

Educação do Campo e os saberes necessários a prática docente

Maria Goretti Rocha Farias
Eliane Aparecida Galvão dos Santos

114

Resumo: Este texto é um recorte da pesquisa da dissertação desenvolvida no curso de Mestrado de uma universidade localizada no interior do Rio Grande do Sul. O objetivo foi identificar que saberes os professores de uma escola do campo, localizada no interior do RS, mobilizam para desenvolver suas práticas docentes. A metodologia é de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Fizeram parte da pesquisa seis professores dos anos finais da referida escola. Como instrumentos de coleta de dados foram realizadas entrevistas, utilizando tópicos-guia para direcioná-las. Também, utilizou-se o recurso de análise documental. A análise de conteúdo foi a técnica utilizada para interpretação dos dados, com base em Bardin (2006). Para refletir sobre a prática docente na Escola do Campo, foi indispensável conhecer e compreender os saberes que as professoras da escola mobilizam. Como resultados, destaca-se que há uma multiplicidade de saberes, constatou-se, a partir do relato das professoras, a relevância dos seguintes: saber ouvir os seus alunos, saber dialogar, saber aprender pelas experiências, saber respeitar a identidade e a cultura, saber aprender à medida que ensina, saber querer bem e saber ser afetivo. É importante referendar que a escola do campo é um espaço de direito privilegiado por aproximar o objeto de aprendizagem à realidade social, coletiva, cultural e histórica da vida do campo. E para esta escola, são exigidas políticas de formação para seus professores, a partir de um movimento social e cultural, cuja existência esteja no campo.

Palavras-chave: Educação do campo. Saberes. Prática docente.

Countryside Education and the necessary knowledge to teaching practice

Abstract: This text is a cut of the dissertation research developed in the Master's course of a university located in the interior of Rio Grande do Sul. The objective was to identify that the teachers of a rural school, located in the interior of the RS, mobilize to develop their teaching practices. The methodology is a qualitative approach, of the case study type. Six teachers from the final years of the school were part of the research. As data collection instruments, interviews were conducted using guiding topics to guide them. Also, the documentary analysis resource was used. Content analysis was the technique used for data interpretation, based on Bardin (2006) in order to reflect on the teaching practice at the School of the Field, it was indispensable to know and understand the knowledge that the teachers of the school mobilize. As a result, it should be noted that there is a multiplicity of knowledge, it was verified, from the teachers' reports, the relevance of the following: knowing how to listen to their students, how to dialogue, how to learn by experiences, how to respect identity and culture, to know how to teach, to know how to love and how to be affective. It is important to say that the rural school is a space of privileged right to approach the object of learning to the social, collective, cultural and historical reality of rural life. And for this school, training policies are required for its teachers, based on a social and cultural movement whose existence is in the field.

Keywords: Countryside Education. Knowledge. Teaching practice.



Introdução

A Educação do Campo, como modalidade da educação básica, tem características e necessidades próprias para o aluno em seu espaço cultural, sem abrir mão de sua pluralidade como fonte de conhecimento em diversas áreas. Possui como finalidade a qualificação dos espaços escolares e a garantia do acesso à educação, contribuindo para a permanência dos jovens no meio rural.

Entretanto, pode-se considerar que mesmo que exista o reconhecimento das particularidades próprias do campo, como sua identidade, temporalidade, saberes próprios dos estudantes e memória coletiva, percebe-se que as escolas do campo ainda estão centradas num modelo de educação das escolas da cidade. Dessa forma, é necessário redirecionar o olhar à cultura, às características e às necessidades dos que vivem nesses meios, em busca da democratização do ensino.

Diante disso, os processos de formação da educação do campo do povo brasileiro começaram a ser objeto de pesquisa nas universidades e objeto de atenção dos diversos movimentos sociais. Assim, está sendo estudada, escrita e pesquisada uma nova etapa na história da educação dos povos do campo.

A educação do campo passa a ser vista por um novo olhar sobre o campo, muito além das letras, das palavras, dos livros didáticos, uma escola que em seu projeto de ensino considere o universo cultural e os saberes construídos a partir de suas experiências de vida. Para isto, se faz necessário investigar que saberes os professores que atuam nessa modalidade de ensino, mobilizam para desenvolver sua prática docente. A partir dessas ponderações, pergunta-se: O professor conhece o lugar o qual a escola está inserida? Como o professor trabalha com a realidade cotidiana da comunidade? Como ele relaciona essa realidade com os conteúdos? E se relaciona? O professor possui este suporte acadêmico? Onde ele busca e como constrói seu aporte de conhecimentos voltados à educação do campo?

