

LUGAR, SABER SOCIAL E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA, RS ¹

Edinara Alves de Moura²

Carmen Rejane Flores Wizniewsky³

RESUMO

Os diversos saberes exprimem uma aproximação acadêmica de formação profissional às práticas educativas e a relação com o lugar. O Lugar exprime sua subjetividade, códigos e significados, construindo a história do homem. O presente trabalho pretende contribuir para a reflexão do educador das escolas do campo para que este desenvolva suas práticas pedagógicas no contexto rural, com ênfase na concepção do Lugar e seus sujeitos. A pesquisa está sendo desenvolvida em escolas do campo no Município de Santa Maria, a mesma parte de uma reflexão que se constitui como um processo de intervenção pedagógica, o que estabelece uma relação dialética entre a teoria e a prática, ou seja, uma relação entre os saberes docentes e os saberes sociais expressos na comunidade e o envolvimento do educador com o lugar.

Palavras-chave: Lugar - Saber Social - Educação do Campo – Educador .

PLACE, SOCIAL KNOWLEDGE AND ITS IMPORTANCE IN THE FIELD EDUCATION IN THE CITY OF SANTA MARIA, RS¹

ABSTRACT

The knowledge expresses an academic approach of professional formation to the educational practice and the relationship with the place. The Place expresses its subjectivity, codes and meanings, building up to men's history. The present work intends to contribute to the educators' reflection of the field schools for them to develop their practice pedagogic in the rural context, with emphasis in the conception of the Place and its subjects. The research is being developed in field schools in Santa Maria, it is the part of a reflection that is constituted as a process of pedagogic intervention, what establishes a dialectic relationship between theory and practice, in other words, a relationship between the educational knowledge and social knowledge expressed in the community and the educators' involvement with the place.

Keywords: Place – Social Knowledge - Rural Education - Educator.

¹Artigo elaborado a partir do projeto de pesquisa em andamento para obtenção do título de mestre no Programa de Pós-Graduação de Geografia / UFSM.

²Profª. Geografia, mestranda no Programa de Pós-Graduação de Geografia / UFSM. Contato edalmoura@yahoo.com.br.

³Profª Drª Orientadora do Programa de Pós-Graduação de Geografia / UFSM. Contato

INTRODUÇÃO

Os desafios a serem enfrentados pelo educador urbano ao assumir o seu papel na educação do campo são inúmeros, pode-se citar, entre eles, a falta de formação técnica e pedagógica, os conteúdos a serem desenvolvidos, as diferenças culturais e potenciais entre os educandos. Desse modo, deverá desempenhar o papel de mediador da aprendizagem mostrando caminhos, isto é, construindo a partir das habilidades e competências o desenvolvimento pleno do educando. Dessa forma, o professor deve conhecer o contexto escolar em que está inserido, buscar uma unidade de ação sem esquecer da pluralidade, sociocultural que tem em sala de aula. Vislumbra-se assim, um novo olhar nas práticas educativas alusivas ao ensino na escola do campo.

Os educadores encontram diversos obstáculos ao buscar despertar o interesse de seus educandos para o maravilhoso mundo do saber, pressupõem algumas reflexões sobre a prática educativa presente em grande parte das escolas, principalmente as públicas, implica algumas indagações a fim de justificar as causas, que pode ser a formação acadêmica dos cursos de licenciatura, contraditória e inadequada, onde os professores recebem uma formação distante da realidade a ser partilhado com seus educandos, fato que pode ser percebido nas diferentes áreas de formação, e se devem a uma fragilidade curricular com ênfase ao pedagógico.

As escolas constroem a proposta pedagógica desvinculada do contexto e da realidade em que esta inserida, o desinteresse do educador no sentido de buscar conhecer e aproximar de sua prática educativa os saberes sociais da comunidade escolar, com a finalidade de responder ou pelo menos clarear essas questões o presente trabalho traz algumas considerações a respeito do saber social no contexto do lugar e sua importância na educação rural, do município de Santa Maria, RS. Desta forma, percebe-se que neste contexto, e para uma melhor compreensão do problema, parte-se para a análise de uma importante categoria espacial: o lugar. É por meio da compreensão e do conhecimento do lugar, que os educadores das escolas do campo poderão compor suas práticas educativas, de forma a respeitar e apreender sobre os saberes sociais das comunidades

envolvidas.

Esta pesquisa que está em desenvolvimento, parte de uma investigação qualitativa, onde estão sendo utilizados vários instrumentos, o que configura segundo Gomes (2001) uma pluralidade metodológica. Os instrumentos partem inicialmente de uma pesquisa e coleta de material bibliográfico, da observação da realidade nas escolas rurais, e nas comunidades rurais onde estas estão inseridas, bem como a aplicação de entrevistas semi-estruturadas aos professores, funcionários das escolas, pais, alunos e representantes da comunidade.

