i>	<i>Palavras-chave</i>	<i>Freqüência</i>
Desenvolvimento (Agrícola, Econômico, local, Local/Regional, Rural, Sustentável, Territorial)	107	Mercado (Trabalho, Futuro, Internacional, Commodities)	102
Agricultura Familiar	57	Agronegócio	55
Exportação	52	Competitividade	52
Cooperativismo	47	Soja	43
Cadeias Produtivas	35	Café	36
Leite	34	Estratégias	34
Comercialização	33	Assentamento	32

M

as

ne

essa mistura de temas, como sistematizar conceitualmente o rural? Nesse esforço de seleção de conceitos para caracterizar o rural, inicialmente, pode-se ligá-lo às práticas de agricultura. Mas o que seria “agricultar”? Pode-se dizer que é produzir alimentos, trabalhar a terra (própria ou dos outros), cuidar dos animais (próprios ou dos outros), transformar plantas, animais e seus derivados em coisas de comer, para o auto-consumo ou para vender. Contudo, isso não se faz sem a cultura, sem a organização do trabalho, sem regras sociais, que podem ser colocadas pelo Estado ou definidas pelos grupos sociais, de trabalhadores ou de

padrões. Se pensarmos bem, esse mundo rural não está descolado do urbano e nunca esteve. Entretanto, o rural tem seu ritmo, valores, relações sociais e conflitos, que só se vêem no espaço social do campo. Muitas vezes, o rural só tem seu significado e importância revelados quando acontece sua interação com as cidades, onde normalmente localizam-se os serviços, o centro dos poderes oficiais e muitas instituições de direito.

Para aguçar nosso olhar mais crítico sobre o rural, existe o conceito de **multifuncionalidade**, que se mostra pertinente e adequado para nossas indagações sobre educação rural. Esse conceito permite caracterizar mais conceitualmente a complexidade de boa parte das unidades produtivas do meio rural contemporâneo e, conseqüentemente, as famílias e nossos estudantes do campo. Além disso, ele abre possibilidades interpretativas sobre os diversos modos e personagens do campo ligados às demandas da sociedade moderna.

A riqueza do conceito multifuncionalidade está em associar à atividade agrícola funções que ultrapassam sua visão de provedora de safras e insumos. Ele permite enxergar o rural que se manifesta “para além da produção”³. Esta fronteira é rompida, basicamente, porque ele assume quatro complementares dimensões da função primária da atividade agrícola: a reprodução socioeconômica das famílias rurais, que se faz por trocas dos mais diversos tipos que se dão no campo ou na cidade; a promoção da segurança alimentar; a manutenção do tecido social e cultural e a preservação dos recursos naturais, completando o

³ Referência ao título do livro “Para além da produção: multifuncionalidade e agricultura familiar - Maria José Carneiro e Renato Maluf

quadro interpretativo deste espaço social, apresentado por Carneiro *et al* (2003).

“A multifuncionalidade tem a ver com o reconhecimento de que a agricultura é capaz de produzir externalidades positivas para a sociedade, assumindo como o nome indica, inúmeros papéis (preservação do patrimônio cultural e paisagístico, conservação dos recursos naturais) além da produção agropecuária *per si*” (ANJOS, 2006: 55)

Embora o debate sobre as funções da agricultura não seja novo, o que muda com essa conceituação são as funções valorizadas nos diferentes contextos sócio-históricos.

“A abordagem da multifuncionalidade da agricultura se diferencia das demais por valorizar as peculiaridades do agrícola e do rural e suas outras contribuições que não apenas a produção de bens privados, além dela repercutir as críticas às formas predominantes assumidas pela produção agrícola por sua insustentabilidade e pela qualidade duvidosa dos produtos que gera. (Carneiro, 2003:19)

Por isso, falar do rural é falar da saúde, do ambiente e da reprodução sócio-ambiental. O conceito de multifuncionalidade não põe fim à controvérsia acerca das definições de agricultura e do rural, pois como aponta Carneiro (2003: 19), o rural comporta o não agrícola e mesmo a noção de multifuncionalidade tende a atribuir um “peso excessivo à dimensão agrícola (e econômica) da reprodução das famílias rurais”. Mesmo assim, não advém daí sua principal contribuição, pois a elaboração desse conceito consiste em ajudar a responder a questões que vão desde a natureza do processo produtivo agrícola e seus impactos socioambientais até a dinâmica de reprodução das famílias rurais e de

ocupação do espaço social agrário. Contribui, assim, para a passagem do agrícola para o rural e o familiar. (CARNEIRO, 2003).

Originado na França, o conceito fundamentou a adoção de políticas públicas que acabaram se estendendo por toda União Européia. Sua formulação tem raízes no modelo produtivista em que a grande oferta de alimentos garantiu segurança alimentar interna e posição de destaque no mercado internacional. Na França dos anos sessenta, a modernização intensa da agricultura fez desta nação, depois dos Estados Unidos, a segunda entre os principais exportadores agrícolas do mundo. (ANJOS, 2006).

A exaustão do modelo de desenvolvimento sustentado pelas tecnologias industriais da Revolução Verde impôs uma inversão radical da dinâmica do setor agrário em muitos países, porque causou danos em vários aspectos. Todo docente tem de estar consciente dos problemas econômicos gerados pelo uso intensivo de insumos industriais, como as contaminações de rios e da saúde dos trabalhadores. Além disso, alguns efeitos indesejados da superprodução, como queda dos preços, fogem do controle dos agricultores familiares. Os gastos na aquisição de insumos agrícolas reduzem a remuneração do trabalho despendido pelos agricultores que, assim, não compensa o esforço das famílias. As mudanças ocasionadas pela modernização iniciada no Brasil nos anos sessenta, não produziram só aumentos na produção, mas problemas sociais, como o esvaziamento dos espaços rurais, questões ambientais, como a desmatamento de matas nativas e extinção de espécies nativas de plantas e animais, e o conseqüente desgaste dos recursos naturais (como água e o solo).

Dessa forma de desenvolvimento ficou evidente a necessidade de repensar esse modelo de modernização tecnológica e industrial, até para adequar as práticas dessa agricultura que se convencionou chamar de “moderna”. Essas críticas já percorrem o mundo e, desde 1992, com a ECO 92, várias organizações mundiais vem denunciando que essa expectativa de desenvolvimento focado apenas no urbano-industrial é descabida e insustentável. O “nosso futuro comum”, se não mudarmos, pode não ser muito esperançoso.

No caso da França, a ação de agricultores solidamente organizados foi compartilhada por governos abertos a esse debate, sensíveis às demandas dos agricultores e à percepção de parte da sociedade francesa que “associa o meio rural e a prática da agricultura às exigências da qualidade do quadro de vida e dos produtos alimentares”. (CARNEIRO, 2003:13).

No Brasil, vários movimentos de agricultores familiares já vêm questionando essa forma de produzir e viver no campo, Contudo, alguns empreendimentos empresariais e patronais do grande negócio agrícola ainda mantêm o padrão das grande monoculturas, que fazem uso intensivo de agroquímicos, máquinas e implementos industriais. Esse padrão de produção, muitas vezes, não só produz intensamente, mas provoca impactos degradantes ao ambiente. Essa é uma característica da realidade agrária e tecnológica do nosso rural.

O debate da multifuncionalidade da atividade agrícola coloca-se, hoje, polarizado entre duas concepções.

“Por um lado, uma visão econômica da crise da agricultura – baseada na determinação das leis de mercado que, em última instância, se

traduziria pela drástica redução do número de agricultores e pela extinção desta atividade em grande parte do território nacional – e, por outro lado, uma visão sociopolítica que defendia o princípio de que a atividade agrícola não se esgota na simples oferta de produtos ao mercado, mas que fornece igualmente outros bens à sociedade, inclusive bens considerados imateriais, o que faz da agricultura uma atividade com múltiplas funções, isto é, multifuncional” (Carneiro, 2003: 13)

E vai além. A noção conceitual de multifuncionalidade em sua raiz européia firma-se quase como um contrato social, um compromisso, em que os agricultores concordam em atender a demandas da sociedade, que, por sua vez, ouve as demandas formuladas pelos agricultores. Nesse intercâmbio propositivo, estão temas como os de caráter ambiental, no sentido de que agricultores devem preservar os recursos naturais e conservar a paisagem rural. E, ainda, o compromisso de assegurar alimentos de qualidade e dignos da confiança para os consumidores, que, cada vez mais, atentam para valores como localidades, tradições, processos de produção técnica e socialmente aceitáveis.

A noção de multifuncionalidade, segundo Carneiro (2003), estabeleceu um vínculo indissociável acerca da “concessão de tratamento especial e diferenciado” para a agricultura, leia-se, subsídios, no âmbito das negociações na Organização Mundial do Comércio. O debate ganhou destaque quando a Comunidade Européia, durante a conferência da Organização Mundial do Comércio em Seattle (EUA, em 1999) valeu-se do argumento para justificar que, em razão das funções múltiplas exercidas pela agricultura naquela sociedade, este setor não deveria ter um tratamento meramente comercial, a despeito das reivindicações de países

que buscavam a remoção de barreiras comerciais e a liberalização do comércio agrícola. (Soares: 2001).

Segundo Carneiro *et al* (2003), ainda que, no Brasil, a promoção da multifuncionalidade deva ser combinada com o estímulo à produção de alimentos, o conceito é útil por iluminar concepções obscurecidas pelo recorte econômico e produtivista, colocando em cena também a análise dos processos sociais agrários. Essas são concepções que servem de estratégia para atuação de políticas públicas fidedignas à realidade, às potencialidades e interesses dos atores do campo.

Agricultura Familiar e a pluriatividade

O registro desta possibilidade faz com que o conceito seja, no caso do Brasil, aplicado para melhor entendimento do universo rural, destacando do todo, o espaço da agricultura familiar. Essa é uma imagem que poucas pessoas têm do rural. Vejamos.

A representatividade da agricultura familiar no rural brasileiro é comprovada por um estudo realizado pelo Incra/FAO com base no Censo Agropecuário de 1996, e que só neste ano de 2007 está sendo novamente realizado pelo IBGE. Assim, têm-se que as unidade de produção familiar (ou seja, aquelas que se baseiam no trabalho da família e que tem uma área média, no país, em torno de 26 ha) representam **85,2%** do total de estabelecimentos. No entanto, essas propriedades ocupam apenas **30,5%** das terras do país, mesmo sendo responsáveis por **37,9%** do Valor Bruto

da Produção Agropecuária Nacional (VPB), e tendo recebido apenas **23,5%** do financiamento destinado à agricultura naquela época⁴.

Para melhor entender esses agricultores familiares no Brasil, que, com certeza caracteriza muitas famílias das escolas rurais, outro conceito, a chamada **pluriatividade**, se faz necessário, pois evidencia e valoriza as demais funções da agricultura relacionadas à questão do incremento da renda por outras fontes de trabalho que não, necessariamente, são geradas no processo agrícola.

O termo pluriatividade, segundo Schneider (2003), implica diversificação das formas de organização da agricultura e das estratégias de reprodução dos agricultores, pelo assalariamento urbano, nas atividades de transformação industrial ou artesanal ou a produção agrícola ou, ainda, o desenvolvimento de atividades terciárias (serviços) na propriedade rural, como turismo.

Estes são elementos que evidenciam a dinâmica atual do espaço rural, que mescla atividades rurais e urbanas, agrícolas ou não; formas de produção e renda que necessitam a ser incorporadas nas análises sobre o meio rural.

De acordo com Schneider (2003), a pluriatividade surgiu, especialmente, após as transformações na década de 1990, que fizeram o mundo rural brasileiro caminhar para um processo de diferenciação entre agricultura e espaço rural. A explicação, também para este autor, é o crescimento da população ativa que reside em áreas rurais, mas está ocupada em atividades não-agrícolas, reforçando o argumento de que, além da produção de alimentos e matérias-primas, o espaço rural também

⁴ Projeto de Cooperação Técnica Inkra/FAO. Novo Retrato da Agricultura Familiar: O Brasil redescoberto

é um lugar de lazer, de identidade cultural, de habitação, ou seja, multifuncional. Relacionando os dois conceitos, Carneiro (2003) diz que a pluriatividade está associada à geração de bens privados, enquanto que a multifuncionalidade diferencia-se por englobar e gerar bens públicos.

No que diz respeito à função de reprodução socioeconômica, a atividade agrícola multifuncional é aquela que permite às famílias manterem-se no campo em condições dignas, ainda que a contribuição menos importante venha da renda monetária obtida pela produção agrícola, aponta Maluf (2003). Isto revela a importância da produção para o autoconsumo familiar, do acesso à terra como garantia de moradia e de permanência no campo ou mesmo do trabalho agrícola temporário como fonte de renda. Além disso, existe uma relevância social, reiterada por Maluf (2003:139): “igualmente importante aos aspectos econômicos, a condição de agricultor mantém-se como elemento essencial para a identidade e inserção social e para as formas de sociabilidade das famílias rurais”.

