

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A APRENDIZAGEM COM REFERÊNCIAS NO LUGAR: REFLEXÕES SOBRE A
PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS DO MEIO RURAL
DE SÃO SEBASTIÃO DO CAÍ**

CRISTIANE VIEIRA MEDEIROS

ORIENTADOR: PROF. DR. NELSON REGO

PORTO ALEGRE, DEZEMBRO DE 2006.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A APRENDIZAGEM COM REFERÊNCIAS NO LUGAR: REFLEXÕES SOBRE A
PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS DO MEIO RURAL
DE SÃO SEBASTIÃO DO CAÍ**

CRISTIANE VIEIRA MEDEIROS

Orientador: Prof. Dr. Nelson Rego

Banca Examinadora:

**Álvaro Heidrich – PosGea, UFRGS.
Júlio César Suzuki – Dep. Geografia, USP.
Nestor Kaercher – PosGea, UFRGS.**

**Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Geografia
como requisito para obtenção ao
Título de Mestre em Geografia**

Porto Alegre, dezembro 2006.

Dedico este trabalho a Raphaela e Rebeca minhas amadas filhas que tão insistentemente perguntavam: “Mami já terminou a dissertação?”; Minhas fontes de amor e carinho.

A minha mãe Rosa que colocou a Geografia na minha vida desde muito pequena, que cobrou, que incentivou, que vibrou; ao meu pai Antônio que esteve sempre presente, incentivando, apoiando e participando (principalmente durante o 2º campo deste trabalho).

AGRADECIMENTOS

Terminar esta dissertação sem agradecer a Deus é quase impossível, pois foi com Ele no coração que tive forças, amor, saúde e esperança para realizar este trabalho.

Não posso ficar sem dizer MUITO OBRIGADA as minhas princesas/caturritas Raphaela e Rebeca que mesmo “barulhentas” contribuíram e tiveram paciência para que eu finalizasse essa etapa de profundas reflexões profissionais. EU AMO MUITO VOCÊS!

Aos meus pais Rosa e Antônio, que me deram incentivos e apoios incondicionais, meus exemplos de vida, perseverança e amor. Aos meus queridos irmãos Raphael e Aline que sempre estiveram juntos, fosse na calma ou no meio da tempestade. O carinho, dedicação, companheirismo de vocês comigo e com as “gurias” são incapazes de serem retribuídos com um OBRIGADA. A minha “família firimfimfim” muito obrigada!

Ao Zeca que apaixonado pela Geografia me encantou com verdadeiras aulas sobre muitos assuntos que esta ciência estuda. Obrigada por me aproximar mais da geografia e pelo apoio técnico.

Aos grandes amigos geógrafos que encontrei durante esse tempo de mestrado, em especial ao Denir, ao Jaime e ao Tiago que me deram dicas, me incentivaram, me ensinaram geografia através de “papos geográficos” bem informais, mas muito construtivos. Obrigada “guris”.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS e ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, por possibilitarem meu acesso à educação pública, gratuita e com qualidade. Um obrigada especial aos professores deste Programa que contribuíram teoricamente para a construção desta dissertação.

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior - que por um determinado período garantiu recursos e suporte financeiro para a realização deste trabalho.

Um agradecimento especialíssimo ao Prof. Dr. Nelson Rego, meu orientador, que acreditou na proposta de unir a Geografia com a Pedagogia, pelo incentivo, pela indicação de qual rumo seguir. A ti Nelson meu respeito e profunda admiração.

Meus profundos agradecimentos aos Professores Rurais e as demais personagens do meio rural que tão significativamente contribuíram para a construção deste trabalho, em especial muito obrigada ao Tio Miguel e Tia Marlene, que abriram sua casa, seus corações e suas memórias para auxiliarem tão prestativamente na concretização das minhas “teorias sobre a educação rural”.

Agradeço também a Secretaria Municipal de Educação, a Administração Municipal e aos professores da rede municipal que auxiliaram, acreditaram e permitiram o plantio de uma semente na terra fértil da educação rural.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1: Localização do município de São Sebastião do Caí	40
Figura 2: Localização das Escolas	87
Figura 3: Ata de abertura das atividades na escola Santo Inácio	90
Figura 4: Declaração de função da 2ª educadora rural	92
Figura 5: Livro utilizado tanto em casa quanto na escola pelo educador	122
Figura 6: Caderno Temático 1	155
Figura 7: Caderno Temático 2	156
Figura 8: Caderno Temático 3	157

FOTOS

Foto 1: Carregamento de alfafa para embarcar no porto	41
Foto 2: Cais do Porto dos Guimarães em 1910.....	42
Foto 3: Carregamento de madeira	43
Foto 4: Tráfego de carretas no Porto em 1922	43
Foto 5: Prédio atual da Escola Luiz Muller	88
Foto 6: O prédio da escola Santo Inácio continua o mesmo, salvo a pintura e alguns reparos.	89

Foto 7:	Escola Gabriel da Silva Pereira na década de 70	91
Foto 8:	Educandos cuidando da horta orgânica.	98
Foto 9:	Horta de fitoterápicos, plantada a partir do caderno temático 3	98
Foto 10:	Minhocário construído na escola por pais, educadora e educandos, daqui sai o adubo orgânico utilizado nas hortas da escola e da comunidade	99
Foto 11:	Educadora e educandos numa prática de contextualização do cotidiano vivido com a escola. Década de 70	100
Foto 12:	Educadora, educandos e comunidade escolar numa das atividades integradoras realizadas na década de 80	100
Foto 13:	Atividade integradora comunidade e escola a partir de 1995	101
Foto 14:	Educandos durante trabalho de campo sobre o resgate cultural da comunidade de Pareci Velho	102
Foto 15:	Educando cuidando da horta ecológica	102
Foto 16:	Pôster sobre o Projeto de Resgate da Identidade e Cultura	103
Foto 17:	Horta do filho da D. Iraci	109
Foto 18:	Educador rural Benno Seidel, era também catequista – Vigia década de 70.	111
Foto 19:	Ônibus da prefeitura transportando os educandos para a escola pólo Conceição, enquanto a população local ainda faz uso de carreta de bois para o seu transporte.	162
Foto 20:	Educandos da Escola Luiz Muller durante uma das práticas de valorização do cotidiano vivido.	163
Foto 21:	Educandos da Escola Santo Inácio cuidando da horta no turno inverso ao escolar.	163

TABELA

Tabela 1: Produção olerícola da localidade de Vigia, São Sebastião do Caí	95
---	----

QUADROS

Quadro 1: Estrutura e Funcionamento das Escolas Rurais	97
Quadro 2: Escolas Rurais de São Sebastião do Caí no período de 1920 2006	104

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
	UNIDADE I - Conceitos e Histórias	19
1	APRESENTANDO O TRABALHO E OS PRINCIPAIS CONCEITOS UTILIZADOS	20
2	RAÍZES RURAIS E CAMPESINAS	23
2.1	Rural e urbano	26
2.2	O Camponês	32
3	CONTEXTUALIZANDO PARA COMPREENDER AS RAÍZES RURAIS E CAMPESINAS DE SÃO SEBASTIÃO DO CAÍ.....	34
3.1	São Sebastião do Caí: terras devolutas que precisavam ser colonizadas	39
3.2	A identidade campesina construída em São Sebastião do Caí	44
3.3	A colonização alemã como formadora da identidade cultural de São Sebastião do Caí	46
4	O LUGAR – UMA DIMENSÃO QUE NÃO PODE SER IGNORADA PELA EDUCAÇÃO	50
5	A EDUCAÇÃO NO CAMPO REFERENDADA NA PEDAGOGIA FREIREANA	53
6	AS RAÍZES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA COMO PANO DE FUNDO PARA A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO NO CAMPO.....	56
6.1	A educação no campo hoje	65
6.2	O educador do campo e os desafios de trabalhar numa perspectiva educacional que valorize o saber cotidiano do educando	68
7	UMA PROPOSTA PARA TORNAR POSSÍVEL A MEDIATIZAÇÃO DO MUNDO, DO LUGAR, DO SABER HISTÓRICO DE CADA	