Assim, contempla-se uma abordagem qualitativa, pois para Ludke & André (1986) “é aquela que se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos e tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (p.18). Refere-se a uma abordagem qualitativa porque responde a questões muito particulares e se preocupa com um nível de realidade que não pode ser somente quantificado; ela explora um universo de conhecimentos significações, crenças, experiências e atitudes que se relacionam a um espaço mais íntimo de relações aqui, em específico, a coerência entre o contexto conceitual da pesquisa e as práticas educativas alusivas ao ensino do/no campo.

Torna-se importante salientar que, segundo Tardif (2002), “é necessário especificar também que atribuímos à noção de ‘saber’ um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e saber-ser” (p.60). Então, ao pressupor que o professor mobiliza um “corpus de saberes” (GAUTHIER, 1998) ao exercer sua atividade, buscase investigar em especial: Que saberes pessoais e profissionais necessitam os professores urbanos ao exercer a prática pedagógica nas escolas rurais? De que forma o estudo do espaço rural, pela compreensão do professor urbano, pode ser dinamizado em práticas educativas interdisciplinares no ensino rural? Construir uma análise reflexiva sobre a educação do campo, lugar e saber social nas escolas rurais dos distritos do município de Santa Maria, RS. Com base na seguinte questão:

Os professores das Escolas Municipais do Campo, identificam a importância do lugar e dos saberes sociais que nele se reproduzem, e atuam de forma a contextualizar esses conhecimentos em suas práticas educativas?

METODOLOGIA

O presente (trabalho de pesquisa que está em andamento, se constitui nas seguintes etapas: a) levantamento bibliográfico, através de leituras analíticas e interpretativas do material selecionado para a elaboração da fundamentação teórica da pesquisa; b) realização das entrevistas semi estruturada, aplicação de questionários para o Corpo Docente (professores, diretor, vice-diretor, supervisor, orientador); d) Gravações das entrevistas, coleta de material fotográfico e outros que forem julgados pertinentes; e) Observação participante nas reuniões pedagógicas, no levantamento de dados referenciais quanto às implicações na prática pedagógica e as relações com a proposta político-pedagógico; f) sistematização dos dados coletados no contexto escolar e na entrevista com o corpo docente das escolas em estudo, tendo como referência o problema e os objetivos da pesquisa; g) elaboração das considerações sobre as investigações e sistematização de dados coletados culminando com a redação e revisão final do relatório de pesquisa.

O levantamento bibliográfico, observações nas escolas do campo da Rede Municipal de Educação de

Santa Maria sujeitos da pesquisa, e a aplicação de entrevistas semi-estuturadas, podemos considerar que os saberes que os professores urbanos utilizam em suas práticas educativas, sem dúvida levam em consideração o contexto do lugar em que estão inseridos.

GÊNESE DA EDUCAÇÃO RURAL NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA, RS.

O município de Santa Maria está localizado na região central do estado do Rio Grande do Sul, como pode ser visto no mapa (Figura 01), possui área de 1823 Km²,

Com uma população total de 243.396 habitantes, sendo que 230.468 o total de habitantes residentes na zona urbana e 12.928 habitantes residentes na zona rural (Fonte: IBGE, Censo 2000). A rede municipal de ensino de Santa Maria atende aproximadamente 1018 alunos, distribuídos em oito escolas do campo nos diferentes distritos do município. Oferecendo ensino fundamental completo. As escolas municipais são distribuídas da seguinte forma, como mostra o quadro a seguir:

QUADRO 01

Distritos do Município de Santa Maria	Escolas Municipais
1º Sede	48 escolas (urbanas)
2º São Valentim	EMEF Bernardino Fernandes e EMEF Pedro Kunz
3º Pains	EMEF José Paim de Oliveira
4º Arroio Grande	(possui Escola Estadual)
5º Arroio do Só	(possui Escola Estadual)
6º Passo do Verde	EMEF Irineo Antolini
7º Boca do Monte	EMEF João Hundertmarck
8º Palma	EMEF Major Tancredo Pena de Moraes
9º Santa Flora	EMEF Santa Flora
10º Santo Antônio	EMEF Intendente Manoel Ribas

Até 1990 as escolas rurais de Santa Maria ofereciam o ensino de 1ª a 4ª série com turmas multisseriadas e professor unidocente, possuindo mais de 150 escolas multisseriadas. A partir de 1990 passa a contar com uma política pública municipal de nuclearização das escolas rurais, ou seja, a escola é núcleo e recebe alunos oriundos de outras escolas rurais desativadas, através de transporte

escolar, ampliando o atendimento, oferecendo o Ensino fundamental completo de forma gradativa;

A LDB em 1996 amplia as discussões das possibilidades para a educação rural, contemplando a sua especificidade e possibilidade de atendimento as suas diversidades, como forma de auxiliar na redução do êxodo rural; Em 2001 com a definição das