A função de promover a segurança alimentar das próprias famílias rurais e da sociedade é representada pelo fornecimento de alimentos em quantidade suficiente e de qualidade pela família. Embora a fragilidade das condições de trabalho normalmente dificulte o cumprimento deste papel, aspectos como a produção orgânica e a agregação de valor aos produtos agrícolas, são demonstrações do entendimento desta função.

Conclusões para reflexão

A partir desses conceitos, acreditamos que seria interessante interrogar: quem são essas nossas crianças e jovens das escolas rurais de Viçosa? Que denominação é mais apropriada às famílias dessas crianças? Agricultores familiares, agricultores patronais, assalariados do campo ou cidade? Que expectativa eles têm do futuro? O que sabemos da vida dessas famílias? Até que ponto nos orientamos por denominações que ajudam a entender nossos alunos ou por esteriótipos que degradam a imagem de si mesmos? O que a informação que nos é passada pela imprensa tem nos ajudado no dia-a-dia da escola?

Mesmo sendo considerada uma das multifunções da atividade agrícola e, muitas vezes, faça parte de exigências legais e comerciais, a preservação dos recursos naturais e da paisagem rural é um ponto conflitante nas interpretações do rural, não só do ponto de vista acadêmico como também no prático.

Análises da multifuncionalidade que tomam como referência o uso dos recursos naturais, a preservação da biodiversidade e as relações entre atividades econômicas e paisagem, mostram que, embora façam parte dos objetivos de muitos agricultores, distanciam-se de muitas de suas práticas (Maluf, 2003). Apesar desta função, nota-se que práticas tradicionais que desgastam os recursos naturais, aliadas aos conflitantes aspectos da legislação ambiental e de órgãos de fiscalização, evidenciam esta distorção, equacionada à medida que vão sendo incorporadas novas práticas em razão de políticas de desenvolvimento rural sustentável.

Fatores ligados à identidade social e às formas de sociabilidade das famílias e comunidades rurais explicam a função de manutenção do tecido social e cultural. Maluf (2003) explica que, embora fujam das

análises habituais, aspectos como modos de vida, relações com a natureza, relações com parentes e vizinhos, relações de produção de mercadorias e de produção de alimentos, para com a própria família ou com patrões, têm grande influência quanto à questão de permanência, ou não, no campo. Muitas vezes a expectativa quanto aos rumos das atividades que as famílias desenvolvem, agrícola ou não, ou a falta de um acesso mais seguro à terra, faz com que trabalhadores tenham uma visão pessimista quanto a sua permanência no campo. A isso, quando se soma a falta de alguma forma de organização político-cidadã, atos de violência tornam-se mais frequentes e rompem-se laços de afinidade com vizinhos e de afetividade com membros das famílias. Ainda não nos demos conta da importância que tem a visão clara de si mesmo e da perspectiva de um futuro possível de ser conquistado e que, nele, esse “si mesmo” esteja satisfeito.

Evidenciar o aspecto multifuncional da agricultura pode colaborar para que a sociedade tenha uma visão mais plural sobre o rural ou, pelo menos, que seja visto como mais um aspecto a disputar a atenção de leitores já acostumados à imagem agrícola produtivista dos noticiários sobre safras, recordes, ranking e *commodities*. Com a perpetuação desta imagem, caminha-se para uma concepção de rural que se pode chamar de ruralista-produtivista, como dizia Mendonça (1990). Para Carneiro (2003), o problema em conceber o rural unicamente sob o viés econômico (ou urbano modernista) é o que, muitas vezes faz o agricultor familiar ou o trabalhador rural passarem a ser desconhecidos ou descaracterizadas. Na realidade, essa visão economicista é convertida, muitas vezes, nas

escolas rurais como uma expectativa urbanicista que nega a possibilidade de “ser da roça” como uma opção digna e sustentável.

Em nosso espaço rural próximo a Viçosa, muitas vezes não se percebe o assalariamento rural como uma condição social de muita fragilidade, porque ele é manifesto como trabalho “em parceria”. O assalariado rural é aquele que não tem terra para cultivar. Contudo não é percebido como tal. As vantagens patronais da parceria vêm do fato de que esse contrato exime o dono da terra de obrigações trabalhistas do tipo assinar carteira, recolhimento de INSS, pagamento de férias ou 13º salário. Muitos dos pais de nossos alunos estão nesta condição de assalariado que trabalha como parceiros. Nessa condição, a expectativa quanto ao trabalho na roça é a pior possível. E como a organização social desses trabalhadores ainda é incipiente, o rural torna-se um “buraco” do qual eles tem que sair. Como a escola pode contribuir para ajudar a melhorar essa situação? Incentivar o êxodo rural? Quais os limites e as potencialidades das escolas rurais?

Vejamos o CD para tomarmos consciência do que a grande imprensa tem nos feito acreditar. Em que essas mensagens e imagens tem contribuído para nossa prática na escola?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. 3 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991

ANJOS, Flávio Sacco dos; CALDAS, Nádia Velleda. **Semântica e formação discursiva: a propósito do debate sobre pluriatividade e**

multifuncionalidade. In: Congresso da Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural, 34, 2006, Fortaleza. (Publicação Digital - CD Rom)

BAHIA, Juarez. **Jornal, história e técnica.** São Paulo: Ática, 1990

BARROS FILHO, Clóvis de. **Ética na comunicação.** 4 ed. São Paulo: Summus, 2003.

CARNEIRO, Maria José; Maluf, Renato S. **Para além da produção: multifuncionalidade e agricultura familiar.** Rio de Janeiro: MAUAD, 2003

ERBOLATO, Mário. **Deontologia da comunicação social.** Petrópolis: Vozes, 1982.

_____. **Técnicas de Codificação em Jornalismo.** 5 ed. São Paulo: Ática, 2004.

KUCINSKI, Bernardo. **A síndrome da antena parabólica.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998

LIBERAL, Edmilson Gonçalves. **O suplemento agrícola em tempo de agribusiness: uma análise.** São Bernardo do Campo, 1999. 119p. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social), Universidade Metodista de São Paulo.

LIPPMANN, Walter. **Public Opinion.** New York: The Macmillan Company, 1961.

MARQUES DE MELO, José. **A opinião no jornalismo brasileiro.** Petrópolis: Vozes, 1985.

MEDINA, Cremilda. **Notícia, um produto à venda: jornalismo na sociedade Urbana e Industrial.** São Paulo: Summus, 1978.

MALUF, Renato S. **A multifuncionalidade da agricultura na realidade rural brasileira.** In: CARNEIRO, Maria José; MALUF, Renato S. Para além da produção: multifuncionalidade e agricultura familiar. Rio de Janeiro: MAUAD, 2003

SAPPER, Sadi M. **Revistas de informação para o campo: estudo de “Globo Rural” e “Manchete Rural”**. São Bernarndo do Campo, 1992. 97p. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social), Universidade Metodista de São Paulo.

SCALZO, Marília. **Jornalismo de revista**. São Paulo: Contexto, 2003

SCHNEIDER, Sérgio. **A pluriatividade na agricultura familiar**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003

SEIXAS, Annick B. G. S. **O rural na Globo: A construção simbólica do Conhecimento Científico e Tecnológico**. Viçosa, 1990. 222 p. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural), Universidade Federal de Viçosa.

SILVA, D.O. **Notícia online para o Agronegócio: jornalismo e mediação Institucional**. In: Congresso Brasileiro De Ciências Da Comunicação, 25., 2002, Salvador. Anais... São Paulo: Intercom, 2002 (Publicação Digital)

SOARES, Adriano Campolina. **A multifuncionalidade da agricultura familiar**. Proposta. 2001

SODRE, Muniz. FERRARI, Maria Helena. **Técnica de reportagem – Notas sobre a narrativa jornalística**. São Paulo: Summus, 1986.

THOMPSON. John B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TRAQUINA, Nelson. **O estudo do jornalismo no século XX**. São Leopoldo: Unisinos, 2003

_____. **O poder do jornalismo: análise e textos da teoria do agendamento**. Coimbra: Minerva, 2000.

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO:
um outro olhar sobre as escolas rurais**

*Cristiane Moraes Marinho
France Maria Gontijo Coelho*

A questão da Educação do Campo tem envolvido várias pesquisas realizadas no DER e no Programa de Mestrado em Extensão Rural. O debate sobre a especificidade e os objetivos de uma educação adequada ao desenvolvimento sustentável do espaço agrário e que envolve trabalhadores rurais e agricultores familiares coloca explícitos os desafios dessa educação adjetivada como “do campo”. Não se trata de uma perspectiva da educação agrícola que se preocupa apenas em informar as inovações técnicas ou as práticas modernas e tecnológicas.

Curiosamente, essa educação agrícola contribuiu para o esvaziamento do campo, para o rompimento de valores que orientavam modos de vida e práticas tradicionais. Muitas vezes ela é a negação do direito de “ser da roça” e trata-se de um projeto de civilização urbanizante dos valores e do trabalho produtivo no campo. Para muitas crianças, ir para escola é enveredar num universo no qual sua família só aparece nos livros como algo a ser mudado. Essa negação continuada de si marca a violência identitária que essa escola reproduz, o que a torna uma forma institucional de exclusão e de reconfiguração que não correspondem ao papel construtivo da vida social que as famílias agricultoras têm no campo. Quando não estigmatizados, nossos meninos da roça são esquecidos ou quase mortos na história.

Nos documentos oficiais sobre educação no Brasil a educação rural aparece apenas como dado. São números citados de uma população esquecida. São apenas quantidades ou no máximo, referências marginais e pejorativas. É como a diferenciação entre o rural e o urbano não fizesse mais sentido, uma vez que a morte do primeiro já estaria anunciada. KOLLING, NELY e MOLINA (1999:30).

No mesmo sentido, ao se fazer um levantamento de dados para o projeto de extensa universitária, soube-se que em Viçosa existem 7 escolas rurais, com 626 alunos, 37 professoras e mais 29 auxiliares. Isso significa que qualquer aproximação da UFV poderia trazer reflexos para, no mínimo, mais de 200 famílias da zona rural do município, considerando-se uma família de 3 filhos..

Contudo o desconhecimento desses números mostra a produção da não-existência de uma parcela considerável de seres humanos que, ou não tiveram acesso à universidade ou dela são sistematicamente excluídas. Considerando a discussão de SANTOS⁵ sobre a sociologia das ausências percebemos que a produção desta não-existência não se dá de maneira única ou unívoca, mas por meio de vários processos.

São várias as lógicas e os processos através dos quais os critérios hegemônicos de racionalidade e de eficácia produzem a não-existência do que não cabe neles. Há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível. O que une as diferentes lógicas de produção de não-existência é serem todas elas manifestas da mesma monocultura racional.

⁵ Santos. Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.** Disponível em - www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia_das_ausencias.pdf - acesso em 17/04/2003

Percebemos que ao longo do tempo essas crianças e suas famílias eram tidas como culpadas tanto pela sua condição, seu fracasso, sua doença, quanto pelo atraso econômico e social no desenvolvimento do município, do estado ou do país.

SILVA, et al (2002) discutindo o significado do “novo” rural brasileiro aponta que este tem contribuído para a derrubada de velhos mitos e criando outros novos. Dentre os velhos mitos aponta a idéia do rural como sinônimo de atraso. Tal idéia tem historicamente balizado conceitos pejorativos que consolidaram arquétipos do homem do campo como atrasados, preguiçosos, ingênuos e incapazes. O personagem Jeca Tatu criado por Monteiro Lobato, baseado no trabalhador rural paulista (no caipira ou colono, como eram chamados) contribuiu para fixação desses arquétipos. Em Viçosa, o Jeca é substituído por expressões como “o da roça”, “aquele que tem os pés sujos de barro”, “o que não tem higiene”, “aquele que tem falta de tudo”, que é doente, desnutrido ou que não sabe se alimentar. Essa é visão estereotipada “daquele que falta”, que “não têm”, do que “não é” alguma coisa e nunca é alguma coisa diferente de “ser carente”. O que eles sabem, o que eles fazem e porque fazem, a universidade não sabe.

Já o chamado “ensino agrícola”, concebido pelas elites políticas nacionais já no século XIX, foi uma estratégia de política compensatória para socorrer aos “órfãos e desvalidos da sorte” frente ao grande índice de orfandade de extensas famílias de trabalhadores rurais numa sociedade cuja expectativa de vida dos trabalhadores não ultrapassava os 33 ou 35 anos. Essa era a escola de menino problema e tinha por objetivo capacitação da mão-de-obra via treinamento e disciplinamento.