Nesse sentido, o problema de pesquisa é investigar que saberes os professores que atuam nessa modalidade de ensino mobilizam para desenvolver sua prática docente, a fim de repensar as práticas de ensino



voltadas à modalidade da educação do campo. Assim, justifica-se o fundamento deste estudo, visto que ele poderá fornecer elementos para auxiliar docentes, bem como contribuir com as pesquisas dessa área de estudo.

Tendo em vista o problema, propõe-se como metodologia, a utilização da abordagem qualitativa (BAUER E GASKELL,2008), por meio de um estudo de caso junto aos Professores dos Anos Finais de uma escola de ensino fundamental localizada no interior do estado do RS. Utilizou-se a entrevista como instrumento para a coleta de dados, sendo elaborados tópicos-guia pela pesquisadora. Além disso, o recurso de análise documental foi utilizado para analisar o Regimento Escolar, o Projeto Político-Pedagógico, as legislações e os projetos da escola. Após a compilação de todos os dados, passou-se à caracterização e aos elementos que constituem os saberes que esses profissionais mobilizam para sua atuação na educação do campo.

Saberes e as práticas de ensino e aprendizagem na modalidade da educação do campo

Fala-se hoje dos saberes necessários ao professor para atuar na escola do campo. Mas resta-nos perguntar sobre estes saberes, quais são eles? Como o professor retroalimenta estes saberes e se os retroalimenta?

Para auxiliar na reflexão, tomam-se por ponto de partida os processos formativos do professor ao longo do seu movimento histórico, o processo de ensino e aprendizagem e os novos saberes à prática. Por fim, o profissional da educação precisa descobrir e sentir-se parte do processo educativo. No sentido de que ensinar não é transmitir conhecimentos, mas estar sensível à possibilidade de aprender à medida que ensina e ensinar enquanto aprende (FREIRE,1996).

A estrutura da escola do campo e as práticas dos seus educadores são questionados quando observados a partir do contexto social, especialmente quando a pauta é educação como alicerce para ascensão dos sujeitos em processo formativo. Sobretudo, a formação dos professores e suas práticas de



ensino, sem considerar a trajetória pessoal e profissional, bem como, seus diferentes tipos de saberes.

De acordo com Tardif (2004, p. 54), o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. Ocorre em determinadas situações que os professores passam por dificuldades, desmotivam-se devido a diferentes fatores internos e externos a escola. Afastam-se do processo reflexivo acerca dos problemas da sua prática, do seu percurso formativo, desde a etapa inicial e sua continuidade ao longo do exercício docente.

Com base no pensamento de Freire (1996), pretende-se discutir que a formação docente deve causar a indagação no educador, desafiando-o à apropriação de saberes que são necessários à prática educativa. O que se faz necessário entender, é que estes saberes superam os saberes específicos encontrados para ensinar a Matemática, a História, a Geografia e os demais componentes curriculares. Sobretudo aqueles saberes práticos, imersos nas vivências das pessoas, nos espaços e seus significados. Diante disso, percebe-se a formação do profissional professor, como ponto de partida para a reelaboração de saberes, de forma a ajudá-lo a reconhecer-se como arquiteto da sua própria prática cognoscitiva.

Tardif (2004) chama a atenção para a posição de destaque ocupada pelos saberes experienciais em relação aos demais saberes dos professores. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38). São os saberes que se manifestam devido à atividade profissional dos professores. Esses saberes são gerados pelos docentes no tempo escola, nas relações com os colegas ou com os próprios educandos.

Freire (2016, p. 42) afirma que “uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se”. Cabe destacar a necessária



percepção do professor em relação a sua docência. Como o professor se constrói? Existe um feedback? Há a curiosidade por novos saberes?

O saber profissional dos professores é, portanto, na interpretação de Tardif (2004), um amálgama de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas, que são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores, de acordo com as exigências de sua atividade profissional. De fato, é importante que na docência, o professor abranja o contexto da educação em sua totalidade, existindo saberes indispensáveis a sua prática.