METODOLOGIA

O presente (trabalho de pesquisa que está em andamento, se constitui nas seguintes etapas: a) levantamento bibliográfico, através de leituras analíticas e interpretativas do material selecionado para a elaboração da fundamentação teórica da pesquisa; b) realização das entrevistas semi estruturada, aplicação de questionários para o Corpo Docente (professores, diretor, vice-diretor, supervisor, orientador); d) Gravações das entrevistas, coleta de material fotográfico e outros que forem julgados pertinentes; e) Observação participante nas reuniões pedagógicas, no levantamento de dados referenciais quanto às implicações na prática pedagógica e as relações com a proposta político-pedagógico; f) sistematização dos dados coletados no contexto escolar e na entrevista com o corpo docente das escolas em estudo, tendo como referência o problema e os objetivos da pesquisa; g) elaboração das considerações sobre as investigações e sistematização de dados coletados culminando com a redação e revisão final do relatório de pesquisa.

O levantamento bibliográfico, observações nas escolas do campo da Rede Municipal de Educação de

Santa Maria sujeitos da pesquisa, e a aplicação de entrevistas semi-estruturadas, podemos considerar que os saberes que os professores urbanos utilizam em suas práticas educativas, sem dúvida levam em consideração o contexto do lugar em que estão inseridos.

GÊNESE DA EDUCAÇÃO RURAL NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA, RS.

O município de Santa Maria está localizado na região central do estado do Rio Grande do Sul, como pode ser visto no mapa (Figura 01), possui área de 1823 Km²,

Com uma população total de 243.396 habitantes, sendo que 230.468 o total de habitantes residentes na zona urbana e 12.928 habitantes residentes na zona rural (Fonte: IBGE, Censo 2000). A rede municipal de ensino de Santa Maria atende aproximadamente 1018 alunos, distribuídos em oito escolas do campo nos diferentes distritos do município. Oferecendo ensino fundamental completo. As escolas municipais são distribuídas da seguinte forma, como mostra o quadro a seguir:

QUADRO 01

Distritos do Município de Santa Maria	Escolas Municipais
1º Sede	48 escolas (urbanas)
2º São Valentim	EMEF Bernardino Fernandes e EMEF Pedro Kunz
3º Pains	EMEF José Paim de Oliveira
4º Arroio Grande	(possui Escola Estadual)
5º Arroio do Só	(possui Escola Estadual)
6º Passo do Verde	EMEF Irineo Antolini
7º Boca do Monte	EMEF João Hundertmarck
8º Palma	EMEF Major Tancredo Pena de Moraes
9º Santa Flora	EMEF Santa Flora
10º Santo Antônio	EMEF Intendente Manoel Ribas

Até 1990 as escolas rurais de Santa Maria ofereciam o ensino de 1ª a 4ª série com turmas multisseriadas e professor unidocente, possuindo mais de 150 escolas multisseriadas. A partir de 1990 passa a contar com uma política pública municipal de nuclearização das escolas rurais, ou seja, a escola é núcleo e recebe alunos oriundos de outras escolas rurais desativadas, através de transporte

escolar, ampliando o atendimento, oferecendo o Ensino fundamental completo de forma gradativa;

A LDB em 1996 amplia as discussões das possibilidades para a educação rural, contemplando a sua especificidade e possibilidade de atendimento as suas diversidades, como forma de auxiliar na redução do êxodo rural; Em 2001 com a definição das

No entanto, devido à polissemia do termo, podemos perceber várias definições para o conceito de lugar. Se analisarmos do ponto de vista natural, o espaço pode ser considerado um lugar, ou seja, uma posição da face da Terra identificada por características próprias edafológicas, geomorfológicas, climatológicas, etc., que reúne atributos, os quais constituem fatores para o estabelecimento humano. Dessa forma podemos dizer que o lugar é produzido de acordo com os modos de produção utilizados pelo homem ao longo da sua história.

É importante lembrar que cada lugar nasce diferente do outro, mesmo com todo o processo de globalização existente na atualidade, constitui-se ainda uma visão nitidamente fragmentada, já que “o lugar são todos os lugares”. Condição que levou Milton Santos (1996) afirmar que é o lugar que existe e não o mundo, de vez que as coisas e as relações do mundo se organizam no lugar, mundializando o lugar e não o mundo.

É no lugar onde as coisas acontecem e se processam, é também o lugar o agente do processo da inclusão e da exclusão. Porque ao mesmo tempo em que inclui algumas pessoas em atividades e funções a serem desenvolvidas no campo do trabalho, excluem outras por falta de capacidade de se incluírem nas demandas existentes. Por isso o lugar é também excluidor, obrigando muitas vezes as pessoas partirem na busca de um lugar onde possam ser inseridos, ou ficam vivendo as margens dos acontecimentos.

Como já foi salientado, para Taun (1983), lugar é o sentido de pertencimento, a identidade, bibliográfica do homem com os elementos do seu espaço vivido. No lugar cada objeto ou coisa tem uma história que se confunde com a história de seus habitantes, assim compreendido justamente por não terem com a ambiência uma relação de estrangeiro.