Em 1910, na regulamentação do Ensino Agrícola, foram definidas as mais diversas modalidades, desde o ensino itinerante, turmas de ensino elementar, para filhos de agricultores e outra para suas filhas, um ensino médio, e no topo da hierarquia, um ensino superior, de Engenheiro Agrônomo e de Médico Veterinário, para formar os filhos de fazendeiros que deveriam assumir funções públicas de gestão da agricultura. Durante a república velha, o ensino agrícola era não só uma hierarquia cognitiva, mas também social, coerente com o agrarismo conservador das classes oligárquicas. (COELHO, 2005)

Contudo, de maneira geral, o ensino elementar dá origem à chamada escola rural brasileira na qual esses estereótipos e arquétipos do homem do campo fundamentaram as práticas escolares, ao que SANTOS (2004:16) denomina de conhecimento-regulação que “se constrói ao longo de uma trajetória entre a ignorância concebida como caos e o saber concebido como ordem”.

É nessa perspectiva que o Estado, a partir de 1930, começa a atuar sistematicamente sobre a instituição “escola rural” buscando impulsionar o progresso e desenvolvimento nacional. Essa proposta vai refletir diretamente nas práticas pedagógicas da educação rural, pois a escola deveria civilizar o selvagem, desenvolver o atrasado, o homem do campo a partir da “monocultura do saber urbano” que desqualifica os saberes do campo, suas tradições, seus valores e necessidades, impondo a lógica do urbano e seus interesses.

A idéia de **monocultura do saber** é uma contribuição importante e pertinente que SANTOS (2004) considera a mais poderosa forma de monocultura, pois transforma a ciência moderna e a alta cultura em

únicos parâmetros de verdade e qualidade estética. A monocultura do saber urbano se impõe quando os conhecimentos, valores e cultura urbana determinam a ritmo sobre a rural e são expressas nos conteúdos escolares, que se distanciam do mundo vivido; a disposição do calendário escolar que não considera e/ou respeita o ano agrícola; a distância a ser percorrida até a escola, muitas vezes a pé em condições climáticas difíceis e, ainda, a ideologia que relaciona o urbano ao desenvolvimento e ao progresso e o rural ao atraso e ignorância.

A não existência, ou melhor, a produção da não-existência da educação rural é perceptível também no âmbito da legislação nacional, sendo que nas constituições brasileiras, desde a de 1824 até a de 1988, não são feitas referências à educação rural. No entanto, é a partir da década de 1930 e mais fortemente 1950 que vários programas de educação são implantados, como afirma BESERRA (2004:75):

É somente a partir da década de 1930 e, mais sistematicamente, das décadas de 1950 e 1960 do século XX que o problema da educação rural é encarado mais seriamente — o que significa que paradoxalmente a educação rural no Brasil torna-se objeto do interesse do Estado justamente num momento em que todas as atenções e esperanças se voltam para o urbano e a ênfase recai sobre o desenvolvimento industrial.

O modelo da escola rural representa apenas uma extensão da urbana, o que fica claro quando observamos, por exemplo, os calendários escolares extremamente rígidos com disposição dos dias letivos, da carga horária e das férias pensadas pelo e para o urbano. Do mesmo modo são os conteúdos que trazem os anseios de modificar o homem do campo e sua família. Esse modelo de escola é apontado por RIBEIRO (s/d) como

fundamental no processo de expropriação dos agricultores familiares. Tem também relevante papel na expansão do êxodo rural, inculcando nos alunos uma imagem negativa da vida e do trabalho no campo e supervalorizando a vida nas grandes cidades.

A partir das discussões propostas por SANTOS (2004) é possível localizar esses conflitos no âmbito do racionalismo técnico científico que tem consolidado sua hegemonia com base num conhecimento que reduz a complexidade do mundo a leis e formulações matemáticas, além de “uma concepção de realidade dominada pelo mecanicismo determinista e da verdade como representação transparente da realidade; uma separação absoluta entre conhecimento científico – considerando o único válido e rigoroso” polarizando as relações entre sujeito/objeto, qualidade/quantidade, teoria/prática, desenvolvido/atrasado sendo que, nessa concepção, o campo e a cidade também são antagônicos.

Torna-se necessário romper com esse paradigma através do que SANTOS (2004) denomina de paradigma emergente, que não é apenas epistemológico, mas também político, social e, complementando-o, educativo emancipador. Tendo o senso comum como referência, tem-se que:

O conhecimento do senso comum tende a ser um conhecimento mitificado e mistificador, mas, apesar disso e apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico. SANTOS (2002:56).

Nesse sentido, a proposta aqui apresentada insere-se na expectativa de participar da construção de uma educação do campo em Viçosa e

buscar superar paradigmas dominantes que, transforma a educação em privilégios de poucos e seus conteúdos distantes de muitos que vêm limitadas as práticas educativas à reprodução das relações sociais vigentes tendo o conhecimento apenas papel regulador da exclusão, processo no qual o saber rural representa o caos e o saber urbano a ordem.

A denominação de Educação do Campo é uma bandeira política que se constrói no bojo da luta de trabalhadores e trabalhadoras rurais por uma escola que valorize os conhecimentos locais, os modos de vida, valores e perspectivas que possibilitam a construção da autonomia e consolidação de sua emancipação local e global. Contudo, em Viçosa, é notória a precariedade das organizações de trabalhadores rurais. Acredita-se que a escola rural, juntamente com as políticas públicas para agricultura e ambiente, tem um importante papel nessa configuração política do espaço agrário do município.

Tudo indica que há necessidade de romper com os paradigmas de dominação e exclusão nos quais historicamente as políticas públicas para o campo, em geral, e para educação rural, em particular, são pensadas, na medida em que são elaboradas no urbano e para o urbano, seus frutos devem se dirigir para o urbano, o que submete a educação do rural a um desprestígio com conseqüências sociais funestas. A marginalização da educação no meio rural implica na precariedade da oferta de conteúdos adequados, numa estrutura física, material e humana que deixa a desejar e de concepções e práticas pedagógicas que justificam, ao menos em parte ainda hoje, a evasão e os grandes índices de jovens e adultos analfabetos. Isso tem mobilizado setores organizados da sociedade civil numa luta por

uma educação pensada pelos homens do campo, para os homens do campo, uma educação do campo.

É interessante que, ao longo da história dessa luta, é possível observar que a escola vai progressivamente deixando de ser vista por camadas menos privilegiadas da população como dádiva de uma política populista e clientelista, passando a ser exigida como direito público. ARROYO (2003:30) afirma que:

O aprendizado dos direitos pode ser destacado como uma dimensão educativa. Os movimentos sociais colocam a luta pela escola no campo dos direitos. Na fronteira de uma pluralidade de direitos: a saúde, a moradia, a terra, o teto, a segurança, a proteção da infância, a cidade.

Discutindo os conflitos postos na modernidade, dentre eles questões como sustentabilidade e reflexividade GIDDENS (1991) ⁶ enfatiza a importância dos movimentos sociais no fornecimento de pautas e visualização de transformações futuras.

Mesmo que os movimentos sociais rurais em Viçosa sejam pequenos ou quase inexistentes, durante o Projeto da Universidade no Paiol, pode-se acompanhar um processo de mobilização comunitária para barrar o fechamento da salinha da escola e a reivindicação de manutenção da professora da comunidade, como explicava um pai: “Pode até ter gente melhor, mais capacitada. Mas ela não falta, participa das coisas da comunidade e, o mais importante, gosta dos filhos da gente. Uma professora que não gosta dos seus alunos, não tem como fazer eles

⁶ O autor também aponta a importância de outros movimentos como os trabalhistas, os pacíficas, ecológicos e os movimentos feministas.

aprender” (Fala de um pai em reunião com representantes da Secretaria de Educação da prefeitura de Viçosa, fev. 2005)

Nesse sentido, MEDEIROS (2002) discute a importância dos movimentos sociais, em especial o MST, na construção de novas concepções de direitos a partir dos anos 80 no cenário de emergência de novos ciclos de lutas no meio rural Brasileiro,”com efeito, um dos mais significativos traços desse movimento é a concepção de que a demanda por terra não se esgota na obtenção de um lote” (p.166).

Especificamente com relação aos movimentos sociais do campo, SILVA (2006) observa que esses vêm ao longo da história se constituindo como espaços de (re) significação e valorização dos saberes das culturas, direitos e anseios dos sujeitos do campo atuando na produção de teorias e práticas pedagógicas.

É no seio de luta pela reforma agrária e das demandas de seus sujeitos que nasceu a “Educação do Campo” pensada em contraposição a educação rural e sua racionalidade consolidada através da monocultura do saber urbano numa perspectiva de conhecimento-regulação. O grande marco inicial dessa articulação denominado “Movimento por Uma Educação Básica do Campo” foi a “I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo”⁷ realizada em 1998 e segundo KOLLING et al (1999) possibilitou um processo de reflexão e de mobilização do povo em favor de uma educação que levasse em conta nos seus conteúdos e nas

⁷ A “I Conferência Nacional: Por Uma Educação Básica do Campo” contou com cinco entidades promotoras: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), a Universidade de Brasília (UNB), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e segundo VARGAS (s/d) “contou, também, com a participação de muitos sujeitos de escolas do campo, de ONGs, de sindicatos, associações e de outras entidades que tinham vinculação com o trabalho de educação e o compromisso com esta construção”

metodologias, as especificidades do campo. É importante ressaltar que a idéia para realização dessa primeira Conferência de Educação do Campo surgiu no “I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária” (ENERA) realizados com os mesmos parceiros em 1997. A partir daí as discussões e mobilizações entorno dessa perspectiva educativa emancipatória vêm sendo fortalecidos, tendo sido realizados vários outros encontros inclusive em 2004 “II Conferência Nacional por uma Educação do Campo”. Considero que esse movimento tem conquistado ganhos relevantes como aponta VARGAS (n/d) a partir das reivindicações de entidades e movimentos sociais é que em 2001:

A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, a partir de várias discussões com a sociedade, homologou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Estas referências aprovadas passaram a constituir diretrizes curriculares para a Educação Infantil; para o Ensino Fundamental e Médio; para a Educação de Jovens e Adultos; para a Educação Indígena e a Educação Especial; para a educação profissional de nível técnico e para a formação de professores em nível médio, na modalidade normal.

Outra conquista importante acontece em 2003 quando o Ministério da Educação instituiu um Grupo Permanente de Trabalho para tratar da questão da educação do campo com a missão de “reunir os movimentos sociais e as instâncias oficiais com o objetivo de discutir e definir as políticas que efetivamente atendam às necessidades educacionais e seja um instrumento para o desenvolvimento sustentável do Brasil do campo” (MEC: 2003).

Assim, segundo as proposições de ARROYO (2003:30), percebemos que os movimentos sociais, dentro do contexto de luta por legitimar seus direitos, contra o paradigma hegemônico e do que SANTOS (2003) entende por monoculturas e suas lógicas de produção de não existência do que não lhes cabe, vêm “ocupando” os “territórios da educação” concebendo-a como processo políticos emancipatórios, assim:

Reeducam o pensamento educacional, a teoria pedagógica, a reconstrução da história da educação básica. Um pensamento que tinha como tradição pensar essa história como apêndice da história oficial, das articulações do poder, das concessões das elites, das demandas do mercado... Seria de esperar que a reconstrução da história da democratização da escola

Considera-se que uma das grandes expressões dessas lutas “Por uma Educação do Campo” é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que segundo FURTADO (2000:1), focaliza suas reivindicações não somente na posse e produção da terra, mas também na conquista da educação, enquanto processo de formação humana, e da escolarização, de forma particular, concebida como um direito. A necessidade de superar o analfabetismo na base tornou-se um dos grandes desafios para essa organização.

CALDART (2000:172), discutindo a modalidade de educação de jovens e adultos no movimentos esclarece que “a existência e mesmo continuidade da EJA [...] tem dependido direta e quase exclusivamente da organicidade do MST. Para as próprias famílias sem-terra parece mais natural lutar pela escola dos filhos”. O que remete a um dos principais desafios do movimento a formação política de seus sujeitos o que perpassa dota concepção educativa do MST e que se referêcia em

FREIRE (1979) tendo a educação como um ato eminentemente político, assim:

A EJA no Campo começa quando as pessoas se conscientizam dessa necessidade de educação. A própria comunidade escolhe os seus educadores, os educadores também se propõem a participar e, nesta sintonia, em lugares onde a educação não fazia parte do cotidiano, começa-se a viver uma riqueza não outorgada, e sim conquistada. A EJA no Campo é, portanto, uma conquista. Uma conquista de quem realmente quer conquistar o seu direito. Um direito negado com falsas conversas de que existe lugar para se aprender, de que existe lugar para se ensinar, e que no campo não se precisa do exercício desse direito, só para quem deseje ir para a cidade.