Cabe ao professor ou à escola, no exercício cotidiano de sua função, não só respeitar os saberes dos educandos e da comunidade, mas prover meios de integração e socialização desses saberes. Neste sentido, os saberes da ação pedagógica surgem da relação entre todos os saberes que o professor utiliza na atividade de ensinar.

Portanto, não são apenas saberes construídos na sala de aula, mas também aqueles construídos na produção, na família, na convivência social, na cultura e no lazer. A sala de aula é um espaço de ensino e aprendizagem, um espaço específico de sistematização, análise e de síntese das aprendizagens, se constituindo, assim, num local de encontro das diferenças, pois é nela que se produzem novas formas de ver, estar e se relacionar com o mundo. O desafio é que a escola saiba lidar com a realidade dos sujeitos do meio rural e atender às demandas específicas desses que trabalham com a terra, ou que moram no campo e que exercem diferentes funções, mas que detém conhecimentos próprios e realidade diferente daquela dos sujeitos do meio urbano.

É interessante estender mais um pouco a reflexão sobre o reconhecimento da identidade cultural, que não passa somente pelo reconhecimento do professor, mas dos educandos e da própria comunidade do campo. Esse tem diferentes sujeitos, pequenos agricultores, produtores rurais, artesãos, agregados, pluriativos, outros grupos mais, mas todos com identidade comum: um só povo do campo.

Não basta dizer ou saber com quem conversa, é necessário que os sujeitos das ações educativas reflitam sobre elas e as transformem em



aprendizados conscientes e articulados entre si. Trata-se de construir a prática educativa, a partir das expectativas próprias da realidade, que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memória, saberes, que enraíze sem fixar, que dialogue, movimente, transforme.

Nessa premissa, o autor aponta para o respeito aos saberes dos educandos “Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 2016, p. 32). É oportuno ao movimento “Por uma educação do campo”, estar vinculado às condições sociais de vida no campo. Isto é o que afirmam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em seu Art. 2º, parágrafo único:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002.

A questão da identidade cultural é importante ser compreendida como fundamental nas práticas de ensino em escolas do campo. O reconhecimento da identidade, o qual se deve multiplicar no espaço escolar, é algo que o educador precisa refletir seriamente. Freire (2016, p. 44) considera importante esta aproximação com a vida do educando, que vai além do ensino dos conteúdos, os quais apenas são abordados como transferência do saber:

É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino, lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este caso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender.

Na verdade, a escola nem sempre tem em mente que o processo de aprendizagem se dá pelas relações sociais, neste sentido, se é possível aprender, é também possível ensinar. Essencialmente dar o devido respeito e



reconhecimento às experiências informais da vida no campo que são cheias de significação. Para Freire (2016), “Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”.

O ensino precisa estar comprometido com os anseios de suas comunidades, especialmente na busca constante pela qualidade de vida, vivendo no campo. Assim, os professores precisam se apropriar destas novas culturas e olhares sobre a realidade, promovendo o processo de ensino, numa perspectiva contextualizada e investigativa. Contextualizar, neste caso, vai além de exemplificar, presume adotar algo que faz parte do dia a dia do educando, como ponto de partida do ensino. Corroborando com esse pensamento, Tardif (2002, p. 49-50) salienta que:

A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão [...]. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas.

O autor vislumbra a interação entre as pessoas, sendo assim, a escola precisa levar em conta os conhecimentos que os pais, os alunos e as comunidades possuem, e resgatá-los dentro da sala de aula num diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento. É importante destacar que todas as pessoas possuem e podem construir conhecimentos. Esses, precisam garantir elementos que contribuam para uma melhor qualidade de vida. Portanto, o professor não pode abrir mão da sua formação; o saber e as práticas de ensino só acontecem por meio de pesquisas e estudos.

Nestas circunstâncias, é importante e necessário o saber escutar, pois escutando, o professor aprende a falar com os seus alunos. Para Freire (2016, p. 111) “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele”. Compreende-se, então,



que o professor fala com ele como sujeito da escuta da sua fala crítica, jamais falando impositivamente ou de cima para baixo, como se o profissional fosse o único detentor da verdade.