	EDUCANDO DENTRO DO ESPAÇO SALA DE AULA	71
7.1	Integrando a Geografia e a Pedagogia freireana numa perspectiva de valorização do lugar e do mundo vivido	73
	UNIDADE II -CONTEXTO, RESGATE E VALORIZAÇÃO	82
8	CONTEXTUALIZANDO O LUGAR - AS ESCOLAS RURAIS DO MUNICÍPIO	83
9	RESGATANDO A MEMÓRIA DAS ESCOLAS E DAS COMUNIDADES RURAIS	103
9.1	Primeira Fase	105
9.1.1	Síntese	112
9.2	Segunda Fase	113
9.2.1	Síntese	125
9.3	Terceira Fase	126
9.3.1	Síntese	137
9.4	Quarta fase	137
9.4.1	Síntese	140
10	É NECESSÁRIA UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE VALORIZAÇÃO DO RURAL	141
	UNIDADE III REFLEXÃO NA AÇÃO	147
11	RELATOS E REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA	148
	REFLEXÕES FINAIS.....	169
	OBRAS CONSULTADAS	179
	APÊNDICES	184
	APÊNDICE A- ENTREVISTA 1ª FASE	185
	APÊNDICE B- ENTREVISTA 2ª FASE	186
	APÊNDICE C- ENTREVISTA 3ª FASE.....	187
	APÊNDICE D- ENTREVISTA 4ª FASE	188
	ANEXOS	189
	ANEXO A – ATA DE CRIAÇÃO DO CPM DA ESCOLA GABRIEL PEREIRA DA SILVA	190
	ANEXO B - CADERNO TEMÁTICO I	192
	ANEXO C – UMA AGRICULTURA DIFERENTE	192
	ANEXO D – COMUNIDADE VIVA	193

ANEXO E – HORTA ECOLÓGICA	194
ANEXO F – DIPLOMA DE PARTICIPAÇÃO NA SEMANA DA PÁTRIA 1943	195

RESUMO

Esta dissertação entrelaça conceitos da Geografia com a Pedagogia Freireana o que permite refletir a respeito da prática pedagógica adotada nas escolas localizadas na zona rural em São Sebastião do Caí-RS. Resgata a memória das comunidades escolares e de antigos educadores rurais e investiga uma possível ruptura entre o rural e a sala de aula. Tais temas são abordados com um enfoque pedagógico que se baseia numa metodologia que enfatiza a ação-reflexão-ação e também na metodologia de histórias de vida e histórias orais. Esta pesquisa construída através de uma prática reflexiva, participativa e integradora busca a valorização da vida cotidiana, do lugar, da cultura e da identidade das comunidades rurais, possibilitando a significação do espaço vivido, a valorização dos saberes e a construção de uma prática pedagógica pautada no diálogo com o mundo real; ainda visa promover junto aos verdadeiros agentes transformadores da educação (educandos, educadores e comunidade escolar) um ato de conscientização o que implica na valorização e na mudança do cotidiano vivido.

Palavras-chave: Prática pedagógica, vida cotidiana, cultura, identidade, valorização do rural.

RESUMÉ

Ce travail entremêle des concepts de la géographie avec la pédagogie de Paulo Freire. Cela permet de réfléchir sur la pratique pédagogique adoptée dans les écoles situées dans la campagne de la municipalité de São Sebastião do Caí – RS. Reprend la mémoire des communautés scolaire et celle des anciens éducateurs ruraux. Recherche la possibilité de rupture entre le rural et l'enseignement en classe. Tels sujets sont abordés avec un regard pédagogique selon la méthodologie de l'action-reflexion-action et aussi selon les histoires de vie et oral. Cette recherche, élaborée parmi une pratique qui a la réflexion, la participation et l'intégration, vise la valorisation de la vie quotidienne, de lieu, de la culture et de l'identité des communautés ruraux. Tout cela a permis la signification de l'espace vécu, la valorisation des savoirs et la construction d'une pratique pédagogique réglé par le dialogue avec la réalité. Cet étude vise promouvoir avec les vrais agents changeants de l'éducation (élèves, éducateurs et communauté scolaire) un acte de prise de conscience dont la conséquence est la valorisation et le changements de la vie quotidienne.

Mots clés: pratique pédagogique, vie quotidienne, culture, identité, valorisation du rural.

INTRODUÇÃO

Para iniciar este trabalho penso ser necessário contar um pouco da trajetória que percorri até este momento.

Minha formação pedagógica teve como marco fundamental um encantamento, vou explicar...

Ainda cursava o magistério quando fui participar de um Encontro sobre Educação Popular, realizado em Porto Alegre no fim da década de 80. Chegando no local do encontro percebi a importância deste devido ao grande número de participantes.

Ouvi atentamente a um discurso inflamado, repleto de verdades e reflexões sobre o respeito ao saber do educando e sobre a valorização da sua bagagem cultural. O encantador e sábio palestrante era Paulo Freire.

Desde então minha prática pedagógica passou a ser pautada na Pedagogia de Paulo Freire.

Quando trabalhei como educadora numa escola periférica no município de São Sebastião do Caí pude colocar em prática alguns conhecimentos e saberes que foram construídos ao longo da minha graduação em Pedagogia e depois no mesmo município quando assumi a coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.

Enquanto coordenadora pedagógica deparei-me com uma realidade: *existiam escolas em localidades rurais que não trabalhavam a riqueza do cotidiano imediatamente vivido pelos educandos.*

Logo me lembrei da palestra que tão profundamente marcou minha prática pedagógica: *o que estava acontecendo? Por que era tão difícil aos educadores trabalhar questões vinculadas a realidade do lugar, ao cotidiano vivido?*

Busquei respostas a essas reflexões unindo a Geografia com a Pedagogia Freireana.

Para tanto iniciei um processo de pesquisa refletindo sobre a forma como a população do campo “vem sendo educada” perpassa a idéia de que estão atrasados e fora do processo de modernização da sociedade. Desta maneira, educandos do meio rural aprendem a partir de uma geografia muito distante, que não condiz com aquilo que é bem próximo e peculiar à produção familiar, aos problemas que afetam essa produção, enfim a sua realidade.

Filhos de agricultores “recebem” uma educação que valoriza e enfatiza atividades econômicas e sociais exercidas no meio urbano, deixando para segundo plano o trabalho, as relações estabelecidas com o meio (econômicas e sociais), a cultura que se configuram na zona rural.

O privilégio de determinadas formas de produção em detrimento de outros, faz com que um território seja mais valorizado do que outro. A sociedade institui que quem não faz parte do meio urbano ou exerce atividades urbanas é “diferente” e secundário. E esse papel secundário, muitas vezes, é transferido ao aluno do meio rural.

Esse determinismo geográfico de que a escola urbana é melhor, é superior a rural, constitui-se numa falsa idéia e propicia uma política de investimentos voltados apenas para a qualificação da educação urbana, estimulando assim, a concepção do moderno, portanto mais atraente e conseqüentemente ocorre o abandono da escola rural, pelos educandos do próprio lugar.

Conhecimentos, valores, cultura e identidade dos educandos e do lugar estão desconectados do trabalho desenvolvido na sala de aula. Currículo e calendário são pensados de maneira geral, as peculiaridades do lugar não são pensadas, muito menos abordadas durante as aulas.

Alguns conceitos geográficos e pedagógicos, sob a forma de reflexão, compõem esta dissertação, por que assim fica mais fácil construir uma educação pautada no diálogo com o mundo real, ou seja, uma educação que relaciona a escola com o mundo, com a vida, com a política, com o lugar onde os educandos vivem.