A experiência do lugar se manifesta também em diferentes escalas. Todos esses lugares são experienciados diretamente. Nossa casa, nosso lar é onde a vida começa e termina; é o principal referencial de existência da espécie humana na medida em que este é a forma concreta do abrigo, da proteção contra as intempéries e outros perigos potenciais. Pensar o lugar observando o cotidiano e suas interações e relações com outros espaços-tempos, possibilita uma visão além de social e georreferenciada, lança mão a uma perspectiva epistemológica que enxerga no cotidiano com suas características de multiplicidade, dinamismo e imprevisibilidade. Nessa articulação

tecemos nossas identidades e condições de existência que são delimitadas nas grandes linhas das pequenas escalas, quando entendemos o cotidiano como condicionante do global.

Claro que a questão de questionarmos para o tempo atual o sentido da noção de lugar deve sem dúvida perpassar também pelas análises da situação técnica e informacional que condiciona através dos modos de uso o lugar como base da reprodução da vida. Sendo assim o lugar é o espaço vivido. Local onde, as relações de nosso cotidiano acontecem constantemente, sofrendo suas mudanças. Para os seguidores da corrente humanística, o lugar é principalmente um produto da experiência humana: (...) lugar significa mais que o sentido geográfico de localização. Ou ainda, “lugar é o centro de significados construídos pelas experiências” (Tuan, 1975).

Ao pensarmos como o homem se organiza no espaço, percebemos como ele ocupa os lugares, tudo vai depender de quais atividades que ele desenvolve para atender suas necessidades e as relações com os meios tecnológicos utilizados por ele. Desta forma, conhecer o lugar em que a escola rural esta inserida torna-se imprescindível ao educador urbano ao trabalhar, deste modo poderá perceber o seu significado, importância, vivências, valorizar a história, raízes e cultura deste lugar. Tuan (1983) destaca que o espaço somente passa a se lugar no momento em que se adquirem uma definição, uma intimidade e uma significação por este espaço. Do mesmo modo o lugar para Santos (1997) constitui-se de dimensão de existência e se manifesta e se manifesta no cotidiano, nas relações sociais. Santos (1994, p. 56) ainda acrescentam, “É pelo lugar que revemos o mundo e ajustamos nossa interpretação, pois nele, o recôndito, o permanente, o real triunfa sobre o movimento, o passageiro o imposto, o de fora. É a partir do lugar que nos identificamos no espaço e no mundo”. Desta forma, Tuan (1983) destaca ainda:

O que começa com o espaço indiferenciado transforma-se em lugar a medida que o conhecemos melhor e datamos de valor (...) as idéias de espaço e lugar não podem ser definidas uma sem a outra. A partir da segurança e estabilidade do lugar estamos cientes da ampliação, da liberdade e da ameaça do espaço e vice-versa. Além disso, se pensarmos no espaço como elo que permite o movimento, então o lugar é pausa; cada pausa no movimento torna-se possível que localização se transforme em lugar. (p.6)

As fronteiras entre o rural e o urbano, antes bastante delimitadas, têm se tornado muito imprecisas e imperceptíveis em alguns casos. Nos últimos anos, em decorrência das transformações espaciais, fruto das dinâmicas do capitalismo, se configura uma nova realidade nas comunidades rurais. Para Fernandes (2002) acrescenta que:

(...) é um novo passo de quem acredita que o campo e a cidade se complementam, e precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados. (p.91)

Essa nova realidade vem redefinindo o espaço rural que deixa de ser sinônimo do agrícola e passa a ser um espaço multifuncional, em que se torna imperioso buscar equilibrar as funções clássicas de produção agrícola com as novas demandas que vão surgindo a cada dia, reconfigurando o rural.

Como enfatiza Silva (2000), as atividades agropecuárias não explicam mais sozinhas a dinâmica da produção e da ocupação dos espaços no meio rural. As atividades rurais não-agrícolas tais como a moradia, o turismo, o lazer e outros serviços orientados para um público urbano, têm ganhado importância em nível local. Em função das diferenciações espaciais, a valorização dos espaços rurais traduz ao campo uma relação com o bucólico, e assim a valorização dos espaços abre caminho para a preservação ambiental, seja como oportunidade de gerar renda seja como resultado de adequações e exigências legais. Acrescente-se a isso a expansão de pequenos negócios intensivos tais como floricultura, horticultura em estufas e através da hidropônia, fabricação de doces caseiros, criação de pequenos animais, entre outros.

A questão da sustentabilidade é colocada na atualidade da discussão sobre as diferentes formas de organização técnica e desenvolvimento rural, e deve estar na pauta ao discutirmos os processos de uma educação voltada ao desenvolvimento da localidade. Pensar em desenvolvimento sustentável é pensar no atendimento às necessidades dos grupos sociais, reconhecendo as diferentes formas de organização.