É importante salientar que outro saber pertinente é o desejo de aprender. Esse deve ser um aprendizado no qual todos aprendem e ensinam ao mesmo tempo, dando sentido à reconstrução do conhecimento por meio de suas próprias práticas alcançando os saberes de forma clara.

As práticas de ensino não são simplesmente uma forma sistemática de transmitir o conhecimento construído pela humanidade, de acordo com os relatos de Freire (1996), não tem como separar os acontecimentos no cotidiano dos alunos e nem marcar horários para que aconteça o aprendizado, é oportuno aproveitar cada momento vivenciado pelos educandos, seja em qual for o lugar ou situação. Assim, estimular a pergunta e a reflexão, faz com que o educando vá aprendendo de maneira mais autônoma. Assim, professor e aluno necessitam compreender sua postura, a qual será dialógica, aberta, curiosa, indagadora enquanto ouve ou fala.

Neste sentido, o professor é um profissional que pode transformar a realidade dos alunos, pois é por meio do seu estímulo que surge a pesquisa e a vontade de estudar, a curiosidade e a necessidade. Muitos professores têm essa percepção do que são e do que podem fazer na comunidade rural. No entanto, não bastam esforços na formação prévia do professor. É preciso estender ações e influências sobre o professor em exercício, favorecendo situações de análise e reflexão sobre a sua própria condição e experiência.

Urge que se pense novos processos de ensino na escola, não só para produzir aprendizagem e gerar conhecimentos básicos para o desempenho do aluno no universo escolar. Mas, ensinar aos alunos um conhecimento que possa entusiasamá-los, para fazer parte da vida como uma possibilidade visualizada e concreta, a fim de que tenham condições de desenvolver-se como pessoas capazes no seu ambiente.



Resultados e Discussões: os saberes e práticas docentes em uma escola do Campo do interior do estado do RS.

A pesquisa empreendida é de abordagem qualitativa uma vez que se propõe uma ação investigativa crítica e reflexiva a qual levará a contextualizar e compreender a realidade e os sujeitos que a constituem, apontando para a historicidade e a totalidade do objeto de investigação. Sobre a pesquisa qualitativa, Minayo (2008, p. 21) afirma que:

122

Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

A pesquisa qualitativa se preocupa com a interpretação da realidade social, no caso, a compreensão do impacto da formação dos professores urbanos na escola do campo, segundo a sua ótica e por meio da participação deles no referido trabalho investigativo.

Para Bauer e GasKell (2008, p. 30) a pesquisa qualitativa é, “muitas vezes, vista como uma maneira de dar poder ou dar voz às pessoas, em vez de tratá-las como objetos, cujo comportamento deve ser quantificado e estatisticamente modelado”. Os autores explicam que por intermédio da pesquisa qualitativa é possível dar poder ou dar voz as pessoas.

Assim, a abordagem qualitativa, está fundada em um estudo de caso o qual se constitui o tipo de pesquisa a ser utilizado como modalidade do fazer investigativo, delimitando o contexto, tornando-o particular e representativo de uma prática a ser estudada. O estudo de caso investiga situações específicas, tendo como finalidade conhecer em profundidade aspectos definidos em um determinado contexto, com questões do tipo “como” e “porque”.

Nesse contexto, o estudo realizou-se na escola do campo, no interior do rio grande do sul. Moreira e Silva (2002, p. 86) aduz que:

De acordo com Sturmann (1988, p. 61), estudo de caso é um termo genérico para a pesquisa de um indivíduo, um grupo, ou um fenômeno. Enquanto as técnicas usadas nessa pesquisa podem variar e incluir tanto enfoques qualitativos como quantitativos, a característica que mais distingue o estudo de caso é a crença de que os sistemas humanos desenvolvem



uma completude e integração, isto é, não são simplesmente um conjunto de partes ou de traços.

De acordo com o autor, o estudo de caso serve para entender uma pessoa ou um grupo de pessoas. Busca descobrir porque e como as coisas acontecem e, a medida do possível, disponibilizar para outros estudos. Para Yin (2001, p. 28),

123

Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores.

Os dados coletados para análise e interpretação foram levantados pela pesquisadora, considerando alguns importantes instrumentos, os quais delinearão as ações de pesquisa. Como instrumentos da pesquisa foram realizadas entrevistas com os seis professores que atuam nos anos finais em uma escola de educação do campo do interior do estado do RS. A identidade dos sujeitos não foi revelada, pois cada entrevistado escolheu um nome fictício, a fim de preservar os nomes verdadeiros.