Dessa discussão, têm-se como desafio maior deste projeto descobrir como a universidade pode contribuir para um movimento de resistência qualificadora das escolas rurais do município. Construir uma educação que se contraponha a racionalidade que produz os “SEM”, ou seja, os expropriados e excluídos, é uma proposta de construção coletiva de uma “Educação do Campo” entendida enquanto um direito e uma conquista dos movimentos sociais do campo que venham a se configurar no município. Como esclarece FERNANDES (2006:37):

(...) a Educação do Campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural esta contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário. A Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. A Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital.

O paradigma do qual emerge o “Movimento Por Uma Educação Básica do Campo” é o mesmo que vem orientando a “derrubada” das cercas dos latifúndios e que vem possibilitando a “derrubada” das cercas da Educação, das cercas da Universidade.

Esse problema colocou algumas questões para o projeto: como e o quê as escolas rurais trabalham com seus alunos em Viçosa? Como estão os alunos dessas escolas? Que tipo de organização social existe no entorno dessas escolas e que tipo de mobilização de Paes está sendo viabilizada na escola? Quais conteúdos a universidade guarda e que são adequados a uma valorização da vida no campo como um modo de vida digno?

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel G.. PEDAGOGIAS EM MOVIMENTO – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p. 28-49, Jan/Jun, 2003

_____. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**. N. 11, Abril de 2001. p. 9-20.

BESERRA, Maria Nobre D. B. **Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2000. 276p.

CASTRO, Elisa Guaraná de. A escolarização nos assentamentos rurais: uma caracterização comparada. **Estudos Sociedade e Agricultura**. 12, abril 1999: 80-103.

FERNANDES. Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In. MOLINA, M. C.

et al . **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: NEAD, 2006. v. 1000. 152 p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1976. 150 p.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975. 218 p.

_____. **Educação e mudança**; tradução de Moacyr Gadotti e Lillian Lopes Martin - Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979. Coleção Educação e Comunicação, vol.1.

FURTADO, Eliane Dayse. **O desafio de refletir sobre a alfabetização de jovens e adultos no prona**. (data: 05/09/2005)

GIDDENS. Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.1991

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA. **Censo demográfico 2000**. Brasília, DF.: IBGE, 2001. (CD)

MEDEIROS. Leonilde Servolo de. Os trabalhadores do campo e desencontros nas lutas por direitos. CHEVITARESE, [André Leonardo \(org\)](#). **O Campesinato na História**. Rio de Janeiro. FAPERJ/Relume Dumará, 2002

NETO, Luiz Bezerra. **Sem-Terra Aprende e Ensina: Estudo sobre as Práticas Educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. p.43.

RIBEIRO. Marlene. **educação básica do campo:um desafio aos trabalhadores da terra**. s/d. <http://www.ufrgs.br/tramse/perural/artigos/educacaodocampo.rtf> visitado em 07/09/06

SANTOS. Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia as emergências**. www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia_das_ausencias.pdf - acesso em 17/04/2003

_____ **Um discurso sobre as ciências.** Porto: Afrontamento, 2002

_____ **Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um e de outro.**
IN. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais.
Coimbra.2004.

SILVA. José Graziano da. et al. **O que há de realmente novo no rural brasileiro** Cadernos de Ciência & Tecnologia, Brasília, v.19,n.1, p. 37-67, jan./abr.2002

SILVA. Lourdes Helena. et al. **Alfabetização de Jovens e Adultos na Reforma Agrária Perspectivas do PRONERA no Vale do Rio Doce, MG.**
2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Anais. Belo Horizonte.
2004

SILVA. Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimento sociais e a escola do campo. In. MOLINA, M. C. et al . **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: NEAD, 2006. v. 1000. 152 p.

VARGAS, Maria Cristina. Uma história em construção: EJA no campo. In: TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida. **Boletim**, 20 a 29 set. 2004.

KOLLING, E. J.; et. al. Por uma educação básica do campo: memória.
Brasília: Unb, n. 1, 1999. 96p.

IDENTIDADE E REPRESENTAÇÕES NAS ESCOLAS RURAIS

*Fabiana Ribeiro Souza Lima
France Maria Gontijo Coelho*

Na última década, diversos autores têm debatido o papel da escola e das atividades que nela se desenvolvem para a construção de identidades. Nesse sentido, Caldart (2000) diz que o processo de construção dessas identidades coloca o desafio de uma formação que ajude na inserção de estudantes e professores nos processos de um novo paradigma de educação que projete mudanças. Por isso, acreditamos que as práticas vivenciadas na escola criam um espaço privilegiado de construção de identidades, tanto de professores quanto de seus alunos, e de representações sobre o rural.

Mas o que seria identidade e que implicações ela tem na formação escolar?

Ao estudar sobre a construção de identidade nos movimentos sociais contemporâneos, Castells (1999), diz que identidade pode ser definida como um “processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(is) prevalece(m) sobre outras fontes de significados”(p.28). Por isso, a identidade é “fonte de significado e experiência de um povo”, que serve para distinção entre si e dos outros (*Idem*). Nesse sentido, a identidade é algo que está sempre em construção e não tem “um caráter essencial, mas sim contextual, histórico, específico e dinâmico”.

Para Castells (*Idem*), a construção da identidade tem como matéria-prima elementos da história, da biologia, da memória coletiva, etc. No entanto: “todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades que reorganizam o seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados na sua estrutura social bem como na sua visão de tempo/espaço.”

O mesmo autor ainda coloca a hipótese de que, em linhas gerais, o “quem” (o agente) e o “para quê” (o sentido) que constroem a identidade coletiva são, em grande medida, os determinantes do conteúdo simbólico dessa identidade. Assim, tanto o agente quanto o sentido são o que delimitam o significados das coisas feitas ou a serem feitas. E esse significado das coisas é que permite que alguns se identifiquem com elas ou delas se excluam.

Esse autor ainda explica que existem dois processos de construção de identidade: o individual e o coletivo. No entanto, ele concentra suas discussões na constituição da identidade coletiva. Assim, ele classifica em três as formas de origem e construção da identidade:

a) ***Identidade Legitimadora***: definida pela tentativa das instituições dominantes (como podem ser a Escola, a Universidade ou a Igreja) de expandir sua dominação em relação aos atores sociais;

b) ***Identidade de Resistência***: definida na construção, pelos atores subalternos, de “trincheiras” de resistência contra o poder dominante, valendo-se de princípios diferentes destes. Curiosamente as práticas escolares críticas e solidárias, também, podem atuar neste sentido.

E, finalmente,

c) ***Identidade de Projeto***: acontece quando há uma tentativa dos atores sociais de construir uma nova identidade, lançando mão de qualquer tipo de material cultural capaz de redefinir sua posição na sociedade. De subalternos a cidadãos autônomos, conscientes de seus direitos e que se valorizam enquanto geradores de modos de vida, essa concepção de si almeja transformar e, quiçá, controlar, a opressão da estrutura social marcada pela desigualdade e exclusão.

Além disso, as identidades podem começar como resistência e se transformarem em identidades de projetos, que é um processo capaz de produzir sujeitos, como dizia Alain Touraine (*apud* Castells: 2003) pois “Os sujeitos não são indivíduos, mesmo considerando que são constituídos a partir de indivíduos” (*Idem*). Os sujeitos são, para Castells, formados pelo desejo de atribuir significado, de criar uma história pessoal, num projeto de uma vida diferente. Esse processo de construção de identidades se dá dentro das relações de poder específicas, historicamente constituídas, como podem ser as relações que se estabelecem dentro da escola, entre professores e estudantes, entre pais e professores, e vice-versa.

No mesmo sentido, Pimenta (2000) também considera que a identidade é um processo em construção do sujeito. Portanto, não é uma situação que não possibilita mudanças, muito menos algo que acontece externamente, que possa ser simplesmente incorporado ou adquirido pelo indivíduo. Como enfatiza Melucci (2001), a construção da identidade é um processo de aprendizagem, ou seja, de auto-reflexão sobre a *práxis* do grupo. Sendo assim, os atores se tornam autônomos para resolver problemas e produzir novas definições dentro de seu meio.

Ainda enquanto processo de construção, a identidade nas escolas rurais, tanto dos estudantes quanto dos professores, se constrói na elaboração do significado que esses agentes, em interação, conferem às suas atividades no cotidiano escolar. A identidade, assim, se constrói pelo compartilhamento de valores, de anseios, de experiências de vida, de relações com outros atores sociais que influenciam a vida escolar. A representação de si mesmo, enquanto ser socialmente situado e capaz de (re)construção do mundo, é o que dá sentido aos fazeres e deveres.

Assim, o entendimento de si está intimamente ligado às capacidades de ser autônomo e de fazer coisas que têm sentido. Por isso, acreditamos que o desempenho na escola rural está relacionado diretamente com a visão de si, tanto de estudantes como de professores, como pessoas com características específicas do campo, do rural. A percepção do valor pedagógico dessas características constitutivas e identitárias dessas escolas influi na própria auto-estima, tanto de estudantes quanto de professores. Desvalorizar o rural (como desgostar da poeira, do barro, do jeito simples e pouco afetado de nossos agricultores) é desvalorizar um modo de vida que pode ser digno se ele garantir bem a sobrevivência dos que nele moram. Não podemos transformar em preconceito contra o rural os feitos do modo desigual de desenvolvimento pelo qual o país optou por tantos anos. Desvalorizar e não reconhecer a especificidade do rural nestas escolas é o mesmo que pisar na alma, na identidade, do ser que nessa escola se forma, seja ela professor ou seus estudantes. Necessitamos incorporar uma representação mais crítica do que seria o rural e de seu papel no processo de desenvolvimento de nossa sociedade.

O que seria representação?

A teoria das Representações Sociais ajuda compreender como se constrói a identidade e como ela legitima algumas ações docentes e discentes nas escolas rurais. Nesse sentido, segundo Sá (2002), quem inaugura o debate sobre as representações é o teórico Serge Moscovici que definiu representações sociais como

“um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum” (Moscovici apud SÁ: 2002, p. 31)

Assim, pode-se perceber que o conhecimento do dia-a-dia, do cotidiano em suas repetições e impasses, é importante para dar sentido a nossas vidas. Contudo num mundo televisivo ou midiático como o que vivemos, como esclareceu Guareschi (2000), as representações sociais são “[...] são saberes populares, socialmente construídos e partilhados, que estão“ nas mentes e na mídia”, na feliz expressão de Moscovici” (p.32). Por isso, há percepção de que “são essas representações, criadas e difundidas pela mídia, as que fundamentam grande parte dos atos humanos, pois passa a ser, para a maioria da população, os fundamentos legitimadores e propulsores de suas ações”(idem).

No caso de escolas rurais, a especificidade local exige que se pense sobre o que seria este mundo rural. Williams (2000), diz que historicamente, em “torno das comunidades existentes, cristalizaram-se e generalizaram-se atitudes emocionais poderosas. O campo passou a ser

associado a uma forma natural de vida – paz, inocência e virtudes simples”. Por outro lado, à cidade ficou confinada a idéia de efetivação de saberes, comunicação, informação. O autor ainda afirma, que essas associações trouxeram cargas negativas, tanto ao campo quanto à cidade, uma vez que ao campo, as primeiras associações que são feitas dizem respeito ao atraso, a ignorância e a limitação. E, à cidade, como um espaço de “barulho, mundanidade e ambição”. Entretanto, sabe-se, ainda segundo o mesmo autor, que tanto no campo como em cidades, “há os tradicionais extremos (...) e existe uma ampla gama de concentrações humanas: subúrbios, favelas, cidade-dormitório, complexo industrial”.

Nesse sentido, a identidade rural e a representação que contempla a multifuncionalidade podem orientar, conceitualmente, as análises das ações pedagógicas realizadas pelos professores das escolas rurais. Além disso, os professores podem ser vistos como mediadores, pois eles mantêm relações de troca e de conhecimentos entre a escola e a população rural.

A essa troca, Freire (1992) chama de diálogo, que só pode ocorrer quando não há expectativa de extensão, pois não se trata meramente de estender ou transmitir conhecimentos. Todo ato pedagógico é um ato de conscientização mútua, tanto de professores quanto de estudantes e de seus pais.

Ao se apropriar de conhecimentos, os indivíduos (professores ou estudantes) podem passar a conhecer a si mesmos e ao outro e, assim, aprendem como fazer autocrítica e crítica ao mundo.

Contudo, essa visão é apenas uma possibilidade na escola rural e não uma certeza. Quando são vividas situações que permitem que ela ocorra,

a prática pedagógica torna-se a condição necessária de transformação de docentes e estudantes em sujeitos de transformação do mundo. Essas não são apenas concepções teóricas que podem ou não orientar as práticas pedagógicas das escolas rurais. Essas concepções carecem de ser incorporadas como **convicções** pedagógicas, princípios que geram expectativas, imperativos éticos porque são necessários à formação de cidadãos conscientes de seus direitos, ou seja, uma educação para a cidadania.