O nosso olhar parte de uma concepção de educação que problematize a realidade, em seus múltiplos aspectos e encaminhe os sujeitos para a conscientização de seu verdadeiro papel diante da problemática local e global, como partícipes dos processos de decisão que devem ser levados a cabo na

construção, implementação e avaliação de políticas públicas direcionadas para a melhoria da qualidade de vida.

A educação brasileira reflete o momento histórico pelo qual passa a nossa sociedade. Ao longo da história da educação é reflexo e ação dos mais diversos segmentos sociais e econômicos vigentes em nosso país. A escola do campo tem permanecido por muito tempo vinculado a uma ideologia conservadora, relacionada às questões ambientais e agrárias, enfatizando reformas adequadas às demandas políticas e ideológicas responsáveis pela permanência de uma educação excludente e desarticulada com a realidade agrária, todavia, sentida nos princípios do século XXI.

Até bem pouco tempo, o sistema educacional brasileiro nunca teve como preocupação fomentar políticas educacionais que viessem atender as necessidades do campo. Não obstante, a escola brasileira se desenvolveu tendo em sua base uma estrutura que privilegia o urbano. Os objetivos desta educação estavam baseados no atendimento ao mercado, com a criação dos cursos profissionalizantes de formação técnica, visando atender as necessidades do processo de industrialização e do capital.

Elaborar uma educação do campo não significa dicotomizá-la e sim trabalhar com as suas especificidades. O rural e o urbano possuem formas de vida diferenciadas, sendo necessário um olhar pedagógico também diferenciado como forma de respeito e valorização ao espaço agrário. À medida que essas “diferenças” forem sendo trabalhadas torna-se mais acessível à superação dos conflitos, extinguindo as discriminações e preconceitos próprios do ensino rural. Conforme Caldart (1995):

(...) é a combinação entre estudo e trabalho, quer dizer que na ou através da escola, todos os alunos desde as primeiras séries, devem ter a oportunidade de realizar algum tipo de trabalho produtivo ou socialmente útil, como forma de complementar a educação de sua personalidade e combinado com o ensino da sala de aula. (p.8)

Segundo Lucas (1999), a partir dessa perspectiva, os camponeses foram levados a pensar na educação de seus filhos, e surgem muitas indagações: a escola que queremos é esta que hoje está aí? Uma escola que não contempla a nossa realidade? É excludente, acrítica! Por que não nos faz pensar e entender como as coisas acontecem? É passada a idéia de que falta emprego, moradia, saúde, escola, tudo como sendo perfeitamente natural. A autora reforça a idéia de que os camponeses querem que a escola de seus filhos

tenha conteúdos gerais, trabalhados com a realidade rural, não contemplando somente conteúdos urbanos, que acabam estimulando a ida para a cidade, pois enfatiza que na cidade é melhor pela diversidade de atrações, qualidade de vida, abundância de empregos, moradia, meios de transporte, disponibilidades assistências, escolas, hospitais, entre outras vantagens.

Uma das preocupações dos camponeses está no ato de planejar um ensino voltado para o meio rural, pois “(...) a educação na realidade camponesa se expressa não apenas no espaço escolar, mas nas diversas formas de manifestação do movimento camponês”. (Therrien, 1993, p.08). Uma estrutura curricular para o ensino rural vai muito mais além do que simplesmente elaborar legislações, pois estas desde a década de 1930, sempre foram pensadas ao nível de papel, esbarraram na prática, porque tinham no seu bojo determinações que não vinham ao encontro das expectativas do homem do campo, provocando ao longo dos anos estudos e pesquisas, para elucidar as reais condições de precariedades por que vêm passando as escolas rurais.

A luta por uma escola do campo desencadeada nas últimas décadas do século XX surge atrelada à luta pela terra e as questões agrárias, que vêm transformando o meio rural brasileiro, exigindo novas reflexões em relação à posse da terra e nela permanecer, encaminhando alguns elementos essenciais no contexto da reforma Agrária que, conforme Caldart, podem:

“Ampliar o conceito de educação; acabar com o analfabetismo no campo; democratizar o acesso à escola; desenvolver uma nova proposta pedagógica para as escolas do meio rural; rever os currículos (conteúdos e metodologia de formação profissional) e educar para a produção e para a cooperação”. (CALDART, In SILVA, 1995, p. 221-223).

A escola do campo deve estar atenta a uma reestruturação do Projeto Político Pedagógico com conteúdos reflexos das práticas pedagógicas efetivas de encontro ao conhecimento nas áreas de interesse da comunidade rural, como a administração, os sistemas produtivos, a contextualização da realidade agrária do nosso país, estado assim como a realidade agrária local. Segundo Lima, 2001, as práticas agrícolas e administrativas contribuirão com o desenvolvimento da comunidade rural, desde que seja oportunizada aos produtores a participação no processo de elaboração e decisão dos projetos.