Nesse sentido, considerou-se a análise de conteúdo como técnica para interpretação dos dados da pesquisa (BARDIN,2006). De posse de todo o material, primeiramente, foi realizado um estudo exploratório do mesmo, para então descrever a caracterização e os elementos que constituem os saberes que estes profissionais mobilizam nas suas práticas

Portanto, quando a análise de conteúdo é apontada como procedimento de análise mais indicada, os dados em si constituem apenas dados grosseiros, que só foram compreendidos após terem sido analisados cautelosamente. Bardin (2006, p. 38) refere que a análise de conteúdo consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).



Assim sendo, esta pesquisa evidenciou que o grupo de professores partilha da mesma percepção em relação aos saberes necessários à escola do campo. É destaque o reconhecimento de que o professor que atua na modalidade do campo precisa compreender essa realidade, ou seja, a realidade histórica, social, cultural, política, contextual da comunidade. De forma geral, estes professores reconhecem os educandos como sujeitos da sua própria história, considerando a escola como local de construção de conhecimentos e de produção de práticas de ensino e aprendizagem decorrentes dos conhecimentos construídos, a partir dos diversos componentes curriculares. Podem-se identificar os saberes que os professores mobilizam através das suas falas. A professora Ana anuncia:

Sim, o nosso aluno do campo ele tem uma vivência diferenciada do aluno da cidade, ele traz esse convívio, essa vida diária e ele traz esses conhecimentos que muitas vezes nós professores não temos e a partir do que a gente conhece a gente vai trabalhando juntamente com eles (Ana, 2018).

Na observação apontada, a professora Ana evidencia o aluno do campo como sujeito de direito em que a escola precisa estar atenta às especificidades, valorizando a cultura, a memória, a história e os saberes construídos socialmente. Observa-se isso no destaque: “ele traz esse convívio, essa vida diária”.

No entendimento de Arroyo (2004, p. 74) “a escola e os saberes são direitos do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os valores, a cultura e a formação que acontecem fora da escola”. O autor e a professora comungam acerca da identidade dos sujeitos do campo, dos conhecimentos que são próprios dos alunos da escola do campo e que os mesmos deverão ser considerados nos processos docentes.

Ainda, na fala da professora, fica explícita a preocupação que foi apresentada pelos movimentos sociais, os quais empenharam-se na luta por uma Educação do Campo como direito dos povos do campo. Para Arroyo



(2007, p. 6) os movimentos sociais refletem os direitos de grupos que tem interesses próprios, conforme cita:

Os movimentos sociais como coletivos de interesses organizados colocam suas lutas no campo dos direitos, não apenas de sua universalização, mas também de sua redefinição. Concretizam, historicizam e universalizam direitos que, sob uma capa de universalidade, não reconhecem a diversidade, excluem ou representam interesses locais, particulares, de um protótipo de ser humano, de cidadão ou de sujeitos de direitos.

125

Neste viés, o que o autor apresenta é o reconhecimento deste sujeito, corroborando com a análise da professora, “ele tem uma vivência diferenciada do aluno da cidade”. A professora chama atenção para o aluno do campo que tem saberes diferentes dos alunos da cidade, e, fazendo este reconhecimento, ela está valorizando o saber dos seus alunos. Alinhado a este ponto de vista, Paulo Freire (2016) em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, define que “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, especialmente “aqueles saberes construídos na prática comunitária”.

Na mesma direção, a professora Mariana, em seu relato, considera importante o que o aluno traz de casa e que este saber é necessário para ampliar o conhecimento do professor para a realização das suas práticas docentes. Na sua narrativa isto fica explícito:

O saber aproveitar aquilo que o aluno nos traz, o saber tentar passar pra ele de uma forma conceitual tudo aquilo que é de vivência do aluno, que é a bagagem que ele traz de casa, porque os saberes dos alunos nos aprimoram cada dia mais e a ele também (Mariana, 2018).