O enfoque deste trabalho está no entrelaçamento de conceitos da geografia e da pedagogia. Esta união permite reflexões sobre a prática pedagógica desenvolvida nas escolas rurais e também proporciona à geografia do lugar ficar mais significativa tanto para os educandos quanto para os educadores.

O trabalho de pesquisa foi sendo desenvolvido em etapas e foi desta forma que optei por escrever a dissertação.

Num primeiro momento construí o referencial teórico, que me daria base e confiança para desenvolver o segundo momento. Este foi, sem dúvida, a parte mais significativa da dissertação, pois os conceitos trabalhados na primeira fase, serviram

realmente de alicerce para as estratégias de ação-reflexão que utilizara durante os trabalhos com os educadores, educandos e a comunidade escolar; com os sujeitos entrevistados; com os limites que teria tanto de aceitação quanto de continuação da proposta. Na terceira etapa chegou a hora de relatar como tudo aconteceu, como foi o planejamento e o desenvolvimento de cada etapa, quais foram os sujeitos envolvidos e quais foram os resultados, e, também, era a hora de escrever a que reflexões conclusivas cheguei.

Chamo essas etapas de Unidades e dentro de cada uma delas construí pequenos capítulos. Esta foi a maneira de dissertar sobre os conhecimentos que fui construindo ao longo da presente pesquisa.

Na Unidade I todos os capítulos trazem a parte teórica que embasa o trabalho. Nos primeiros capítulos trouxe as reflexões sobre os conceitos teóricos que permitiram entrelaçar a Geografia com a Pedagogia; nos capítulos seguintes inicio um processo de contextualização do lugar para melhor compreender as origens da cultura e da identidade que tão significativamente marcam as comunidades pesquisadas. Apresento a pedagogia freireana como uma proposta de trabalho que valoriza o conhecimento e a cultura de cada educando, em seguida conto um pouco da história da educação brasileira e o seu olhar específico sobre a educação rural. Então, sugeri algumas propostas necessárias a uma educação referendada na bagagem cultural, na identidade e no saber dos educandos do meio rural.

A Unidade II traz a atual estrutura educacional de São Sebastião do Cai. Entrei nas salas de aula das escolas rurais para verificar que práticas são desenvolvidas, propus reflexões e participação na hora de planejar, tendo a sensibilidade e a consciência de que o educando vive num meio que precisa ser

valorizado e trazido para as aulas; resgatei a memória das comunidades, dos antigos educadores rurais; investiguei sobre uma possível ruptura entre o rural e a sala de aula e ainda, se existem políticas públicas para resgatar a valorização do lugar e do rural dentro das escolas;

Dentro da Unidade III relatei as práticas desenvolvidas durante toda pesquisa, o processo de reflexão que desenvolvi para trabalhar mais próximo do educador, dos educandos e das comunidades, pois não podia fugir da idéia de interagir com a realidade escolar.

As ações e a sistematização de como tudo aconteceu, desde o diagnóstico até a metodologia utilizada para realizar essa proposta de interação com o universo da sala de aula, do lugar, dos educandos e das comunidades, foram relatadas, mas cada etapa descrita é acompanhada sempre de uma reflexão.

E para finalizar a dissertação, trouxe as reflexões sobre os conhecimentos que aprofundei e construí ao longo do trabalho que realizei, que signifiquei, que valorizei em conjunto com sujeitos importantíssimos para a realização de uma educação rural consciente e transformadora: educandos, educadores e comunidade escolar.

UNIDADE I - CONCEITOS E HISTÓRIAS



1 - APRESENTANDO O TRABALHO E OS PRINCIPAIS CONCEITOS UTILIZADOS

A presente dissertação enfoca alguns conceitos fundamentais para compreender como é possível construir uma educação no campo pautada no diálogo com o mundo real, na valorização da cultura e da identidade, nas relações que a geografia faz com a vida, com a política, com a natureza e com o lugar.

Os conceitos utilizados para desenvolver e embasar a pesquisa foram território, identidade e cultura, lugar, campesinato e educação.

Território porque é a ocupação do lugar e do espaço, é uma necessidade criada pela sociedade para estabelecer suas relações (CLAVAL, 1999). E também segundo Milton Santos (2002), território é o somatório da população e do chão, é a base do trabalho, da moradia, das trocas materiais e espirituais, da vida em si. Por isso quando me refiro ao conceito território estou me referindo ao território usado, aquele utilizado por uma determinada população.

Identidade porque no decorrer da dissertação é possível perceber que existe um processo de construção da identidade baseado em atributos culturais que prevalecem sobre outras fontes de significados (MEDEIROS, 2006).

No que se refere à colonização de São Sebastião do Caí, quando os camponeses lá chegaram, iniciaram um processo de resgate do seu saber acumulado historicamente. Na verdade é o conceito de *identidade campesina* que é utilizado uma vez que me remete à questão da relação que os primeiros colonos camponeses tiveram com as terras então devolutas de São Sebastião do Caí.

Também nesta questão, trago a referência que Margarida Maria Moura faz do conhecimento deste trabalhador em relação ao tempo e ao espaço, e principalmente, as relações que ele estabelece com a sua localidade e com a população da cidade.

Cultura porque, como nos fala CLAVAL (1999), ela é a “soma dos comportamentos, dos saberes, das técnicas, dos conhecimentos e dos valores acumulados pelos indivíduos durante suas vidas” (p.63). E, também é considerada como elemento fundamental para a constituição do espaço. O homem através da cultura vê o mundo, por isso, considerei importante trazer este conceito para esta pesquisa, pois me parece fundamental perceber e compreender a cultura que o educando vivencia no seu cotidiano familiar. São crenças e valores acumulados por toda sua história de vida e de seus antepassados. Negar esse processo de vida, essa bagagem cultural certamente desmotiva o educando.

Segundo MEDEIROS (2006) a cultura tem um peso decisivo nos domínios político, econômico, social e cultural, trata-se de representações que são transmitidas de uma geração a outra.

A questão é valorizar, compreender o modo como os educandos vêem o mundo e, então, desenvolver uma prática que alie a cultura e a identidade ao mundo global, sem impor que este ou aquele é mais importante. Proporcionar que se estabeleçam relações entre os acontecimentos próximos e distantes, entre os valores e as diferentes culturas para que desta forma tornemos o ato educativo formal um meio de viver o mundo sem esquecer ou abolir o cotidiano, o lugar, seu mundo vivido.

Lugar, de acordo com Milton Santos, porque ele difunde a idéia de que a consciência de mundo é obtida através do lugar. Também reforça que no lugar existe a possibilidade de construção e produção da história de cada ator que vive nele; ainda traz junto a este conceito toda a questão de que por meio do mesmo temos a oportunidade de conhecer o mundo e até transformá-lo. Isto porque ao mesmo tempo em que o lugar permite o acontecimento dos eventos mundiais, ele não perde sua origem histórica nem suas especificidades. Ao contrário, elas se reforçam em características locais, o que possibilita a realização de utopias, de construção de uma consciência ampla de um mundo vivido.

Enfim me referendo em Milton Santos por entender que o lugar possibilita vivenciar o mundo (SANTOS, 2002),

Educação, com enfoque na *pedagogia freireana* onde o educando é o sujeito que pensa e vive, onde a educação é vista como prática de liberdade. E, ainda porque, Paulo Freire traz em suas obras uma contribuição relevante que permite construir uma educação e uma escola do campo condizente com suas necessidades, com as histórias do educando e do lugar, enfim com suas peculiaridades. Portanto, as referências educacionais com as quais esta dissertação compactua estão pautadas na Pedagogia Freireana.

2 - RAÍZES RURAIS E CAMPESINAS

O campesinato teve sua origem ainda no período da colonização e do império. Segundo SPEYER (1993), era uma classe que orbitava em torno da classe senhorial e se sobrepunha aos escravos.