É sobre esses fundamentos que o projeto se propõe

a aprofundar as relações entre os educadores, a comunidade escolar, as comunidades rurais, e os poderes públicos, a fim de construir e identificar que saberes os professores urbanos desenvolvem em suas práticas educativas no contexto rural, e de que forma influencia para a saída e/ou permanência do homem no campo. Onde o projeto político pedagógico da escola do campo segundo MARQUES deve:

(...) entender a escola como compromissada com uma cultura viva cuja dinâmica se constrói na ação concentrada de seus constituintes internos: os alunos, portadores da cultura do meio em que vivem, e os professores que, além de sua própria cultura, assumem compromisso profissional com a proposta pedagógica da escola, informada pelos valores consensualmente definidos e instrumentada pelos saberes e habilidades requeridas. (1995, p.98).

A educação como prática sempre foi um mistério do aprender, entretanto pode ser um existir livre e, como tal, uma oportunidade de crescimento e de desenvolvimento global e permanente de todos. Segundo o pensamento Libâneo (1998) pode-se perceber as transformações espaciais fomentadas pelo desenvolvimento do capitalismo, também são promotoras dos novos movimentos sociais.

(...) enfrentamos os desafios do avanço acelerado da ciência e da tecnologia, da mundialização da economia, da transformação dos processos de produção, do consumismo, do relativismo moral, é preciso fortalecer os movimentos sociais que lutam por maciço investimento na educação. (p. 57).

As mudanças ocorrem nas ciências, nas novas tecnologias e no próprio comportamento do indivíduo frente a essas alterações. Há uma mudança na visão do mundo. As rupturas nas situações já estabelecidas vão sendo inevitáveis, muito embora sejam, em alguns casos, desconfortáveis e dolorosos. Rompe-se com o estabelecido, investindo-se numa nova dimensão ou nova abordagem daquela situação. Inaugura-se um novo tempo, com novas possibilidades, novas propostas. (GRINSPUN, 1994 p. 212). Cabe à escola, o dever de não só respeitar os saberes dos educandos, sobretudo os das classes populares, como também saberes socialmente construídos na prática comunitária. (FREIRE: 1988 p. 33).

A escola deve preocupar-se com a formação integral de seus educandos, e não apenas transmitir conhecimentos, pois ele deve ser preparado para enfrentar os desafios do mundo. Segundo GADOTTI (1997), a autonomia e gestão democrática da escola

fazem parte do ato pedagógico e a gestão democrática implica em influência direta da comunidade escolar nas ações da escola; gestando ações e não apenas fiscalizando ou criticando.

A escola do campo hoje representa um local onde se reproduzem na maioria das vezes dinâmicas mais próximas das vivências e ambiências urbanas, o que leva a educação desenvolvida nas escolas rurais ao desencontro dos anseios e necessidades das comunidades escolares. Esta prática, até então desenvolvida no campo brasileiro, é reflexo de diversos fenômenos, que ainda persistem, e em parte, são responsáveis pela baixa qualidade de ensino no campo.

Neste contexto, é necessária a discussão em torno aos saberes construídos no meio rural, que para Damasceno (1993),

“o conceito de saber social, quanto a esse aspecto, aproxima-se da concepção de “saber cotidiano” de Agnes Heller (1987). Esse é entendido como o saber básico que os integrantes de um determinado grupo social necessitam para participar de seu ambiente, qualificando-se por ser prático (em termo técnico, político, religioso, etc), mediante o qual o sujeito interfere na vida cotidiana. Portanto, o saber cotidiano refere-se a situações particulares, distinguindo-se do “saber metódico (Damasceno, 1993, p. 55)”.

A escola do campo, dentro do contexto da educação nacional, tendo em vista suas peculiaridades e dinâmica singular que a envolve, torna urgente uma política educacional que contemple as necessidades da sociedade rural, fundamentada nos princípios da solidariedade, da cidadania e do direito de todos vivenciarem a democracia, a justiça social e o acesso aos meios de instrução e de formação do ser humano (Leite, 1999).

À construção da educação do campo compreende trabalhar com suas características próprias. O rural e o urbano possuem características específicas, à medida que essas forem sendo trabalhadas, há a tendência de superar as distancias entre o campo e a cidade, mas mantendo sua cultura e extinguindo as discriminações e preconceitos próprios do tipo de estrutura social capitalista, vigente entre nós.

Através da vivência do educador nas ambiências próximas à comunidade escolar, se constrói outros saberes, estes ligados à realidade do lugar, no contexto da vida das pessoas e a forma de produção no espaço e tempo. Esses saberes estão ligados ao cotidiano da escola, marcado pela cultura e pelo imaginário da sociedade, o que segundo Santos (1996), “O lugar é a

oportunidade da realização da história”. O lugar determina e define a realização da história”. Já Tuan (1983) conceitua como espaço vivido e classificado pela relação de pertencimento, é o local onde as relações pessoais acontecem, onde o cotidiano do dia-a-dia se processa.