É fato que as crianças e jovens que moram nas comunidades do campo, trazem enraizada a cultura e os saberes locais, que são construídos na interação com os seus pares, por isso, prática comunitária. E o que a professora aponta é que os alunos possuem estes saberes e que eles (professores) não têm, podendo unificar os conhecimentos para desenvolver a prática docente. Paraphrasing Freire (2016) e Arroyo (2007): Por que não aproveitar a experiência que os alunos têm de viver no campo e discutir o significado de identidade, cultura, terra, território, espaço e comunidade?



É possível, segundo a professora Ana, aproveitar estes conhecimentos e ir “trabalhando juntamente com eles”. De acordo com a proposição, pode-se citar Freire (2016), o qual questiona: Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?

É a possibilidade que a professora Mariana vislumbra, a aproximação do mundo real com o conhecimento acadêmico: “porque nós podemos associar os saberes do aluno com a nossa prática e nosso conteúdo que é oferecido na escola”. (Mariana, 2018).

A professora Andreia, assim como as demais, reconhece que os alunos têm muitas experiências e que os conhecimentos deles contribuem para a sua prática, neste sentido, afirma: “Bom, os alunos eles passam muitas experiências que eles vivenciam e, muitas vezes esses saberes contribuem para a minha prática”. Então, compreende-se que é possível aprender transmitindo conhecimentos aos alunos. Isto vai na contramão de um ensino bancário¹, por exemplo, pois ao contrário de deformar a criatividade do educador e do educando, a professora é sensível para aprender pelas experiências e saberes dos seus alunos.

O relato da professora Emília, apresentado a seguir, traz considerações importantes sobre a aproximação do professor com o conhecimento que o aluno do campo propicia, bem como, sobre a sua inserção na escola, apropriando-se deste lugar:

[...] eu sou professora, sou urbana, eu moro na cidade, nunca tive convívio mais direto com a zona rural. Então, o que eu penso, tu vens pra cá, tu entras nesse contexto e eu digo que a escola entra no sangue da gente, porque os nossos alunos eles trazem uma bagagem muito grande de coisas que tu não tens domínio e tu trocas com eles, tu vais dar um exemplo, no caso da matemática, vem um conhecimento deles, eles conseguem enxergar o conteúdo a partir do momento que tu trazes um conhecimento que já é do cotidiano deles. Então isso facilita a aprendizagem (Emília, 2018).

¹ [...]o ensino “bancário”, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitoado pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do “banquismo” (FREIRE, 2016, p. 27).



Neste cenário, onde o aluno aprende com o professor e o professor aprende com os saberes dos alunos, Freire (2016) afirma que não há docência sem discência, que as duas se completam ao passo que socializam saberes e que um não se reduz em função do outro. Para o autor, “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” O professor que ensina, transmite alguma coisa ao seu aluno e esse, por sua vez, ensina alguma coisa ao seu professor. Na fala da professora Mariana, a seguir, observa-se a sua percepção sobre os saberes docentes:

Eu acho que os saberes são aperfeiçoados também, vamos dizer assim, no dia a dia, o saber ouvir o aluno, o saber aproveitar aquilo que o aluno nos traz, o saber tentar passar pra ele de uma forma conceitual tudo aquilo que é de vivência do aluno, que é a bagagem que ele traz de casa (Mariana, 2018).

Este relato remete aos conceitos da pedagogia abordados por Freire (2016), em especial o de que ensinar exige saber escutar, disponibilidade para o diálogo e apreensão da realidade. Dessa forma, sobre “saber ouvir o aluno”, Freire (2016, p. 111) afirma:

[...] não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele.

Neste momento, é possível entender a relação que acontece na escola do campo, onde a professora sente a necessidade de saber escutar seu aluno, que segundo suas premissas, têm saberes próprios e que ela aprende com este cenário, assim, faz suas intervenções, aproximando a vivência experiencial aos conhecimentos acadêmicos. Nesta interação, a professora considera a formação integral deste sujeito, um sujeito que fala e escuta.

No mesmo viés de pensamento, a professora Andreia considera importante dar a oportunidade para o aluno do campo se pronunciar, entretanto, revela, que estes perdem o espaço quando a intervenção vem do aluno externo ao contexto



Ouvindo os alunos, eles têm muita necessidade de falar e o aluno da escola do campo, muitas vezes, ele não se pronuncia e se tem um aluno já do meio urbano ele já se pronuncia bem mais. Então, a necessidade desses alunos se pronunciarem para que o professor, eu no caso, tenha uma direção que norteie mais para esse tipo de aluno, não pensando no aluno urbano, pensando no aluno que vive aqui no campo (Andreia, 2018).