Eram os homens livres, não assalariados, nem escravos e muito menos senhores de grandes propriedades; se estabeleciam pela posse em terras devolutas ou em pequenos lotes de terras próprias que visavam à subsistência e o abastecimento das povoações dos arredores. Ou, ainda sobreviviam do trabalho rural que exerciam nas propriedades dos grandes senhores, cedidas em troca da prestação de serviços, ou seja, o camponês produzia na terra os alimentos para sua subsistência e para o consumo da casa grande.

Esses camponeses eram agricultores que com o auxílio da mão-de-obra familiar produziam seus próprios alimentos e desenvolviam a policultura, a criação de pequenos animais e até atividades artesanais. Tudo isso sem o apoio do governo, apenas com suas próprias forças e seus próprios meios, que eram tecnologias extremamente simples, baseadas no trabalho braçal, na rotação de culturas, no descanso da terra.

Eram agricultores que sofriam um descaso completo por parte do governo e da sociedade, pois não possuíam escolas, nem dispunham de qualquer infraestrutura básica e os problemas de saúde eram solucionados com chás caseiros, fitoterapia, medicina popular baseada nos saberes construídos ao longo das gerações passadas.

Mas, ainda assim esses bravos camponeses resistiam desbravando terras e tornando-as “boa” para a agricultura. As características principais que os diferenciam dos grandes latifundiários da época eram: a produção de subsistência em pequenas áreas de terra, uma produção diversificada, o trabalho familiar, a produção do excedente para o mercado interno, o conhecimento histórico sobre ciclos agrícolas, seleção e controle de sementes, controle de pragas, tecnologias caseiras adquirido através do saber historicamente construído por seus antepassados. E, além destas, a maior das diferenças: o uso da terra e não somente sua posse. Daí a relevância que tem a terra na vida do camponês.

Segundo MEDEIROS (2006), a importância do campesinato no Rio Grande do Sul cresceu com a criação das colônias para pequenos proprietários alemães, trazidos pelo governo português para colonizar o país, mesmo aqueles colonos/imigrantes que vinham na condição de mão-de-obra, em substituição ao escravo, contribuíram para a formação dessa nova classe social.

A criação dessas colônias, pelo governo imperial, é marcante na construção da identidade camponesa no estado. É importante ressaltar que para essas colônias foram trazidos agricultores, principalmente alemães, na condição de proprietários de terra, o que fechava muito bem com o objetivo do governo, que era a ocupação do espaço.

Esses espaços, considerados vazios pelo Governo, eram cobertos por mata nativa e bastante distantes dos centros citadinos da época. Essa distância causava isolamento entre as colônias e reforçava o fechamento dessas comunidades além de compactuar para que seus hábitos culturais se fortalecessem principalmente através do uso quase que exclusivo da língua materna.

Por esta razão os projetos de colonização posteriores tinham como objetivo serem mistos para assim impossibilitar a criação de “quistos étnicos”.¹

O fechamento destas comunidades permaneceu por um período bem significativo que inclusive foi acentuado pelo direito que esses camponeses tinham de criar suas próprias escolas com educadores vindos da Alemanha. A cultura e a identidade germânica, conseqüentemente, se fortaleceram e criaram uma barreira impeditiva de absorção dos elementos culturais locais.

A identidade dos colonos/camponeses foi sendo construída tendo por base essa transposição de culturas entre a terra natal e o novo espaço, que exigia dos colonos um grande esforço.

Erros e acertos auxiliavam na construção de uma nova territorialidade. As marcas da história de cada camponês iam se fixando nesse novo território e iniciavam um processo de construção da identidade.

O território foi sendo construído com os símbolos e identidades próprios dos colonos/camponeses, com isso a cultura de cada indivíduo foi contribuindo para a formação de uma nova territorialidade.

Para CLAVAL (2001), a cultura exerce grande influência na construção do espaço e as relações que se estabelecem neste espaço acabam por demarcar o lugar e a cultura. O território passa a ser a ocupação do lugar, do espaço.

Quando falo em território preciso levar em conta o que ele significa, e nesta pesquisa compactuo com o que SANTOS (1996) diz sobre território, que é um

¹ WEIBEL, Leo. A colonização no Rio Grande do Sul. In Apud MEDEIROS, Rosa Maria Vieira Camponeses Cultura e Inovações – 2006.

espaço vivido, usado por uma dada população. É uma questão de identidade, de sentimento por pertencer a um determinado lugar.

E em relação à cultura que se estabelece no lugar é importante trazer o conceito utilizado por CLAVAL (1999) quando diz que:

A cultura é a soma dos comportamentos, dos saberes, das técnicas, dos conhecimentos e dos valores acumulados pelos indivíduos durante suas vidas[...] é herança transmitida de uma geração a outra. Ela tem suas raízes num passado longínquo, que mergulha no território onde seus mortos são enterrados e onde seus deuses se manifestam".(CLAVAL, 1999, p.63).

Embasado nesses sentimentos e representações o território foi sendo construído pelos colonos/camponeses.

A cultura desses camponeses serviu de base para a construção de uma nova identidade, no novo espaço, mesmo que novas experiências de vida o fizessem avaliar antigos saberes e acrescentar outros devido às diferenças ambientais, aos inúmeros obstáculos que precisavam ser transpostos a fim de estabelecer vínculos com essa terra nova. Mesmo passando por estas transformações o camponês não negava seus saberes historicamente acumulados, pois eles seriam o alicerce para a nova vida.

2.1 - Rural e Urbano

Ainda hoje é possível observar essa forma de agricultura familiar, referendada no campesinato, integrada ao mundo moderno, tanto na forma de produção quanto em sua vida social, que não se resume apenas no modo de produzir no campo, mas principalmente no modo de viver, de relacionar-se com a natureza, de viver em

comunidade. É o meio rural que se integra à sociedade global conservando sua autonomia e originalidade.

Desde o início do século, esse meio rural vem sofrendo algumas mudanças ligadas principalmente às relações complexas que se estabelecem neste cenário. Entre elas se encontram as territorialidades, a nova relação campo-cidade, a construção de identidades, mas também as transformações econômicas, políticas e, principalmente, a questão cultural, ocorridas em todos os níveis na sociedade contemporânea que se totalizam sobre o meio rural influenciando e interferindo no cotidiano vivido.

À medida que o rural brasileiro se transforma, que a agricultura familiar se firma como uma possibilidade de valorização desse espaço, novas concepções são formuladas e novos significados vão sendo construídos e atribuídos ao campo, ao novo rural.

Essas novas concepções nada têm a ver com a associação que é feita ao meio físico, onde o meio rural é visto como um espaço mais próximo da natureza que serve de suporte para a produção alimentar, ou ainda um lugar em atraso que está à espera da urbanização para se modernizar.

Segundo QUEIROZ (1972), essa idéia de urbanização do espaço rural se fundamenta ainda no Brasil onde à medida que as cidades iam crescendo e, portanto, exigindo um outro tipo de abastecimento, os colonos/camponeses acabavam se isolando e aos poucos sendo eliminados do comércio local.

Esses camponeses vendiam suas terras aos cidadãos e se tornavam assalariados destes, mas ainda permaneciam no seu local de origem que aos

poucos ia decaindo até se tornarem subúrbios das cidades, já que as atividades exercidas no local passaram da agricultura para a prestação de serviços.

O modo de vida urbana se difunde e a visão estereotipada do rural também, a partir de um gênero cultural europeu burguês que inculcia na população a idéia de que os moradores das cidades possuíam boas maneiras, uma visão ampliada, um certo nível cultural enquanto os habitantes dos meios rurais eram rudes e embrutecidos devido ao seu trabalho direto com a terra. Essa afirmação, baseada ainda em QUEIROZ (1972), se deu em diferentes épocas das cidades brasileiras, conforme suas características específicas e principalmente conforme sua ligação ao meio rural.