A seriedade desta proposição pedagógica vem da compreensão do significado do conhecimento incorporado quando podemos entendê-lo como um *habitus* (BOURDIEU,1989) e de sua importância para a vida social como um todo. Ou seja, o que fazemos na escola tem reflexo importante na dinâmica social, na distribuição não só do saber, mas do poder e da riqueza.

Mas, o que é *habitus*? Primeiramente, *habitus* é mais do que hábito. Enquanto um hábito é algo incorporado e se reproduz pela repetição, sem exigência de pensamento (você simplesmente faz!), o *habitus*, além de comportar um hábito, é o que nos habilita para novas invenções. Ou seja, no *habitus* está o instituído (o tradicionalmente considerado necessário e verdadeiro) e o instituinte (o que nos permite inventar, criar ou construir o novo).

Sendo assim, “um conhecimento adquirido”, orienta ou estimula efeitos que garantem a reprodução social ou sua transformação. O *habitus*, então, é carregado de valores, de códigos, de referências, de interesses. Desta maneira, o *habitus* se institui quando o indivíduo interioriza crenças, disposição e habilidades que possibilitam a

reprodução do instituído, ao mesmo tempo em que possibilita as condições de criação do instituinte, do novo. Por isso, enquanto instituído, o *habitus* incorpora o conhecimento tradicional e não o nega. Inclusive muitos pesquisadores têm como de grande importância esses saberes tradicionais, pois eles podem significar o ponto de partida de ações de resistência social contra a massificação globalizante das mídias empresariais.

Segundo Diegues (2001), o conhecimento tradicional é um conjunto de saberes e tecnologias que são repassados dos mais velhos para os mais jovens por transmissão oral. A observação cotidiana garante a conservação desse conhecimento. Por isso, acreditamos que a postura de valorização crítica das tradições é, hoje, o que pode ser considerada a forma mais avançada de ensino nas escolas rurais. A negação, nessas escolas talvez mais que em outras, das tradições rurais e das configurações assumidas por aqueles de origem rural é a postura mais violenta sobre a identidade, tanto dos estudantes quanto dos professores “da roça”.

Além do mais, faz-se necessário também diferenciar o “moderno” (voltado para o consumo de produtos e padrões do urbano-industrial de ampla divulgação midiática) de modernidade (um contexto que permite ter mais clareza das contradições e impasses que necessitam superação). É no sentido da segunda expressão – modernidade – que a escola necessita se mover.

Assim, pode-se dizer que o conhecimento tradicional da população rural, ao ser valorizado pelo professor, encontra, na noção de *habitus*,

uma referência fundamental para o entendimento do papel de mediação da escola nos processos de mudança pela tradição.

Isso não quer dizer que o processo de ensino-aprendizagem reforce todas as marcas da tradição, como a relação de subordinação, patronagem e subserviência. A tradição deve ser tomada criticamente como objeto de reflexão, pois comporta elementos de conservação e de mudança. Por isso é o ponto de partida e de chegada na configuração das identidades e representações entre estudantes e professores das escolas rurais.

Essas identidades permitem definir formas de (re)conhecimento e significação. É nesse sentido que se pode dizer que a ação de socialização do saber, que se dá na escola, principalmente rural, aproxima o educador da função de agente de desenvolvimento. Aqui, se entende por agente de desenvolvimento aquele que age no sentido de promoção de mudanças sociais, e não só de saberes, pois estes devem estar colados à vida para não perderem seu sentido. Mas, qual o sentido desse desenvolvimento? Essa é outra questão importante que perpassa as práticas das escolas rurais nos municípios do interior. Contudo será definida em seus conselhos municipais, dos quais as escolas podem passar a ter presença mais ativa.

Desse modo, acredita-se que há possibilidade do educador participar do processo de reflexão das relações sociais existentes no espaço agrário. Nesse sentido, o docente como agente de desenvolvimento, não pode “*estar diante, estar sobre ou estar para os camponeses*”. Como dizia FREIRE (1992), deve estar com eles, como sujeito de mudança.

As relações estão em movimento constante, uma vez que elas ocorrem em um determinado espaço social no qual ocorrem disputas,

diferenças, reconstrução e ressignificação das ações. Como dizia Bourdieu (Idem), a essas diferenças são atribuídos valores que, dentro de cada espaço, os agentes são capazes de perceber e de se apropriar da cultura e dos símbolos, através de esquemas cognitivos, conhecendo e reconhecendo seus símbolos.

Logo, torna-se esclarecedor admitir que as populações rurais reconhecem-se enquanto tal, quando se percebem como pertencente a um espaço social particular. Por sua vez, não se pode entender que este espaço seja harmônico e eqüitativo. Os conflitos fazem parte desse lugar e a escola, ou a prática docente, não tem como passar despercebida do mundo vivido por sua população. Como experiência de sociabilidade orientada, a ação pedagógica da escola cidadã pode, mesmo que minimamente, influir nas trocas sociais que acontecem entre as famílias. Ao possibilitar às crianças a vivência em um espaço, no qual regras existem para uma vida social possível, a desordem da vida social transforma-se em motivação, semente de reflexão, para a construção de modos de vida diferentes. Esse otimismo pedagógico tem, assim, sua razão de ser.

A relação íntima com o ambiente da produção e da vida rural exige que pensemos nessa população como aquele que tem uma representação simbólica ligada a esse ambiente. Essa representação caracteriza um jeito de gostar e uma estética própria, com íntima relação com lugar em que vivem. Neste espaço de vida, de meios de subsistência, de trabalho e de produção, muito vale o meio físico e sua história. As relações sociais com as quais convivem são instituídas nessa interação homem, natureza e cultura. Dentre essas relações, estão as relações que envolvem os pais, os

professores e os estudantes na comunidade escolar. Não podemos esquecer que escola na roça tem um papel importante e é a presença constante do poder e a realização de um direito no campo.

Por isso, é importante que o educador reflita sobre suas ações, nesse sentido, Giroux (*apud* PIOVESAN:2005) entende que o educador deve desenvolver uma concepção de professor como um intelectual crítico. Isso quer dizer que a reflexão acaba sendo coletiva “no sentido de incorporar a análise dos contextos escolares em um contexto mais amplo, e dessa maneira colocar direção de sentido à reflexão: um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais”. (p.118)

Uma pequena conclusão

Esse rural pode tornar-se fonte de saber rica e importante, quando nele se assume a dinâmica de um diálogo entre o educador/agente de desenvolvimento e as famílias agricultoras. A escola rural, quando inserida e atuante, de forma crítica e criativa neste espaço permite o estabelecimento de vínculos de identidade capazes de mediar e favorecer a construção de projetos de vida. Pelo diálogo a escola valoriza tanto o educador quanto às famílias.

Quando o educador consegue garantir que haja participação da população local no cotidiano das práticas escolares, esta escola inicia um processo de mudança que não se restringe às paredes da escola, mas envolve a comunidade no entorno.

É nesse sentido, que a construção de uma identidade profissional do docente, bem como dos estudantes das escolas rurais, mesmo em sendo

um processo em constante construção, se dá a partir da significação social que os mesmos dão a si.

Acreditamos que as maiores dificuldades das escolas rurais vêm do fato de que há necessidade constante do professor, do estudante e de sua família revisarem os significados sociais dos seus papéis. Contudo, como diz Pimenta (2000), ao mesmo tempo, se faz necessária a “reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas”. O problema se instala ao se perceber que essas práticas são resistentes a inovações porque estão impregnadas de saberes e valores considerados válidos em determinadas realidades sociais e interações políticas locais.

Uma educação para cidadania do “povo da roça” é o desejo de muitos, sua operacionalização, talvez, não seja tão fácil e nem de interesse de todos os envolvidos, dentre agentes internos às escolas e gestores públicos municipais dos mais diversos partidos e matizes políticos. A escola é um espaço social de poder e, enquanto tal, nela pulsa o que pode e o que não pode. Nas decisões, os docentes têm papel importante na coordenação das atividades. Contudo esse papel deve ser equilibrado com a presença construtiva das famílias das crianças. Isso porque, cidadania é ter consciência de direitos e assumir responsabilidades e a consequência dos próprios atos.

Assim, esperamos que aqui tenhamos apresentado alguns conceitos que, se debatidos na escola, possam inspirar e efetivar o objetivo de valorização da identidade rural e da representação crítica do local nos projetos político pedagógicos de nossas escolas rurais. A competência

pedagógica, para criação de atividades para esse fim, é aguçada quando se tem em mente uma educação rural para a cidadania e a diversidade!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Berthand Brasil, 1989. 311p.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, C. e CALDART, R. S. **Articulação Nacional por uma educação básica do campo**. v.3. Brasília, 2000. p. 39-87. (Coleção Projeto popular e escolas do campo: por uma educação básica do campo)

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p.22-27.

CARNEIRO, Maria José; Maluf, Renato S. **Para além da produção: multifuncionalidade e agricultura familiar**. Rio de Janeiro: MAUAD, 2003.

DIEGUES, A.C. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: NUPAUB/USP, 1994.163p.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1992. 96p.

GUARESCHI, P.A. et al. **Os construtores da informação: meios de comunicação, ideologia e ética**. Petrópolis: Vozes, 2000. p.27-34.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis: Vozes, 2001.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, Cortez, 2000. p. 15-33.

PIOVESAN, J.C. A reflexividade e sua influência na formação profissional docente. **Revista Pesquisa em Ciências Humanas**. Ano 02, nº03. Frederico Westphalen: URI, 2005. p. 114-123. (Série Pesquisas)

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2002. 189p.

XAVIER, K. M. **O Rural na Veja: linguagem, imagem e poder**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa. 2007. (Dissertação de em Extensão Rural)

WILLIAMS, R. **O campo e a cidade: na história e na literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 11-20.

As possibilidades da Arte -Dança

Isabela Carletti
Laura Pronsato

A arte sempre foi considerada um modo de expressão do ser humano, meio pelo qual as pessoas se comunicam com outras linguagens que não somente a linguagem verbal ou a escrita. Ao vivenciar os produtos artísticos, e não somente estudá-los teórica ou tecnicamente, é aberto o campo para a exploração de outros sentidos, outras maneiras de captar as imagens circundantes, outros modos de se relacionar consigo mesmo, com os outros e com o meio em que vive.

A arte proporciona um outro estado de ânimo, uma outra maneira de “falar” sobre aquilo que vemos, percebemos, sentimos. O que nem sempre pode ser dito em palavras pode ser expresso a partir da linguagem artística.

Mas de qual arte estamos falando? A princípio queremos tratar aqui da arte **NA** escola.

È preciso, antes de tudo, entender que a arte na escola deve ir muito além do seu caráter instrumental, aquele que a utiliza para alcançar um objetivo que não o artístico, como melhorar o desempenho em outras disciplinas ou se preocupar apenas com a sua aplicação em festividades referentes às datas comemorativas. É claro que este fato é possível, mas acima de tudo ela é uma área de conhecimento.

A trajetória do ensino das artes nos remete aos anos de 1930, período no qual elas eram ensinadas fora do espaço escolar, em “escolinhas de arte”; os professores eram os próprios artistas, sem formação pedagógica. Nos idos de 1950, algumas atividades artísticas

entram no âmbito escolar, ainda sem a presença de profissionais especializados. Somente a partir de 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a arte é incluída no currículo escolar como “Educação Artística”, sendo considerada atividade educativa e não disciplina. Nessa fase também surgem os primeiros arte-educadores, em sua maioria professores de artes plásticas.

Uma das mudanças mais significativas dessa história ocorre em 1996. Com a Lei 9394/96, a “atividade educativa” passa a ser obrigatória na educação básica como disciplina e sua nomenclatura passa a ser ARTES.

Com os PCNs – Arte/1996, o ensino das artes nas escolas estabelece quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Teatro e Música.

Além dessa distinção, o documento vem ressaltar valorizar o indivíduo em seu desenvolvimento humano pessoal e social, estimulando-o à criatividade e ao processo reflexivo crítico e interativo, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. “ (BRASIL, 1997)

As formas de aprendizagem referem-se à construção, reflexão e apreciação de trabalhos artísticos, bem como as formas da natureza e as produções individuais, coletivas e de culturas diversas em diferentes épocas da história do homem.

Esses conhecimentos seriam responsáveis pela concretização do pensamento estético, que por sua vez gera a capacidade da simbolização - dar sentido às coisas e às experiências - desenvolvendo assim, a sensibilidade, a percepção, a imaginação, a reflexão.

O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida." (*Idem*)

O objetivo do ensino das artes na escola seria então o aprimoramento do âmbito e da qualidade das experiências estéticas dos alunos.

Mas quem ensina arte na escola?

Muito tem se discutido sobre esta questão. De acordo com os documentos abordados anteriormente, o ensino da arte foi primeiramente estabelecido para um professor polivalente que pudesse articular todas as linguagens artísticas (Dança, Música, Teatro, Artes Visuais) relacionando-as com a área educacional.