SER PROFESSOR NA ESCOLA DO CAMPO

O professor exerce papel fundamental na formação, pois ele contribui para o desenvolvimento integral de seus alunos e ajuda na educação dos demais membros da sociedade. No Ensino esse processo de formação do ser constitui-se pelo pressuposto evidenciado na LDB

“Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I) conteúdos curriculares e metodologias apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II) organizações escolares própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III) adequação à natureza do trabalho na zona rural.”

A formação de professores qualificados, que assumam um papel de mediadores, não somente em sala de aula, mas também na comunidade, é fundamental para o desenvolvimento de cidadãos conscientes e ativos na sociedade.

Para tanto, é imprescindível que o professor se integre à realidade local, e se identifique como agente daquela comunidade, o que segundo Cunha, “(...) é um processo que acontece no interior das condições históricas em que ele mesmo vive. Faz parte de uma realidade concreta determinada, que não é estática e definitiva, é uma realidade que se faz no cotidiano”. (CUNHA, 1991, p. 169).

Assim, a reflexão constitui-se como um processo que acontece, principalmente, antes, durante e depois da ação pedagógica, mas os professores que são reflexivos percebem sua ação, principalmente, durante o processo de intervenção pedagógica, o que constitui uma relação dialética entre a teoria e a prática do professor, ou seja, uma relação dialética entre os saberes docentes, que para Tardif (2002) são educados da seguinte maneira:

Saberes Disciplinares: o professor não é produtor do saber disciplinar, mas, ao ensinar, utiliza-se deste

saber que é produzido por pesquisadores e/ou cientistas. Para ensinar é necessário conhecimento do conteúdo a ser trabalhado, “visto que, evidentemente, não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina” (Gauthier, 1998, p.29).

Saberes Curriculares: para o autor o professor deve “conhecer o programa, que constitui um outro saber de seu reservatório de conhecimentos. É de fato, o programa que lhe serve de guia para planejar, para avaliar” (p.31).

Os saberes curriculares referem-se aos conteúdos programáticos. São recortes das diferentes áreas do conhecimento que constituem a cultura erudita, selecionados e definidos pelos sistemas e/ou pelas instituições escolares como relevantes e necessários à formação dos alunos, num dado nível de ensino. Fazem parte tanto das diretrizes de ensino propostas no âmbito do sistema escolar, como dos programas de ensino, traduzidos em conteúdos, objetivos e métodos, no âmbito das escolas; devem ser dominados pelos professores, na formação inicial, continuada e na prática pedagógica, uma vez que são considerados como norteadores das atividades de docência.

Saberes das Ciências da Educação: são os saberes que o professor adquire “durante a formação ou em seu trabalho [...] o professor possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões” (p.31). Refere-se a determinados conhecimentos profissionais os quais dizem respeito às diversas facetas do ato de ensinar. Gauthier (1998) exemplifica este saber dizendo que o professor sabe o que é um conselho escolar, uma carga horária, que domina determinadas noções sobre o desenvolvimento infantil.

Saberes da Tradição Pedagógica: o saber dar aulas que transparece numa espécie de intervalo da consciência. Gauthier coloca que “cada um tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores, na universidade” (p.32). Tais saberes referem-se às representações que os acadêmicos possuem sobre “o que é ser professor” (p.32), que se constituem na trajetória escolar pelas experiências vivenciadas com os professores os quais interagiram.

Saberes da Experiência: Gauthier (1998) manifesta-se dizendo que a experiência e o hábito estão intimamente relacionados. Para o autor “aprender através de suas próprias experiências significa viver um momento particular, momento esse

diferente de tudo o que se encontra habitualmente, sendo registrado como tal em nosso repertório de saberes” (p.33). Saberes da Ação Pedagógica: “é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula” (p.33). Sabe-se que os professores vivem as mais variadas experiências e testam suas hipóteses educativas de diferentes maneiras, as quais servem de apoio à prática pedagógica e aos saberes oriundos do conhecimento formal e científico da academia. Algumas experiências do professor constituem-se um referencial muito válido para a educação, desde que socializado e comprovado para além da jurisprudência particular do docente. É importante salientar que a noção de saber docente refere-se, em sentido amplo, “que busca dar conta da complexidade e especificidade do saber constituído no (e para o) exercício da atividade docente e da profissão. (Gauthier, 1998, p. 130). Trata-se, portanto, das características técnicas e científicas subjacentes à formação e ao trabalho, ao tipo de conhecimentos e de competências que os professores desenvolvem e mobilizam na prática pedagógica”.

Os professores possuem um repertório de saberes que servem de base para o ensino, os quais se articulam de maneira funcional na ação pedagógica em situações complexas do processo ensino-aprendizagem, mobilizando diferentes conhecimentos e competências profissionais.

O Professor necessita ter conhecimento dos conceitos e abrangências as quais fundamentam o ensino rural, a construção de diferentes habilidades e competências. Porém, ao ensinar o professor (num enfoque interdisciplinar) deve concretizar sua prática pedagógica de forma a aproximar o espaço rural, o saber urbano à vivência social de seus alunos. Desta forma, o professor procurando alicerçar o processo ensino-aprendizagem de forma a provocar e contrapor o saber acadêmico urbano com o saber sociocultural rural, atingindo assim a criação crítica na produção desse saber.