A expansão das áreas urbanas e principalmente do modo de vida urbano se faz presente e com muita força em função do mundo globalizado, especialmente nas últimas décadas.

E realmente, o modo de vida urbano influenciou as relações no meio rural, principalmente no que se refere à cultura onde o modelo de homem faber foi incorporado às áreas de produção do meio rural. Isso acabou por transformar as relações de trabalho e a própria relação do homem com a natureza, com ele mesmo.

O uso de tecnologias avançadas, da informação e de estatísticas é uma realidade nas áreas rurais, mas, todavia dizer que o espaço rural está perdendo espaço para o espaço urbano é insuficiente, pois está crescendo uma nova concepção e uma valorização do rural.

Exatamente neste momento de re-valorização e de construção de novas concepções surge um novo personagem distinto do ancestral camponês, gestado a

partir dos interesses e iniciativas do Estado. Mas mesmo esses “novos” agricultores familiares modernos enfrentam os novos desafios com as armas que possuem e que aprenderam a usar ao longo do tempo (saberes tradicionais passados por seus pais, avós, etc).

Outras formas de agricultura familiar se multiplicaram nas sociedades modernas conforme a importância da cidade e da cultura urbana; da centralidade do mercado; da globalização da economia. Os camponeses, agora chamados de agricultores familiares, acabaram incorporando essas transformações.

As grandes propriedades ofereciam empregos temporários aos camponeses cujo tempo de não-trabalho coincidia com as safras das grandes culturas. Esse trabalho externo mostrava a necessidade que tem o camponês em tornar-se um trabalhador assalariado, a fim de obter uma fonte de renda que suplementasse o rendimento da sua produção (precariedade e instabilidade que sofre o estabelecimento camponês).

Mas a agricultura familiar resiste, se adapta às exigências da agricultura moderna guardando traços camponeses, enfrentando “velhos” problemas contando com suas próprias forças.

O início da década de 70 foi marcado pela “evolução da agricultura”, através da Revolução Verde. Esta “evolução” se baseou na industrialização do campo, na modificação da tecnologia empregada na produção e também na modificação gradual na forma de tratar o ambiente. Esta evolução trouxe profundas transformações na forma de produzir no campo e isto seria positivo se não fossem

seguidas por aquelas que dizem respeito à aceleração das migrações do campo para a cidade e à diminuição do trabalho humano no campo.

É importante ressaltar que a modernização do campo não se deu somente com o aumento da utilização de máquinas, junto vieram sementes melhoradas, insumos químicos e biológicos modernos, uma política de crédito rural (que beneficiou os grandes proprietários de terra) e ainda as exportações de diferentes culturas.

Conforme MARTINE essa tecnificação da agricultura produziu efeitos positivos na industrialização do país, mas não trouxe ao agricultor familiar o progresso prometido. Aparentemente o número de postos de trabalho no campo aumentou, mas a remuneração e a estabilidade eram ínfimas. Com a industrialização e a eletrificação do campo inicia o seu processo de urbanização concomitantemente se multiplica o êxodo rural, o que acaba provocando um inchaço nas cidades.

Era uma promessa de modernizar rapidamente o país, mas que trouxe como resultados custos sociais bastante sérios como o difícil acesso a terra e a sua especulação; a migração para as cidades na busca de outra fonte de renda familiar; os efeitos nocivos do uso indiscriminado dos agrotóxicos.

A Revolução Verde adotou algumas estratégias para forçar o uso das novas tecnologias pelos agricultores camponeses. Uma delas foi associar a produção camponesa ao atraso, o que repercutiu não somente na questão da produção, mas principalmente na vida social destes indivíduos que passaram a assimilar sua

cultura, suas tradições e seus costumes como ultrapassados. Passaram a negar seu passado e foram forçados a ingressar num “mundo moderno”.

Após esse pacote de modernização que marcou e transformou a vida dos camponeses, uma nova etapa vai colocá-los num circuito mais mundializado. Esses camponeses/agricultores familiares deparam-se com a globalização. Os avanços tecnológicos são rápidos e para se manterem no mercado ou se integrarem ao mesmo buscam informações e correm atrás de um aprendizado que lhes permitam fazer parte desse mundo globalizado.

As relações se complexificam, pois, a globalização inclui o mundo rural numa nova lógica onde competitividade, produtividade e rentabilidade são agora fatores que devem ser previstos. Essa gama de inovações traz como consequência um calendário agrícola baseado nas novas técnicas, nos novos conhecimentos adquiridos através da ciência. O saber tradicional sobre as leis naturais cede lugar ao consumo, à produção, ao tempo do mercado mundial. Na maioria das vezes, as condições naturais não precisam mais ser respeitadas em decorrência do uso de novas tecnologias que chegaram e contagiaram o mundo rural/local.

As técnicas, antes passadas através das gerações, são agora referendadas num modelo mundial, com objetivos extremamente pragmáticos. Neste momento os vínculos com o lugar, a identidade de colono/camponês são sufocados e os camponeses se tornam estranhos ao local em função de uma inovação tecnológica e de um conhecimento científico adotado de forma rápida e impensada.

2.2 - O Camponês

Novos usos, novas técnicas, novos costumes invadem o meio rural. No lugar que antes era de vida, de trabalho, que guardava a memória das gerações passadas e que reproduzia a identidade da família, agora se concretizam eventos mundiais.

Aquele território que foi construído pelos colonos/camponeses para suprir suas necessidades, garantir a sobrevivência da sua família ao se transformar trouxe consigo necessidades que não são mais locais e sim, globais.

O camponês sente necessidade de se inserir no mercado. O desenvolvimento de tecnologias, em especial da comunicação, traz informações até ele sobre diferentes produtos comercializados na zona urbana e isto o leva ao desejo de diversificar seu consumo. Para a aquisição destes novos produtos é necessário que o camponês expanda sua produção destinando-a à comercialização e não apenas ao autoconsumo.

As novas necessidades de consumo e de integração ao mercado, acarretam também a procura de trabalho nas entressafras, seja nas cidades mais próximas ou em outras propriedades. Quando sua mão-de-obra é utilizada numa outra propriedade rural, ele ainda está fazendo uso de sua herança campesina, pois utiliza seus saberes historicamente construídos para este trabalho e mantém suas crenças e costumes. Contudo, quando vai trabalhar na cidade deixa “adormecidos” seus saberes e ainda, por influência deste novo lugar de trabalho, modifica alguns valores mantendo apenas resquícios destas influências. Por outro lado, a incorporação de novos valores urbanos por parte desses camponeses acaba provocando uma

aproximação crescente entre o rural e o urbano, pelo menos em termos de hábitos e costumes.

Outra possibilidade é quando o camponês migra para a cidade para buscar trabalho. Ocorre aqui sua desruralização, quando seus valores tradicionais vão sendo abandonados ao mesmo tempo em que ele não consegue incorporar os hábitos do trabalhador urbano e acaba por se transformar em um trabalhador marginalizado que sobrevive de trabalhos esporádicos.

Segundo ANDRADE (1995) o camponês brasileiro vivencia um processo de empobrecimento, de desruralização e de desaculturação e somente com uma reformulação séria nas políticas públicas agrárias será possível encaminhar o campesinato, em condições de competitividade, para o mercado e, o camponês, para participar desta vida, dita, moderna, mas com sua cultura sendo respeitada e por que não valorizada.

Mesmo com todas essas dificuldades a agricultura camponesa resistiu e cresceu, integrando-se à população pobre do país, exatamente por ser um símbolo de resistência e força participante das transformações que estão ocorrendo na sociedade, não como mero objeto e sim como sujeito, agente transformador e consciente do seu valor. É ainda a agricultura camponesa, o trabalho braçal e familiar do agricultor que produz os alimentos básicos que vão a mesa do brasileiro.