Este aspecto porém, vem há muito tempo sendo discutido por movimentos de Arte-Educadores preocupados com a qualidade do ensino nas escolas, visto que os novos PCNs estabelecem que há a necessidade da especificidade de cada linguagem. O que não corresponde à realidade das escolas.

Partindo então dessa especificidade, vamos abordar o nosso foco dentro das artes: a área da dança.

Ao falarmos de dança, falamos diretamente da relação do corpo consigo mesmo e com o ambiente que o cerca. O corpo é uma fonte de comunicação assim como nossa fala, nossos gestos, nossa escrita, nosso canto, nosso choro, nosso riso, nossa fisionomia.

A partir do estudo do movimento corporal, da expressão corporal, de sua relação com o espaço e com o tempo é que a dança pode se configurar.

Para desenvolvermos a dança na escola, não basta simplesmente levar aos alunos “passos” pré-concebidos para que as crianças possam copiar ou para levar uma coreografia pronta para ser apresentada em dias de festividades. Buscamos meios que possam oferecer à criança um leque de alternativas para promover a integridade do ser humano.

Não é possível uma educação intelectual (...) sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a arte. (Barbosa, 1991)

Assim, o conhecimento artístico em dança é de extrema importância para o desenvolvimento da criança, pois trabalha com o lado sensível, amplia a sua percepção e a capacidade de imaginação.

De outra forma, também o conhecimento específico da área e a apreciação de espetáculos de dança de diferentes contextos e diferentes linguagens da mesma, pode contribuir para que as crianças se identifiquem com o que lhes é apresentado na infinidade de possibilidades que as diversas culturas propiciam.

Ao fazer, apreciar e contextualizar a produção em dança realizada pelas crianças, estas podem construir conhecimentos mais amplos, que demonstrem o respeito aos vários pontos de vista e valorize as

experiências que promovam sua liberdade e espontaneidade, potencializando assim sua criatividade. O resultado esperado disso tudo é que nossos alunos sejam respeitados em suas individualidades.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem do ensino da arte**. Porto Alegre/RS: Perspectiva, 1991. 135p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ARTES** - Brasília, 1997: 19.

Jogos matemáticos

Andressa C. M. Oliveira
Diana Campos de Oliveira
Elisângela A. de Oliveira
Elza M. Dos Santos
Lucy Tiemi Takahashi

1 - Introdução

*“Dar aula é um exercício
diário do amor e também da arte”
(Desconhecido)*

Este artigo foi cedido para compor este livrinho do Projeto Escola no *Campus* e surgiu das atividades de outro projeto de extensão intitulado “Apoio Didático em Matemática para Estudantes do Ensino Fundamental da Rede Pública de Viçosa/MG”, uma realização do Departamento de Matemática da UFV que acontece há dois anos.

O projeto do Departamento de Matemática tem por objetivo atuar no auxílio didático em Matemática a estudantes do Ensino Fundamental visando a melhora do ensino e aprendizagem. Ao longo desses 2 anos pesquisamos, confeccionamos e organizamos recursos lúdicos e roteiros que estão sendo utilizados durante o apoio. Por meio da seleção destes materiais e de novas pesquisas organizamos este texto que visa uma melhor compreensão das operações básicas da Matemática, utilizando jogos lúdicos.

A Matemática sempre foi vista como um verdadeiro “bicho-papão” pela maioria dos alunos. Talvez por isso, eles deixem de perceber que a disciplina desempenha papel fundamental no desenvolvimento do ser humano: melhora o raciocínio lógico, de análise e resolução de problemas e tomadas de decisão.

É importante analisar os métodos de ensino e propor mudanças que desenvolvam a criatividade e dêem liberdade aos alunos. Estas experiências lhes darão uma imagem mais concreta do conteúdo estimulando o interesse em aprender.

Este material destina-se a auxiliar os professores das séries fundamentais no ensino das operações básicas da Matemática, utilizando jogos lúdicos para isso. No ensino dessas operações por métodos tradicionais, as crianças acabam “decorando” os algoritmos a partir de treinos cansativos, sem conseguirem compreender o que fazem. Com o auxílio de jogos lúdicos, a criança aprende brincando. Obtém-se, então, além da compreensão dos algoritmos, um notável desenvolvimento do raciocínio e um aprendizado bem mais agradável.

É importante destacar que todas as atividades propostas neste material foram desenvolvidas para serem trabalhadas com conteúdos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, mas podem ser modificadas para apresentar vários níveis de complexidade e assim serem utilizados em outras séries.

Esperamos que este material auxilie em suas atividades profissionais assim como seja uma fonte de lazer.

2 - Jogos com Material Dourado

*“Por que não usar a força transformadora dos jogos para ajudar a nos tornarmos o tipo de pessoa que realmente gostaríamos de ser?”
(Terry Orlick)*

Maria Montessori (1870-1952) nasceu na Itália. Interessou-se pelo estudo das ciências, mas decidiu-se pela Medicina, na Universidade de Roma. Além de médica, foi pedagoga e grande educadora. Ela criou vários jogos matemáticos e desenvolveu um sistema próprio de ensino.

O Material Dourado é um dos materiais criado por Maria Montessori. Este material baseia-se nas regras do sistema de numeração, inclusive para o trabalho com múltiplos, sendo confeccionado geralmente em madeira e facilita a aprendizagem dos algoritmos da adição, da subtração, da multiplicação e da divisão.

O Material Dourado desperta no aluno a concentração, o interesse, além de desenvolver sua inteligência e imaginação criadora, pois a criança está sempre predisposta ao jogo. Além disso, permite o estabelecimento de relações de graduação e de proporções, e finalmente, ajuda a contar e a calcular.

O Material Dourado constitui-se por cubinhos, barras, placas e cubos:



O primeiro contato do aluno com o material deve ocorrer de forma lúdica para que ele possa explorá-lo livremente. É nesse momento que a criança percebe a forma, a constituição e os tipos de peça do material.

a) JOGOS LIVRES

Objetivo: tomar contato com o material, de maneira livre, sem regras.

Procedimentos: Durante algum tempo, os alunos brincam com o material, fazendo construções livres. O material dourado é construído de maneira a representar um sistema de agrupamento. Sendo assim, muitas vezes as crianças descobrem sozinhas as relações entre as peças.

b) FAZENDO TROCAS

Objetivo: compreender as características do sistema decimal.

- Fazer agrupamentos de 10 em 10;
- Fazer reagrupamentos;
- Fazer trocas;
- Estimular o cálculo mental.

Material: Para esta atividade, cada grupo deve ter um dado.

Procedimento: Cada criança do grupo, na sua vez de jogar, lança o dado e retira para si a quantidade de cubinhos correspondente ao número que sair no dado.

Veja bem: o número que sai no dado dá direito a retirar somente cubinhos.

Toda vez que uma criança juntar 10 cubinhos, ela deve trocar os 10 cubinhos por uma barra. Então ela terá o direito de jogar novamente.

Da mesma maneira, quando tiver 10 barrinhas, pode trocar as 10 barrinhas por uma placa e jogar novamente.

O jogo termina, por exemplo, quando algum aluno consegue formar duas placas.

Variações:

1. Pode-se jogar com dois dados e o aluno pega tantos cubinhos quanto for a soma dos números que tirar dos dados. Pode-se utilizar também uma roleta indicando de 1 a 9.

2. Cada grupo de alunos recebe um dado e uma placa. Quando o jogador começa, todos os participantes têm à sua frente uma placa. Cada criança, na sua vez de jogar, lança o dado e faz as "destrocas" para retirar a quantidade de cubinhos correspondente ao número que sair no dado. Veja bem: esse número dá direito a retirar somente cubinhos.

Vence quem ficar com as peças que representam o menor número.

c) PREENCHENDO TABELAS

Objetivo: compreender as características do sistema decimal.

- Preencher tabelas respeitando o valor posicional;
- Fazer comparações de números;
- Fazer ordenação de números.

Procedimento: As regras são as mesmas da atividade b. Na apuração, cada criança escreve em uma tabela a quantidade conseguida.

				
Maisa		1	8	9
Gláucia		1	9	6
Lucilia		2	0	0
outros				

Olhando a tabela, devem responder perguntas como estas:

- Quem conseguiu a peça de maior valor?
- E de menor valor?
- Quantas barras Lucilia tem a mais que Gláucia?

Olhando a tabela à procura do vencedor, a criança compara os números e percebe o valor posicional de cada algarismo.

d) JOGO DOS CARTÕES

Objetivos: compreender o mecanismo do "vai um" nas adições; estimular o cálculo mental.

Procedimento: O professor coloca no centro do grupo alguns cartões virados para baixo. Nestes cartões estão escritos números entre 50 e 70.

- 1º sorteio: Um aluno do grupo sorteia um cartão. Os demais devem pegar as peças correspondentes ao número sorteado. Em seguida, um representante do grupo vai ao quadro e registra em uma tabela os números correspondentes às quantidades de peças.

- 2º sorteio: Um outro aluno do mesmo grupo sorteia um segundo cartão. Os demais devem pegar as peças correspondentes a esse segundo número sorteado. Em seguida, o representante do grupo vai à tabela registrar a nova quantidade.

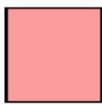
Nesse ponto, juntam-se as duas quantidades de peças, fazem-se as trocas e novamente completa-se a tabela. Ela pode ficar assim:

			
1º sorteio		6	5
2º sorteio		5	5
após juntar e trocar	1	2	0

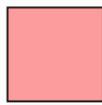
O outro grupo deve seguir o mesmo procedimento. Isto encerra uma rodada e vence o grupo que tiver conseguido maior total. Depois são feitas mais algumas rodadas e o vencedor do dia é o grupo que mais rodadas venceu.

Depois que os alunos estiverem realizando as trocas e os registros com desenvoltura, o professor pode apresentar a técnica do "vai um" a partir de uma adição.

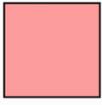
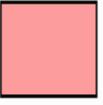
Veja um exemplo:

251  

junto com

151 

resultado:

1	←	5	1
2	+	1	5
1	+	1	5
4	1	0	2

Neste caso, o "vai um" indicou a troca de 10 dezenas por uma centena.

É importante que a criança perceba a relação entre sua ação com o material e os passos efetuados na operação.

Variações: Os números dos cartões podem ser outros. Por exemplo, números entre 10 e 30, na primeira série; entre 145 e 165, na segunda série.

e) O JOGO DE RETIRAR

Objetivos: compreender o mecanismo do "empresta um" nas subtrações; estimular o cálculo mental.

Material: Cartões com números escritos e papeletas com as ordens de subtração.

Procedimento: Esta atividade pode ser realizada como um jogo de várias rodadas. Em cada rodada, os grupos sorteiam um cartão e uma papeleta. No cartão há um número e eles devem pegar as peças correspondentes a essa quantidade. Na papeleta há uma ordem que indica quanto devem tirar da quantidade que têm.

Vence a rodada o grupo que ficar com as peças que representem o menor número. Vence o jogo o grupo que ganhar mais rodadas.

É importante que, primeiro, a criança faça várias atividades do tipo: "retire um tanto", só com o material. Depois que ela dominar o processo de "destroca", pode-se propor que registre o que acontece no jogo em uma tabela na lousa.

Isto irá proporcionar melhor entendimento do "empresta um" na subtração com recurso. Quando o professor apresentar essa técnica, poderá concretizar os passos do cálculo com auxílio do material ou desenhos do material.

Por exemplo: cartão com número 41 e papeleta com a ordem: TIRE 28.

Como é impossível tirar 8 cubinhos de 1 cubinho, o aluno "destroca" uma barra por 10 cubinhos, ficando com:

Agora, pode tirar 28...

e fica com:

$$\begin{array}{r} 34 \quad 11 \\ - \quad 28 \\ \hline 13 \end{array}$$

3 - Cubra Doze

"A escola deve formar homens inventivos e criativos"

*que não repitam o que outras gerações fizeram.”
(Piaget)*

Objetivos: Facilitar a atenção e a agilidade de raciocínio. Manipulação de quantidades. Quatro operações. Composição e decomposição numérica. Planejamento de ação.

Material: Papel cartão, régua, lápis e pincel.

Procedimentos: Fazer um tabuleiro ou dois pares de fichas numeradas de 1 a 12, dois marcadores e dois dados (todos são confeccionados com papel cartão).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	1	1
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Procedemos da seguinte maneira:

1. Os alunos se organizam em duplas,
2. Cada participante, em sua jogada, lança os dois dados.
3. Os números sorteados nos dados podem ser utilizados como o jogador desejar, através de operações aritméticas escolhidas e anunciadas por ele, devendo o mesmo cobrir o valor correspondente ao resultado da operação. Por exemplo, se os números dos dados forem 2 e 3, o jogador pode cobrir o 5 ($5=3+2$), ou o 1 ($1=3-2$), ou o 6 ($6=3 \times 2$).
4. Só se poderá efetuar a divisão entre os números se esta for exata.
5. Ganha o jogador que cobrir primeiro todos os seus números.