Tanto Gauthier (1998) quanto Tardif (2002) referem-se, com propriedade, aos saberes provenientes da prática cotidiana da profissão. Cada vez mais, essa dimensão vem sendo valorizada pelos professores como fundamental na construção de seus saberes, chamando atenção das pesquisas científicas para a importância de sua melhor exploração.

Também, salientam-se os estudos de Pimenta

(2002) para quem “os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – com seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores” (p. 20).

Os saberes docentes constituem-se em um processo contínuo e progressivo de construção, onde existe um começo, muitas vezes difícil de se delimitar, já que experiências vividas em alguns contextos e momentos não constitutivos de formação docente, foram trazidos como tendo sido referenciais e diferenciais para a prática do magistério, mas não existe um fim para a construção do repertório de docência enquanto houver a ação em si.

É importante o olhar na práxis pedagógica do professor, proporcionando o entendimento dos seus conceitos, objetivos e práticas educativas e de como é possível agregar os conteúdos de cada disciplina ao contexto rural. Com isso, vislumbrou-se a percepção dos conhecimentos necessários ao professor, no sentido de perceber como ele organiza e implementa a gestão da matéria e a gestão da classe (GAUTHIER, 1998), ou seja, sua visão de currículo e como ele é articulado em relação aos conhecimentos do ensino rural; os conteúdos, os objetivos, o planejamento e a opção metodológica de ensino; os materiais/recursos; a relação entre professor e aluno; assim como o processo avaliativo que dá suporte para (re) planejar e/ou redimensionar a organização do processo educativo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A rede municipal de ensino de Santa Maria, RS, como já foi mencionado, atende aproximadamente 1018 alunos, distribuídos em oito escolas nos diferentes distritos do município. Oferecendo ensino fundamental completo e buscando uma melhor qualidade e infra-estrutura básica. As principais atividades econômicas dos distritos são à plantação de arroz, pecuária de corte entre outros, extração de areia no município de Santa Maria-RS. É importante destacar que 85% dos professores, que atuam nas escolas rurais são urbanos, e na escola do distrito do Passo do Verde e Santo Antônio todos (100%) são professores urbanos. Esses professores em sua maioria já trabalham nas comunidades rurais a mais de dez anos, conforme dados do Censo Escolar (2007).

Constatou-se que as escolas estudadas buscam

conhecer melhor a comunidade que as envolve através de visitas, atividades de integração comunidade-escola, tais como festas, palestras, reuniões de pais, entre outras, desta forma possibilitando ao professor vivenciar e conhecer o contexto do Lugar em que a escola rural está inserida, porém ainda não foi constatado se essa aproximação das escolas com suas comunidades pode ser do tipo de formar sujeitos do campo, capaz de promover ações emancipatórias e transformadoras.

Pode-se inferir através das observações de campo e dados das entrevistas que o saber social destes professores se completa em sua prática educativa, e ainda não podemos concluir, mas os dados levantados não nos indicam a probabilidade de influência desse saber do professor, em questão e sua contribuição para o saber social e compreensão do lugar

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394. Repúblicas Federativas do Brasil, 20 de dezembro de 1996.
- CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. Porto Alegre: 2000.0
- CALDART, Roseli. Pedagogia do Movimento Sem terra: do acampamento às escolas. Boletim da Educação MST. Porto Alegre. 2001.
- DAMASCENO, Maria Nobre. Educação e Escola no Campo. Campinas.SP. Papirus, 1993.
- FERNANDES, B. Mançano. Diretrizes de uma Caminhada. In: A educação do campo: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 4)
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GAUTHIER, Clermont [et al.]. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. RS. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.
- GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José (org). Autonomia da escola: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997.
- GOMES, João Carlos. [et al.]. Agricultor Familiar: Sujeito de um novo método de pesquisa, o participativo. Pelotas. Editora da EMBRAPA, 2001.
- GRINSPUM, Mirian. Os novos paradigmas em

educação: os caminhos viáveis para uma análise. Brasília, 1994.

LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394, de 1996. Lei Darcy Ribeiro. (1997) In: Carta nº 18 (Separata). Brasília, Senado Federal.

LEITE, Sergio Celani. Escola Rural: urbanização e política educacional. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LUDKE, Menga. & ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Mario Osório. A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência. Ijuí: UNIJUÍ, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido e GEDIN, Evandro. (orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Milton. Técnica espaço, tempo. Globalização e meio técnico científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THERRIEN, Jaques e DAMACENO, Maria Nobre (Org.). Educação e escola no campo. Campinas: Papirus, 1993.

TUAN, Yi-Fu. Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência. Tradução: Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

_____. Space and Place: Humanistic Perspective. Progress in Geography. V 1, nº 6, 1975.