3 - CONTEXTUALIZANDO PARA COMPREENDER AS RAÍZES RURAIS E CAMPESINAS DE SÃO SEBASTIÃO DO CAÍ

Alguns elementos históricos da constituição do território brasileiro, mas principalmente do território do Rio Grande do Sul, serão abordados de maneira breve com o intuito de contextualizar o panorama Brasil – Rio Grande do Sul – São Sebastião do Caí.

Segundo DIEGUES JÚNIOR (1979) a organização social do território brasileiro teve como base o meio rural. É neste meio que se estruturam os valores culturais da população brasileira, portanto é com referência nesses valores que devemos construir os parâmetros para a educação rural. Somente quando internalizamos esse preceito, de que nossas raízes se encontram no meio rural, é que poderemos compreender os valores que se instauram e são transmitidos através das gerações para, então, valorizá-los e conseqüentemente torná-los como referência para uma prática educacional que tenha significado para os atores e sujeitos deste meio.

A ocupação do território brasileiro está relacionada com as idéias de domínio e poder e ocorreu através da posse de grandes extensões de terras, divididas em grandes lotes e doadas a quem possuísse condições de explorá-las, com a finalidade de sustentar o mercado europeu. Ao mesmo tempo em que garantia a posse desse novo território, este sistema de sesmarias foi o que gerou a formação dos grandes latifúndios no Brasil, enquanto que a pequena propriedade se constituía de forma ilegal, já que não era possível legalizar a posse da terra.

As alternativas para sobrevivência dos camponeses eram poucas, desde formas ilícitas (roubo de alimentos) passando pela associação aos senhores de engenho, até a ocupação das terras que ainda não tinham donos, para nelas produzir o próprio sustento.

Esses colonos que se apossaram das terras com intuito de produzir alimentos para sua sobrevivência e de sua família, deram origem aos primeiros pequenos agricultores do Brasil que desde essa época foram marginalizados pelo sistema por não participarem ativamente da cultura de exportação na qual vivia o país.

A iniciativa de enviar imigrantes ao Sul do país vinha sendo cogitada desde o início do século XVIII, pois esta era uma região que praticamente vivia sob o domínio dos espanhóis, em função do Tratado de Tordesilhas fixar o domínio português somente até Laguna.

Na primeira década do século XIX, os campos gaúchos já estavam todos ocupados com as estâncias de criação que se distribuía de uma forma bastante irregular, tanto na região da Campanha quanto na dos Campos do Planalto. Mas as zonas florestais continuavam ainda sem serem ocupadas, apenas em seus limites com os campos poderiam ser encontrados alguns roçados, além da regular penetração através de picadas em busca da erva-mate. Os povoados e as cidades localizavam-se em campo aberto ou quando muito na borda da mata. A agricultura desenvolvida era rudimentar, uma vez que o estancieiro considerava essa atividade como algo que não era em nada compatível com a dignidade de um homem livre, pois para ele esse era um trabalho a ser feito pelo escravo (MEDEIROS, 1998)

O povoamento luso-brasileiro, então, esmoreceu na fímbria da mata, até aonde ia o espaço livre para rodar o laço ou atirar as boleadeiras; daí para diante seria necessário alguém que soubesse manejar o machado e com ele abrir as clareiras para tornar possível o uso da enxada e assim cultivar entre os troncos abatidos².

O poder público diante dessa situação, saiu em busca de novas alternativas para o povoamento do sul. Buscava ele pequenos proprietários que se propusessem a cultivar a terra juntamente com sua família sem que tivesse qualquer interesse na criação de gado e no trabalho escravo. Foi na Europa então, que o governo encontrou pessoas dispostas a emigrar dentro dessas condições. Para alcançar tal fim o governo incumbiu-se de uma parcela desses imigrantes ficando o restante aos encargos das províncias e de empresas particulares.

Foram os alemães que primeiro emigraram e constituíram as três primeiras colônias européias organizadas no sul do Brasil pelo governo imperial. Uma delas localizou-se no Rio Grande do Sul, a de São Leopoldo (1824); e duas em Santa Catarina, a de São Pedro de Alcântara (1829) e a do Rio Negro (1829). Essa escolha foi estratégica, pois visava ocupar pontos extremos de parte da estrada que ligava o sul com o centro do país, coberta por uma densa floresta virgem e que era um local de constantes ataques de índios.

Este processo de colonização do Rio Grande do Sul ocorreu de forma diferenciada do restante do País, entre outras razões, em virtude desta condição fronteiriça que passava a idéia de que no sul a população estava acostumada a guerrear, já que por um período muito longo houve lutas entre castelhanos e

² Nilo BERNARDES - Bases Geográficas do Povoamento do Estado do Rio Grande do Sul. IBGE, Rio de Janeiro, 1963, p.30.

portugueses pela posse do território. Além desse, outros fatores de diferenciação são evidenciados: a distância das terras do eixo político-econômico e da zona de exportação; e a sua inadequação para a produção dos produtos tropicais como café e açúcar. No entanto, estas mesmas terras eram necessárias e próprias para a produção de alimentos que abasteceriam os centros urbanos do restante do país.

A fronteira, era uma preocupação constante do governo português pois era necessário “proteger” esse ponto estratégico da costa sul; a distância contribuía para consolidar um caráter diferenciado na formação social, econômica e política da região; a produção de alimentos contribuía para este diferencial na colonização, pois os imigrantes que chegavam aqui para colonizar a terra, enraizavam-se, fixavam-se nela como proprietários e como produtores de alimentos, não só para subsistência, o que facilitou a formação de núcleos coloniais.

Vieram assim, para o Rio Grande do Sul imigrantes-camponeses alemães em busca de uma vida melhor, já que no seu país, essencialmente rural, findava a estrutura feudal e as cidades não tinham condições de absorver a mão-de-obra sobrando desta transformação. Os filhos dos camponeses alemães viram na imigração uma alternativa de vida, de sobrevivência.

Esses camponeses alemães chegaram ao Sul do Brasil e ao se instalarem nas colônias marcavam de modo relevante o lugar, pois traziam consigo suas aspirações, sua cultura, sua vontade e necessidade de sobreviver.

Possuíam, além disso, uma missão estratégica de guardar e colonizar o Sul do país, para isso receberam o pagamento de passagens, subsídio para sustentar suas famílias, um número de animais para iniciar a criação e ainda materiais

necessários para a produção nas terras. É importante ressaltar que essas vantagens foram concedidas aos primeiros imigrantes, aqueles que vieram mais tarde passaram por grandes dificuldades tal qual se passou com os açorianos.

As áreas que lhes foram concedidas eram as matas, as várzeas e as terras às margens dos rios que necessitavam ser povoadas, onde esses imigrantes camponeses passaram a desenvolver a agricultura, através do trabalho familiar.

Segundo BRUM (1988) até 1850, os “lotes rurais” eram doados aos imigrantes camponeses, pelo governo. A partir desta data passou a vigorar a lei de Terras, onde as terras eram vendidas e poderiam ser pagas utilizando-se do valor da colheita. Estas ocupações dos imigrantes deram origem às pequenas propriedades; à policultura, onde uma variedade de produtos era cultivada e o excedente vendido no comércio local; à criação de outros animais (suínos, aves e bovinos), que serviam tanto para o consumo familiar quanto para a comercialização; e ainda ao uso intensivo da mão-de-obra familiar e à utilização extensiva dos recursos naturais.

Segundo MEDEIROS (1998) na ocupação do Rio Grande do Sul sempre ficou evidente a existência de duas sociedades distintas, os agricultores na região de colonização, ou seja, na metade norte do estado; e os estancieiros, moradores da campanha. No norte prevalecia o regime agrícola enquanto na campanha o regime era pastoril. Essa diferença se fez ainda mais evidente quando se acentua o desenvolvimento das estâncias o que ocasiona a dominação do regime pastoril na política, na economia e na sociedade no Sul do país.