Constata-se, a partir da opinião da professora, “pensando no aluno que vive aqui no campo”, que ela demonstra respeito com a identidade cultural dos seus alunos. No entendimento de Freire (2016), este respeito é um saber essencial na prática docente, que jamais poderá ser desprezado.

Esta afirmação vem ao encontro da consideração de Arroyo (2007, p. 166) sobre a formação do professor do campo:

[...] reivindicam dar destaque ao conhecimento das formas de ser adolescente, jovem e adulto no campo, seus valores, saberes, suas vivências do espaço e do tempo, seus conhecimentos da natureza, da produção e das formas de sociabilidade e trabalho, suas culturas e identidades de adolescentes, jovens e adultos do campo. Saberes e culturas que variam com as formas de produção, de cultivo da terra ou do trabalho no extrativismo e na pesca.

Neste sentido, segundo o autor, o professor precisa ter, na sua formação, elementos para construir seus saberes a respeito do contexto das crianças e adolescentes, de jovens e adultos que vivem no campo, garantindo a estes, o direito à educação. Para a professora Emília,

E se a gente consegue interagir com o aluno, se adequando ao modo de ele ver a realidade, ver a vida, se tu consegue enxergar pelos olhos deles, eu acho que tu tens a possibilidade de ganho incrível no processo de ensino-aprendizagem (Emília, 2018).

No relato da professora Emília, é possível compreender que quando o professor se apreende desta realidade, à medida que se forma pela interação com seus alunos a respeito do contexto, ele supera a visão sobre o ensino dos seus conteúdos, como mera transferência de saberes e desta forma, aproximando o “direito a educação”, pela aprendizagem do seu aluno.



Freire (2009) reitera o seu entendimento sobre o posicionamento do professor ao assumir sua prática docente. Para o autor, o educador deve ser progressista:

Na linha progressista, ensinar implica, pois, que os educandos, em certo sentido, “penetrando” o discurso do professor, se apropriem da significação profunda do conteúdo sendo ensinado. O ato de ensinar, vivido pelo professor ou professora, vai desdobrando-se, da parte dos educandos, no ato de estes conhecerem o ensinado (FREIRE, 2009, p. 81).

De acordo com o citado, entende-se que o professor deve agir de maneira que os seus alunos compreendam aquilo que precisa ser ensinado e não somente decorem os conteúdos programáticos de um plano de ensino. Assim, o professor se mostra sensibilizado pela premissa que o aluno não aprende a fazer a leitura da palavra, sem antes ter feito a leitura do mundo. Sobretudo, a possibilidade de reescrever este mundo, por intermédio de uma prática consciente.

Nessa perspectiva, a professora Emilia, transparece a importância de conhecer as palavras do campo, carregadas de significação de cultura, de trabalho, das relações sociais. Dessa maneira, a professora se apresenta aberta para aprender algo novo. Freire (2016) considera que este é um saber necessário à prática docente: “Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios [...]”. É na aproximação com a realidade dos seus alunos que ela subsidia a prática docente. Neste sentido, é constante o desafio: “Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos?” (FREIRE, 2016, p. 134).

Nesta relação de envolvimento dialógico entre a professora ou entre os professores e seus alunos, é que se evidencia o querer bem aos alunos, “encantar e deixar ser encantado” e desta forma, revelar que a escola é um lugar para aprender e se sentir bem. Nesse viés, a professora Emília apresenta os saberes que considera relevante na sua prática docente:

Os saberes eu penso eles em algo mais amplo, eu acho que toda prática a gente tem que buscar encantar o nosso aluno e se deixar ser encantado por ele, porque se tu tens essa relação com eles, tu tens, eu acredito, cerca de 50% do teu trabalho tu



já consegue melhorar quando tu tens essa relação mais estreita com os alunos (Emília, 2018).

Em conformidade com o exposto pela professora, entende-se que existe um fator condicionante entre a prática docente e a afetividade com os alunos. No entendimento de Freire (2016, p. 142) “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”. De acordo com esta afirmativa, a docente Emília considera que metade de seu trabalho se efetiva se houver uma relação afetiva com os alunos. Dessa maneira, a afetividade e o bem querer interferem positivamente no exercício da sua docência.