Observações: O jogo pode ser explorado através de questões acerca dos valores que possibilitam cobrir cada número: Quais os mais fáceis de serem cobertos? Com que valores e operações? Quais os mais difíceis?

4 - Tangran

*“Um homem somente brinca quando ele é humano no sentido amplo da palavra, e ele somente é humano no sentido amplo da palavra quando ele brinca.”
(Friedrich Schiller)*

O Tangran é um quebra-cabeça de origem chinesa praticado há muitos séculos em todo oriente. Seu nome significa “tábua das sete sabedorias” ou “tábua das sete sutilezas”.

Conta a lenda que um jovem chinês despedia-se de seu mestre, pois iniciaria uma grande viagem pelo mundo. Nessa ocasião, o mestre entregou-lhe um espelho de forma quadrada e disse:

- Com esse espelho você registrará tudo que encontrar durante a viagem, para mostrar-me na volta.

O discípulo, surpreso, indagou:

- Mas mestre, como um simples espelho poderá lhe mostrar tudo o que eu encontrar durante a viagem?

No momento em que fazia esta pergunta, o espelho caiu-lhe das mãos, quebrando-se em sete peças.

Então o mestre disse:

- Agora você poderá, com essas sete peças, construir figuras para ilustrar o que viu durante a viagem.

Lendas e histórias como essas sempre cercam objetos ou fatos de cuja origem temos pouco ou nenhum conhecimento, como é o caso do Tangran. Se é ou não verdade, pouco importa: o que vale é a magia, própria dos mitos e lendas.

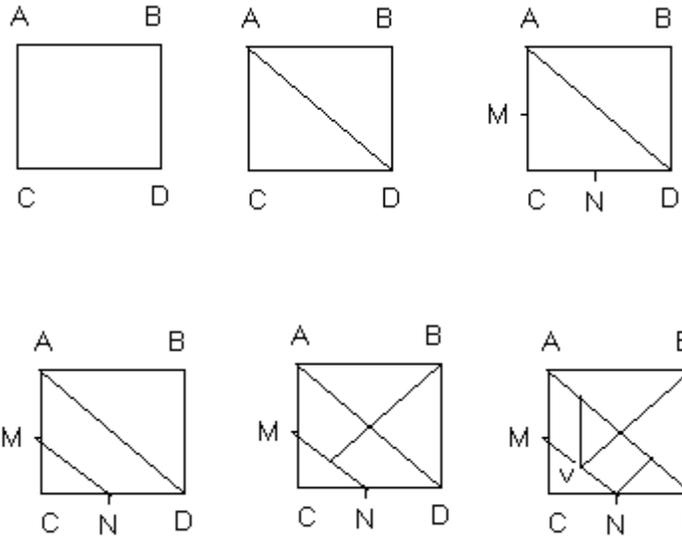
Objetivos: Estimular a exploração e a solução de problemas, criando um clima propício para a investigação, a compreensão e a descoberta de idéias matemáticas. Resgatar o caráter lúdico no processo de construção de conhecimento.

- Compor diferentes tipos de polígonos.
- Comparar e medir áreas.
- Estudar figuras semelhantes.

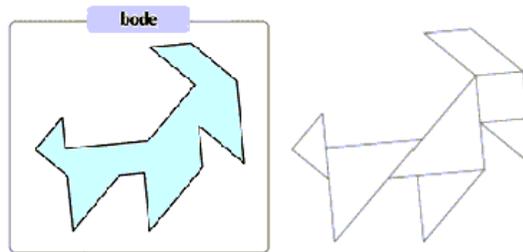
Material: Papel cartão (papelão, cartolina, tampa de caixa de sapatos ou de camisa), tesoura e régua.

Procedimentos: O Tangran é construído da seguinte forma:

1. Construir um quadrado de lados A,B,C e D;
2. Traçar a diagonal do quadrado, por exemplo, ligando os vértices A e D;
3. Marque o ponto médio do lado AC e do lado CD. Sejam M e N estes pontos.
4. Trace um segmento unindo os pontos M e N.
5. A partir da diagonal BC, trace um segmento partindo do ponto B até o segmento MN. A interseção desse segmento com o triângulo MCN, dê o nome de V.
6. A partir do ponto N, trace um segmento paralelo a diagonal BC, até a diagonal AD.
7. A partir do ponto V, trace um segmento paralelo ao lado AC, até a diagonal AD.
8. Agora é só recortar e está pronto o seu Tangran.



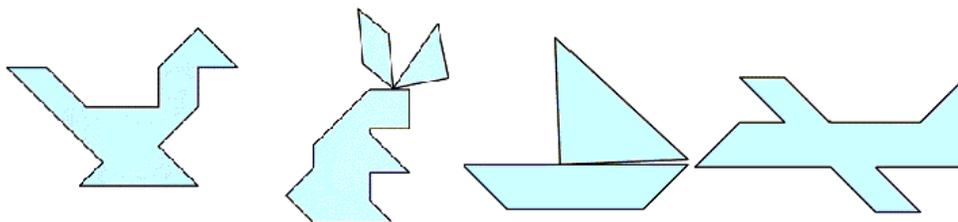
Embora em tempos recentes tenham sido criadas modalidades competitivas de Tangran, o jogo é tradicionalmente praticado como um *solitaire*. A idéia é descobrir como foram criados os desenhos/sombra, como esse apresentado abaixo:

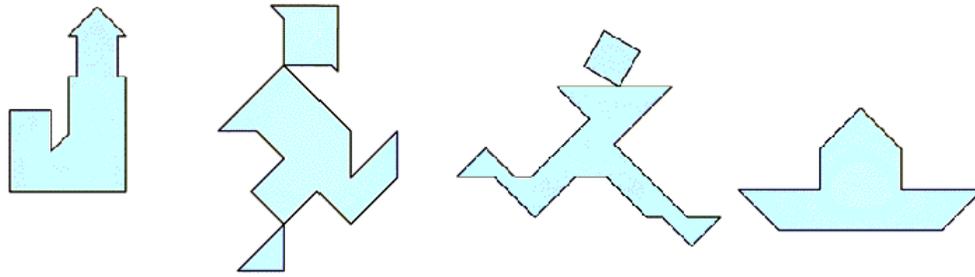


Naturalmente, além de descobrir soluções para desafios já existentes, pode-se jogá-lo criando novas formas figurativas ou geométricas.

ATIVIDADES:

1. Utilizando as sete peças de um Tangran, construa as figuras a seguir.

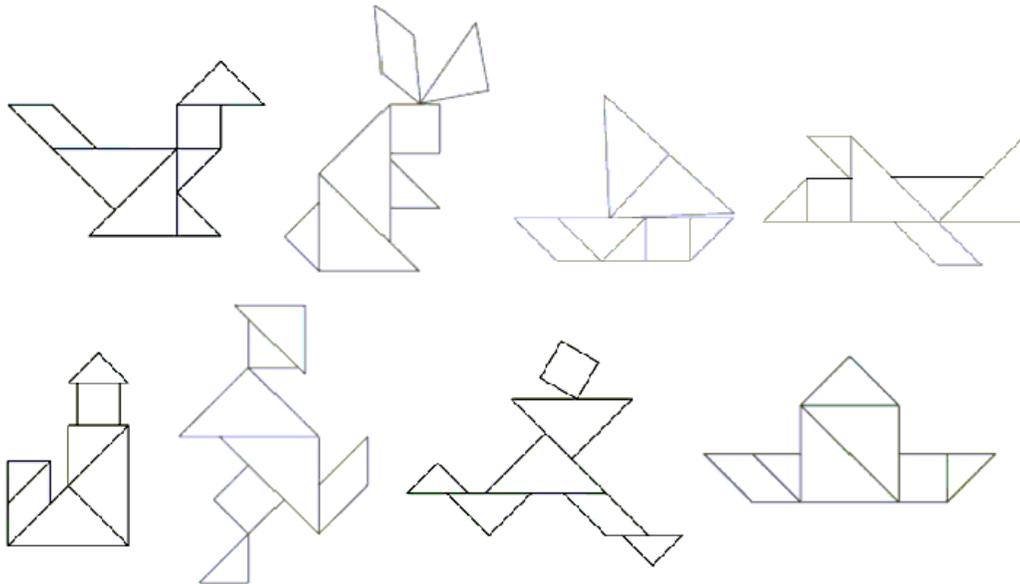




2. Com as peças do Tangran, construa um triângulo utilizando:
- Duas peças;
 - Três peças;
 - Quatro peças;
 - Cinco peças;
 - Sete peças.

Resposta da atividade 1:

1.



5 - Dominó da Multiplicação

“Todas as crianças devem estudar a matemática,

*peelo menos no grau elementar,
introduzindo desde o início atrativos em forma de jogo.”
(Platão)*

Objetivo: Fixar a multiplicação com as crianças.

Material: Papel cartão, pincel, régua, tesoura e lápis.

Procedimentos: Cortar o papel cartão em pequenos retângulos de 6 cm de comprimento por 3 cm de largura, que serão as peças do dominó. Serão necessárias 56 peças. Demarcar com uma linha divisória o meio da peça. Elaborar 56 operações com as respectivas respostas para preencher as peças.

Exemplo:

$$9 \times 3 = 27$$

$$8 \times 2 = 16$$

$$2 \times 5 = 10$$

Res ultado	Ope ração
27	9 x 3

Após confeccionar o dominó, vamos trabalhar com ele!

As regras devem ser explicadas com clareza, a saber:

1. O jogo inicia com uma peça determinada pelos jogadores.
2. O jogo continua no sentido horário ou anti-horário, a depender da escolha;
3. Cada jogador, na sua vez, tentará colocar a peça de acordo com o que está escrito em cada uma delas, por exemplo ele deve encaixar uma resposta correta do lado da operação ou uma operação do lado da resposta;
4. O jogador testa a multiplicação, fazendo a conta, em folha à parte se necessário;
5. Se não tiver peça que dê pra jogar, passa a vez para o próximo;
6. O vencedor será aquele que terminar primeiro as suas peças.

Ao terminar o jogo, verificam-se as peças estão colocadas em posição correta. Caso não estejam, deve solicitar que as crianças iniciem o jogo outra vez.

Após a aplicação deste jogo várias vezes, espera-se que as criança resolvam exercícios com mais facilidade. É possível que eles construam novos conceitos que facilitem o raciocínio.

6 - Bingo

*“Há em todo jogo, necessariamente, uma dimensão educativa.”
(Jeanne Bandet e Madeleine Abbadie)*

Objetivos: Resolver operações de adição, subtração, multiplicação, divisão.

Material: Papel cartão (papelão, cartolina, tampa de caixa de sapatos ou de camisa), tesoura, folha de papel (caderno ou rascunho), lápis de cor, saco plástico, grãos de milho ou feijão.

Procedimentos: Os materiais básicos do bingo são as cartelas e as fichas a serem lidas pelo responsável pelo jogo. Essas últimas substituem os números de 1 a 90 do bingo tradicional e são preenchidas com operações conforme o modelo abaixo:

x 3

x 5

x 3

x 5

As cartelas são feitas colocando-se seis ou mais números, escolhidos entre os diversos resultados das operações colocadas nas fichas. Cada pessoa deverá confeccionar sua própria cartela conforme os modelos abaixo:

2	1	5	2	6	0
5	3	6	5	2	7

2	7	4	5	1	0
0	0	9	4	8	4
8	1	7	2	0	3

As pessoas poderão jogar com uma ou mais cartelas e ganha o jogo quem conseguir preenchê-las primeiro. Um responsável faz a leitura de uma ficha sorteada ao acaso, de cada vez, e os outros jogadores marcam o respectivo resultado em sua cartela, caso o tenham.

Variações: Pode confeccionar bingos envolvendo elementos da Geometria. Nas cartelas seriam feitas figuras geométricas e nas fichas lidas pelo responsável estariam propriedades das figuras.

7 - Discos de Frações

*“O ideal da educação é, antes de tudo aprender a aprender;
é aprender a se desenvolver e
aprender a continuar a se desenvolver depois da escola.”
(Piaget)*

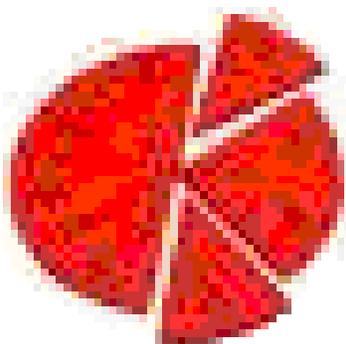
Objetivos: Introduzir e a noção de frações; trabalhar com composição e decomposição; e comparar tamanhos.