Através da lei o governo institucionalizou a formação e consolidação da pequena propriedade rural e configurou a política oficial deliberada de colonização,

institucionalizando a propriedade camponesa, mas fundamentalmente “acomodando” essa população que poderia ameaçar o poderio econômico e político do latifundiário.

Enfim a colonização no Sul foi fruto de uma política agrária, que ao visar, ocupar e proteger as terras de possíveis invasões espanholas, conciliou os interesses dos grandes latifundiários e daqueles que tentavam de alguma forma ter acesso à terra. A luta de classes, entre camponeses e latifundiários se evidenciou mais ainda e esta é uma luta travada com extrema desigualdade desde sua origem.

3.1 - São Sebastião do Caí – terras devolutas que precisavam ser colonizadas

A partir dessa breve consideração sobre a colonização do Rio Grande do Sul já é possível perceber a formação da estrutura social gaúcha e por consequência a formação do território de São Sebastião do Caí.

A imigração alemã chega às terras devolutas do vale do Rio Caí, por volta de 1828, onde acaba se estruturando um comércio intermediário entre as colônias centrais através do transporte fluvial.

São Sebastião do Caí foi uma das colônias centrais que, com seu comércio intermediário, atendia tanto as colônias alemãs quanto às colônias italianas da serra gaúcha, devido à navegação no Rio Caí que proporcionou um escoadouro das riquezas dessas colônias.

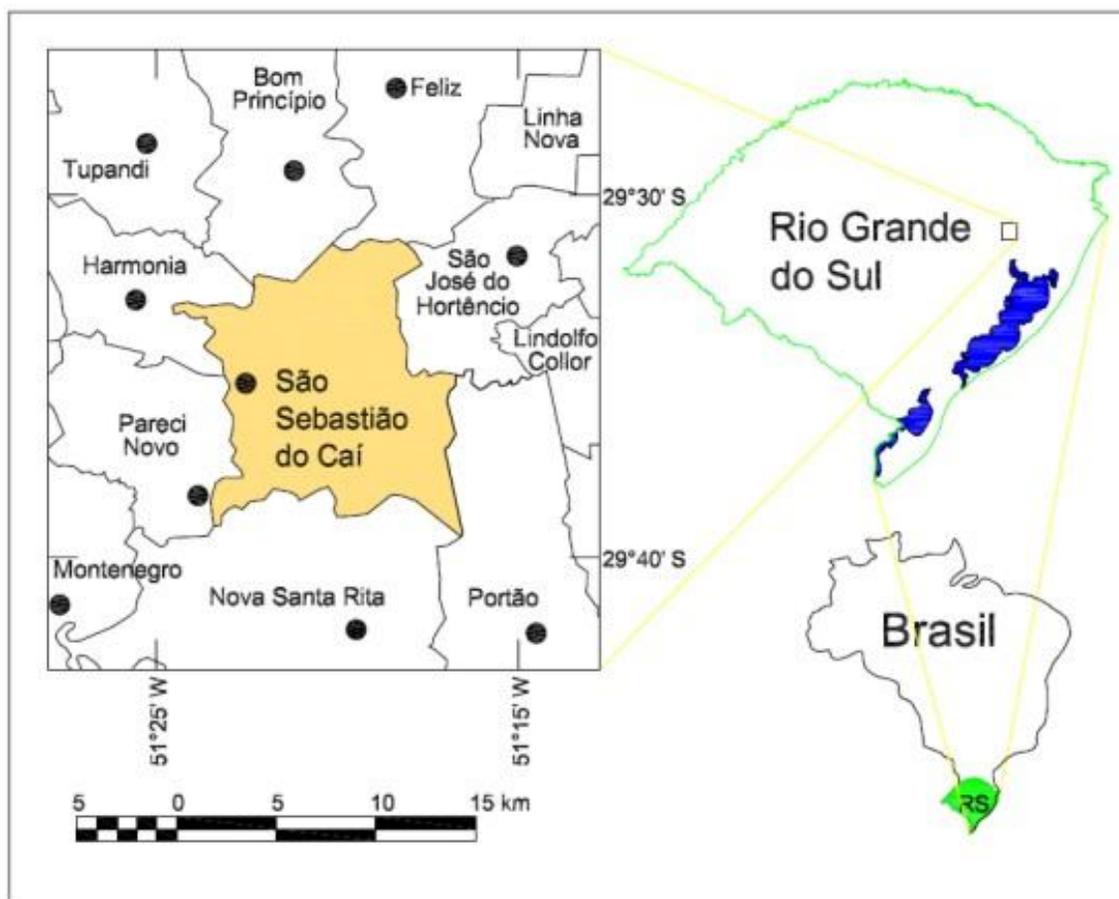


Figura 1: Localização do município de São Sebastião do Caí.

Sendo uma das áreas de mata que precisava ser colonizada, cortada por um rio, que no futuro proporcionaria um desenvolvimento significativo ao município, São Sebastião do Caí foi doada a portugueses, através do sistema de sesmarias, que deveriam desenvolver a agricultura com a finalidade de abastecer a região. Os agricultores familiares produziam nestas terras cana-de-açúcar, alfafa, mandioca, milho e cultivavam laranjeiras e bergamoteiras.

A produção colonial, em determinado momento, tornou-se tão importante que realmente atingiu os objetivos de abastecimento da capital. Entre as produções agrícolas do município, nesta época (1930), podem ser destacadas as produções de alfafa que por muito tempo abasteceram a cavalaria do exército e que também era escoada pelo rio Caí através das barcas (Foto 1). Mas, quando mais tarde, ocorreu a motorização do exército, esta produção diminui e passou a ser vendida em menor escala para o Jockey Clube de Porto Alegre. (Caderno Temático Agricultura e Ambiente 2).



Fonte: Museu Municipal Vale do Caí

Foto 1: Carregamento de alfafa para embarcar no porto. Início da década de 30

Nessas terras, pertencentes ao sesmeiro sr. Bernardo Mateus, existia um ancoradouro que promoveu o desenvolvimento tanto do comércio local quanto do povoamento do lugar. Através deste ancoradouro, mais tarde transformado em porto e denominado Porto dos Guimarães (Foto 2), eram transportadas mercadorias e distribuídas as riquezas produzidas na região, numa época em que as vias de comunicação, principalmente a terrestre eram difíceis ou até inexistentes em certos pontos do estado.



Fonte: Museu Municipal
Vale do Caí

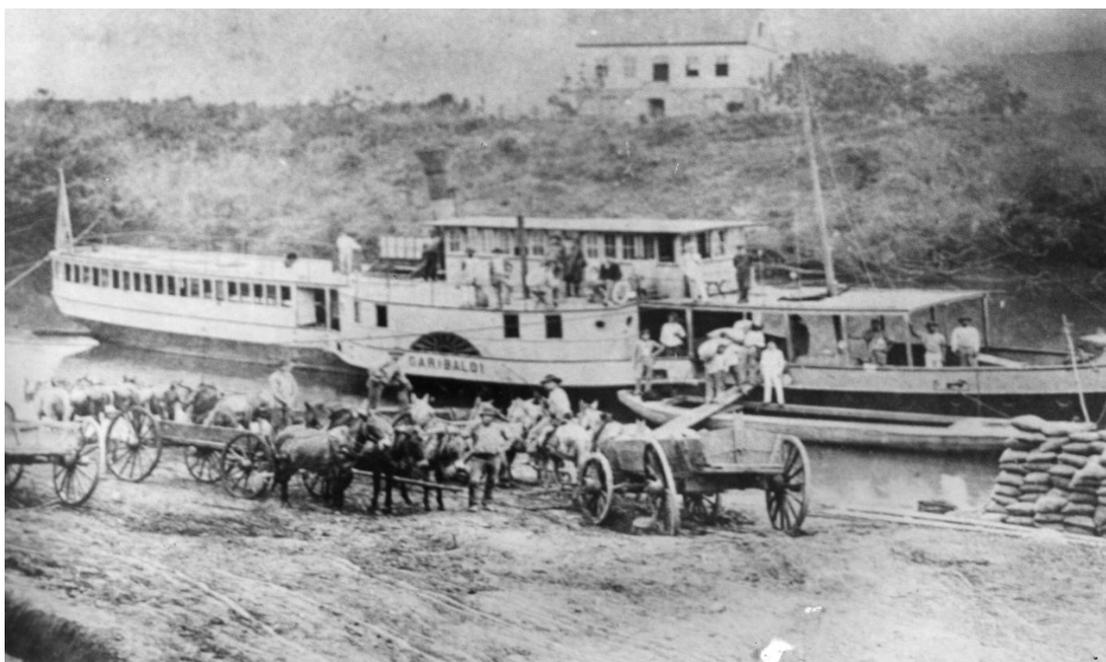
Foto 2: Cais do Porto dos Guimarães em 1910