130

Por meio desta análise, é possível compreender os diferentes saberes que os professores mobilizam para desenvolver suas práticas docentes, durante sua trajetória profissional e pessoal. O primeiro saber apontado pelos professores foi a necessidade de compreender a realidade dos seus alunos, valorizando a sua cultura, a memória e a história. É salutar ouvir seus alunos, respeitando os saberes dos construídos socialmente.

Neste sentido, os saberes vão se fundando à medida que ocorre a aproximação do mundo real com o mundo escolar. Aprende-se a pactuar os saberes curriculares com a experiência social dos sujeitos do campo. Neste movimento, pela reflexão de sua prática docente, o professor aprende pelas experiências e saberes de seus alunos. Dessa forma, ele ensina ao aprender e aprende ao ensinar.

Assim, a partir da análise das falas das professoras da escola do campo, é relevante considerar o professor em sua própria formação, não só pelos estudos acadêmicos, ou pela repetição mecânica de atividades curriculares, mas a reelaboração dos saberes iniciais por intermédio da leitura e da compreensão do valor dos sentimentos, da capacidade reflexiva, da curiosidade e apreensão da realidade, sem desconsiderar a disciplina intelectual.

Este entendimento vem ao encontro do que Tardif (2002, p. 11) observa ao dizer:

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua



história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares, etc.

Associando-se à direção tomada, é possível compreender que a formação do professor é permanente e acontece na aproximação da prática cotidiana construída, sobretudo pelos saberes mobilizados. Esses saberes são reelaborados e passam a conceber a identidade do professor, constituindo-se num componente fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores dentro do espaço da escola.

131

Considerações finais

A partir da inquietação inicial – Quais os saberes que os professores de uma escola do campo, localizada no interior do RS, mobilizam para desenvolver suas práticas docentes? Optou-se por uma investigação, a qual se consolida nesta escrita, de maneira que atingisse o objetivo principal e que trouxessem contribuições para fornecer elementos para auxiliar docentes, bem como, contribuir com as pesquisas dessa área de estudo.

Assim, por meio da pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, bem como da compreensão dos fatos narrados nas entrevistas pelas seis professoras da referida escola e da análise documental, interligando com os autores que são referência neste assunto, constituiu-se a conclusão desse estudo.

Para refletir sobre a prática docente na Escola do Campo, foi indispensável conhecer e compreender os saberes que as professoras da escola mobilizam. Em meio à multiplicidade de saberes, constatou-se, a partir do relato das professoras, a relevância dos seguintes: saber ouvir os seus alunos, saber dialogar, saber aprender pelas experiências, saber respeitar a identidade e a cultura, saber aprender à medida que ensina, saber querer bem e saber ser afetivo.

Diante disso, no intuito de ampliar as considerações feitas até aqui, é importante referendar que a escola do campo é um espaço de direito privilegiado por aproximar o objeto de aprendizagem à realidade social, coletiva, cultural e histórica da vida do campo. E para esta escola, são exigidas



políticas de formação para seus professores, a partir de um movimento social e cultural, cuja existência esteja no campo. Ademais, é necessário que os saberes e o modo de vida dos sujeitos sejam reconhecidos e devidamente respeitados, que a educação tenha a dimensão humanizadora, essencial para o processo de transformação social.

Referências

ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social no campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, mai./ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>>. Acesso em: 20/06/2018

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: REGO, L. de A.; PINHEIRO, A. Lisboa: Edições 70, 2006.

BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. (Ed.). *Qualitative researching with text, image, and sound*. London: Sage, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Editoras Vozes, 2002.



_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: BookMan, 2001.

133

Maria Goretti Rocha Farias

go.rfarias@yahoo.com.br

Mestranda em Ensino de Humanidades e Linguagens-UFN. Pedagoga, Especialista em Informática Educacional. Professora da Rede municipal de ensino. SMED/Santa Maria-RS

Eliane Aparecida Galvão dos Santos

elianeagalvao1@gmail.com

Professora adjunta da universidade franciscana. Curso de graduação em pedagogia e mestrado em ensino de humanidades e linguagens. Doutora em educação - UFSM.