Material: Papel cartão (papelão, cartolina, tampa de caixa de sapatos ou de camisa), tesoura e lápis de cor.

Procedimentos: Recortar 6 discos de mesmo raio e cores diferentes. Um dos discos deve representar o inteiro, os outros serão recortados nas seguintes frações: $1/2$; $1/3$; $1/4$; $1/6$; $1/8$. Em cada pedaço deve estar escrito a fração correspondente.

Levar os alunos a descobrirem quantas variações são possíveis montando o círculo de forma variada e anotar a soma das frações que compuseram o círculo (assim os alunos perceberam que a soma sempre será um).

Também pode-se criar operações de soma e subtração com as frações existentes no material.



8 - Ziguezague

*“A maturidade do homem significa ter adquirido novamente
a seriedade que a gente tinha como crianças
quando brincávamos.”
(Friedrich Nietzsche)*

Objetivo: Desenvolver habilidades na resolução de operações como adição e subtração.

Material: Tabuleiro (folha de papel ou cartolina), lápis e 3 dados.

Procedimentos:

1. Os marcadores são colocados na linha de partida.
2. Os jogadores se revezam lançando os três dados.
3. Os três números obtidos podem ser somados ou subtraídos, em qualquer ordem, como desejarem.
4. O jogador deve colocar o seu marcador sobre o número obtido (com as operações feitas anteriormente) na primeira linha.
5. Cada jogador poderá movimentar o seu marcador apenas uma casa em cada jogada, para frente, para trás, para os lados ou na diagonal. Caso o número obtido não esteja na “vizinhança” onde encontra-se o marcador, então o jogador passa a vez ao próximo.
6. Ganha o primeiro que alcançar a linha de chegada.

ziguezague

<i>Chegada</i>								
2	9	7	4	6	8	7	5	9
5	4	3	8	9	1	2	5	4
8	7	6	3	5	4	9	2	7
6	2	5	7	8	7	6	4	3
8	7	3	6	4	1	2	5	1
2	4	8	5	9	7	6	8	5
7	3	2	1	5	4	5	7	3
5	8	7	2	8	7	6	9	8
8	4	5	6	7	3	6	5	3
2	8	1	8	10	7	9	4	5
7	5	6	9	4	2	8	1	3
<i>Partida</i>								

9 - Jogo dos Pontinhos

*“O caráter lúdico de um ato não provém da natureza do que é feito, mas da maneira como é feita.”
(P. C. Reynolds)*

Objetivo: Dar aos alunos a noção de fração, estabelecendo uma comparação com os números inteiros. Além de despertar raciocínio lógico.

Material: Folha de papel com malha pontilhada (tabuleiro) e lápis

Procedimentos:

1. Número de jogadores: 2
2. Ao montar o tabuleiro, os jogadores, ou responsável pelo jogo, deve colocar frações nos espaçamentos entre os pontinhos.
3. Faça uma linha reta na horizontal ou vertical, unindo dois pontos vizinhos no tabuleiro. Em seguida, seu adversário fará outra linha no mesmo tabuleiro.
4. O jogo continua dessa forma, até que um dos jogadores consiga fechar um quadrado. Quando fechá-lo, deve escrever a letra inicial de seu nome dentro do quadrado, e jogar mais uma vez.
5. Quando todos os quadrados do tabuleiro estiverem fechados, cada jogador soma os pontos (os valores que se encontram nos espaços entre os pontinho) dos quadrados que formou.
6. O vencedor é aquele que somar mais pontos.

Exemplo de tabuleiro abaixo:

●	●	●	●	●	●
	$\frac{3}{4}$	$\frac{5}{4}$	$\frac{2}{7}$	$\frac{6}{8}$	$\frac{1}{2}$
●	●	●	●	●	●
	$\frac{1}{8}$	$\frac{6}{2}$	$\frac{10}{9}$	$\frac{1}{10}$	$\frac{2}{2}$
●	●	●	●	●	●
	$\frac{0}{9}$	$\frac{5}{5}$	$\frac{9}{2}$	$\frac{3}{9}$	$\frac{6}{8}$
●	●	●	●	●	●

Referências bibliográficas

<http://educar.sc.usp.br/matematica/m2l2.htm> visitado em 09/11/2007;

http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/oficina3_anapaulavmendonca_jogo_chin.es.doc.pdf visitado em 09/11/2007;

ALVES, Eva Maria Siqueira. *A ludicidade e o ensino da matemática*. Campinas, SP. Papirus (2001);

RÊGO, Rogéria Gaudencio do e RÊGO, Rômulo Marinho do. *Matemática*. João Pessoa. Editora Universitária UFPB. (2000);

CUNHA, N. H. C. e NASCIMENTO, S. K., *Brincando , aprendendo e desenvolvendo o pensamento matemático*, Petrópolis, RJ. Vozes (2005);

OLIVEIRA, A. C. M., OLIVEIRA, E. A., AMORIN, E. M., TAKAHASHI, L. T., GUERREIRO, M., FARIA, M. B., *Brincar e Educar – Jogos Matemáticos* , Apostila utilizada na 77ª Semana do Fazendeiro na UFV (2006);

ARRUDA, A. G., MENDONÇA, L. A., GARCIA, B. M., TAKAHASHI, L. T., GUERREIRO, M., FARIA, M. B., *Brincar e Educar – Jogos Matemáticos II*, Apostila utilizada na 78ª Semana do Fazendeiro na UFV (2007).

Alimentação no ambiente escolar: um exercício de cidadania

Maria do Carmo Fontes de Oliveira, PhD
Ana Íris Mendes Coelho, M.S

A escola desempenha papel fundamental no desenvolvimento da cidadania e na formação dos hábitos de vida e da personalidade da criança, sendo que ocupa praticamente um terço da vida ativa do escolar nos dias de semana, cerca de 200 dias ao ano (AMODIO, 2002). A formação de hábitos alimentares saudáveis desde a infância é um dos pilares de uma vida com mais saúde e mais qualidade.

Os hábitos e comportamentos relacionados à saúde, adotados durante a infância e adolescência, tendem a se estabilizar na vida adulta. Nessa fase adulta, as intervenções sofrem mais resistência e os comportamentos são menos passíveis de alteração (SOUZA E DUARTE, 2005).

Entretanto, na vivência em comunidades, observa-se que uma variedade de fatores, tanto de natureza interna ou psicológica como de natureza externa ou ambiental, são impostos aos indivíduos, moldando o seu padrão alimentar.

Crianças em idade escolar necessitam de uma alimentação nutritiva e em quantidades suficientes para realizar adequadamente suas atividades: crescer, estudar, correr e brincar. A alimentação afeta o crescimento, desenvolvimento, aprendizado e conduta escolar, podendo, inclusive, prevenir o aparecimento de problemas de saúde em longo prazo, como doenças cardiovasculares, câncer, entre outras. As crianças mal alimentadas podem ter problemas não só de desnutrição ou deficiência de micronutrientes, mas também sobrepeso/obesidade, problemas de aprendizado e de comportamento.

Sabe-se que uma alimentação saudável rica em frutas, legumes e verduras os quais são fontes de vitaminas, minerais e fibras, exige que estejam diariamente presentes nas refeições todos esses componentes, pois são eles que contribuem para a proteção à saúde (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2007).

Programas oficiais do governo tais como o Programa Nacional de Alimentação Escolar tem por objetivo suprir uma parte (15%) das necessidades

nutricionais dos alunos, o que implica que a merenda deve ser variada, contendo quantidades adequadas de frutas, verduras e legumes; leite e derivados; cereais integrais tais como biscoitos e arroz integrais; leguminosas, como o feijão, carnes e ovos. Ao mesmo tempo é importante consumir moderadamente açúcar e alguns tipos de gorduras principalmente a banha de porco e gorduras hidrogenadas.

Todas as pessoas envolvidas com a alimentação escolar devem buscar aproveitar totalmente os alimentos, evitando desperdícios, conservando os alimentos de forma adequada e procurando elaborar uma refeição com higiene, e que seja também saborosa e nutritiva, oferecendo, desta forma, uma alimentação saudável às crianças.

A alimentação escolar deve ser entendida como um direito da criança, sendo os adultos os agentes responsáveis, tanto pelo oferecimento da merenda quanto pelo aumento da consciência deste direito junto às crianças. No ambiente escolar, as merendeiras, as professoras, supervisoras e diretoras estão, cada uma a seu modo, envolvidas no processo que viabiliza uma merenda de qualidade e culturalmente adequada. Dessa forma, todas estas pessoas são responsáveis e poderão estar compromissadas, de forma efetiva, para o sucesso da alimentação escolar.

Considerando que as mudanças que ocorrem tanto no interior do próprio indivíduo (mudanças físicas, afetivas e cognitivas) quanto no ambiente (econômicas, sociais, culturais e tecnológicas) poderão levar as pessoas a um processo de mudança de comportamento, intervenções neste sentido poderão refletir em mudanças nos hábitos de consumo de alimentos e no alcance de uma alimentação saudável.(FARIA, 1997).

Nesse sentido, uma educação para a alimentação saudável no ambiente escolar poderá propiciar a formação de indivíduos com hábitos alimentares mais adequados à saúde e sua cultura. Ações nesse sentido irão prevenir doenças crônicas na vida adulta favorecendo uma vida plena e participativa na sociedade na qual estes adultos estiverem inseridos.

A parceria entre a escola e outras instituições, tais como a Universidade, é uma oportunidade de trocas de experiências e uma forma de identificar hábitos,

crenças, valores culturais, com os quais se poderia fundamentar uma percepção dos alimentos como uma arte para uma alimentação saudável e um direito na escola. Viver essa experiência é o que permite o exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMODIO, M.F.P. & FISBERG, M. O papel da escola na qualidade da alimentação das crianças e dos adolescentes. *Saúde e Nutrição*, n. 4, p.1, dez. 2002. (Informativo Trimestral da Divisão de Biscoitos LU do Grupo Danone).

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Coordenação-Geral da Política de Alimentação e Nutrição. Disponível em:

<www.saude.gov.br/nutricao> (Acessado em maio, 2007)

FARIA, MC. Hábitos de consumo de alimentos da população urbana de Viçosa, MG 1983/84 e 1991/92 [dissertação]. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa; 1997.

OLIVEIRA, M. C. F. & DUARTE, G. K. O modelo transteorético aplicado ao consumo de frutas e hortaliças em adolescentes. *Rev. Nutr.*; Campinas, 19 (1):57-64, jan./fev., 2006.

SOUZA, G. S.; DUARTE, M. F. S. Estágios de mudança de comportamento relacionados à atividade física em adolescentes. **Revista Brasileira de Medicina e Esporte**, v.11 n.2 Niterói mar./abr., 2005.

Secretaria Municipal de Educação

Fala às Escolas Rurais.

O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade de cada escola

A Secretaria Municipal de Educação de Viçosa quer oferecer o apoio necessário à escola pública rural no sentido de dar oportunidade de formação e informação àqueles que nem sempre tiveram esta oportunidade, caminhando a passos largos para uma educação de qualidade.

Nós, da Secretaria Municipal de Educação, estamos resgatando uma dívida antiga com esta população tão carente de assistência e que merece todo o nosso respeito. Portanto, queremos realizar um trabalho específico, apoiando os projetos que vão de encontro aos objetivos propostos e que deverão ser elaborados, monitorados e avaliados com a parceria de todos os envolvidos.

Seremos uma “equipe” trabalhando em prol de um mesmo propósito, pois acreditamos que o futuro está no presente.

Antônio Carlos Miranda
Secretário

Empenhados em oferecer um espaço de análise e discussão da prática pedagógica nas escolas rurais do município de Viçosa, pretendemos com o Projeto: “A Vez do Campo”, oportunizar a aproximação destas escolas à SME (Secretaria Municipal de Educação) através de ações promovidas pelo SAE (Serviço de Apoio Educacional). Pretendemos promover trocas de experiências e embasamento teórico entre os profissionais das unidades de ensino, bem como articular a prática pedagógica às metas estabelecidas pela SME.

A nossa proposta parte de que é possível construir um perfil de profissional flexível aos vários saberes presentes em sala de aula. Pretendemos estabelecer parcerias de encontros quinzenais para estudos dos conteúdos que permitam embasamento teórico e conseqüentemente segurança para lidar com as possibilidades de desenvolvimento significativo no processo ensino-aprendizagem.

Entre os objetivos do projeto encontram-se o de proporcionar a socialização de conhecimentos, experiências e também o de criar espaço onde os professores possam apresentar as formas originais de trabalho na escola, vivências, experiências, permitindo a emergência do novo.

Com este trabalho, visamos atender o alcance da divulgação, possibilitando uma rede cada vez mais ampla de intercâmbios profissionais.

Angelina Pessoa Brandão
Coordenadora Pedagógica das Escolas Rurais