O rio era o elo de ligação entre o grande comércio de Porto Alegre e a Serra, seu significado foi tanto que, através dele, se iniciou e se intensificou a economia de toda região, fazendo com que o município se desenvolvesse e fundamentasse sua economia não só na produção agrícola que possuía, mas também no comércio que crescia em função da sua condição portuária que unia, através do porto, as economias das regiões que circundavam São Sebastião do Caí.(figuras 3 e 4)



Fonte: Museu Vale do Cahy

Foto 3: Carregamento de madeira com destino a Capital 1920



Fonte: Museu Vale do Cahy

Foto 4: Tráfego de carretas no Porto em 1922

Os vapores cruzavam o rio Caí levando a produção até Porto Alegre. Foi uma época de crescimento na economia e de intensa produção agrícola no município.

Entretanto, quando foi construída a primeira estrada de ferro, que ligava Caxias do Sul a Montenegro, o rio Caí e conseqüentemente o município de São Sebastião do Caí, deixou de exercer seu papel fundamental, ou seja, a ligação comercial entre a Serra Gaúcha e Porto Alegre. Como conseqüência a economia de São Sebastião do Caí entrou numa fase de estagnação e de decadência.

3.2 - A identidade campesina construída em São Sebastião do Caí

A proximidade com o rio Caí possibilitou aos colonos/camponeses desenvolverem a produção de hortifrutigranjeiros e de cítricos dando assim um novo significado à economia local, sempre embasada no trabalho familiar.

A partir de então aconteceu uma nova dinâmica na agricultura familiar reforçando a associação dos elementos que a constituem: família, trabalho e produção. Esta estrutura acaba por refletir-se na economia e na sociedade como um todo. A família passa a ser proprietária dos meios de produção trabalhando no seu próprio estabelecimento (TEDESCO, 1999).

Aqui começa a construção de uma nova identidade com o lugar criada a partir da transferência desta tradição camponesa. Neste momento o agricultor camponês recorre ao passado, aos seus saberes socialmente construídos no seu distante país para enfrentar o presente e garantir o futuro das suas gerações.

O saber tradicional torna-se uma estratégia para assegurar a sobrevivência imediata e a garantia para as gerações subseqüentes. Com referências no saber anteriormente transmitido por antigas gerações, o camponês transmite cada aprendizado para projetar um futuro a sua família garantindo sua sobrevivência imediata.

Para esses agricultores familiares a terra era o lugar de vida e de trabalho, lugar que guardava e que permitia dar continuidade à memória, era o lugar capaz de manter e reproduzir a identidade da família.

Segundo MEDEIROS (2006) a identidade se constrói e é um processo contínuo que busca sempre a sua plenitude. A identidade dos camponeses em São Sebastião do Caí foi sendo construída ao mesmo tempo em que se formava o território. Isso por que esses indivíduos passaram a perceber sua importância como atores participativos do processo de formação desse novo território, o que provocava em cada um uma consciência de confraternização, de solidariedade, portanto de territorialidade.

O colono aqui foi considerado como camponês em função da identidade que assume e da *relevância* que a terra tem para o seu sustento e para a sua vida. Para os camponeses o *uso* da terra se sobrepõe a *posse* da terra.

Os colonos/camponeses construíram um processo de identificação com o lugar. Cresceu entre eles um sentimento de pertencimento, de coesão, de partilha. Era um espaço comum a todos e precisava ser partilhado. Constituíram redes de sociabilidade e de coletividade e dessa forma deram sentido ao lugar e firmaram sua identidade.

A partir do momento que o lugar passou a ter um sentido/significado nas vidas dos colonos/camponeses iniciou-se a construção da identidade dessas pessoas neste novo espaço, o lugar passa a ser considerado um ponto firme, onde se criam vínculos familiares, culturais, sociais, políticos, etc.

Construir a identidade considerando a herança e preservando a memória sócio-histórica era primordial para esses indivíduos que ainda procuravam firmar suas raízes neste novo lugar. Os colonos/camponeses que se estabeleceram em São Sebastião do Caí utilizaram a capacidade de preservar suas origens para constituírem um território que lhes permitisse afirmar e viver suas identidades. Na verdade, foi a relação com o lugar que trouxe esse sentimento de pertencimento e consolidou uma cultura local, uma identidade no novo território.

Essa estrutura de comportamento camponesa, característica das sociedades rurais, baseia suas vidas no interconhecimento, na solidariedade, na cultura própria provinda de costumes específicos.

3.3 - A colonização alemã como formadora da identidade cultural de São Sebastião do Caí

Apesar de ter sido colonizada por portugueses, no primeiro momento da colonização, foi com a imigração dos colonos alemães que São Sebastião do Caí construiu sua identidade.

A partir de 1824, os primeiros colonos, na sua maioria agricultores, chegaram ao Rio Grande do Sul já com uma intenção, por parte do governo, de constituírem núcleos coloniais que se voltassem basicamente para a ocupação e fixação nas terras.

A mata nativa foi sendo desbravada e os imigrantes/colonos foram se instalando em lugares de difícil acesso. Estes espaços ficavam distantes dos centros e essa distância acabava reforçando hábitos culturais, inclusive ocasionando uma certa resistência de absorção aos novos hábitos culturais locais, provocando um isolamento dessas comunidades e conseqüentemente fazendo com que se tornassem fechadas. Como anteriormente falei, esta foi uma das razões pelas quais o governo, no final da colonização, tomou como critério para os novos projetos de colonização, que estes deveriam ser mistos para evitarem o que Leo Waibel denominou de “quistos étnicos”.

Devido a esse isolamento, proporcionado pela localização geográfica das colônias alemãs e em função da atividade agrícola que se baseava na pequena propriedade rural, na agricultura familiar, na policultura e na economia de subsistência, houve um fechamento em relação à difusão da cultura brasileira nestes núcleos. Era um isolamento não só geográfico como também social, pois os colonos não participavam nem da vida econômica e muito menos da política. Somente quando adquirem uma certa importância frente à economia estadual é que se inicia um processo de integração.

Em função desse isolamento, os colonos alemães criaram escolas que supriam e atendiam as necessidades internas do local, da comunidade, apesar da educação não ser pré-requisito para o ingresso na atividade exercida pela família,

pois o conhecimento para pôr em prática as técnicas, eram ensinados pelos próprios pais, já que os filhos ingressavam no trabalho muito cedo e desta forma contribuírem com o rendimento familiar.

Segundo Aldair e Eliane no livro “A colonização alemã no Rio Grande do Sul” a educação como uma forma de integração social dos imigrantes à cultura, à vida, no novo país não era inicialmente um dos objetivos do governo, nem tampouco dos próprios imigrantes alemães. Tanto é que estas escolas, quando foram criadas pelos próprios colonos, tinham como idéia inicial proporcionar um mínimo de instrução para seus filhos o que era uma maneira de mantê-los integrados à cultura alemã.

A educação formal não era encarada como uma forma de ascensão social, uma vez que os filhos dos colonos/camponeses desde muito cedo auxiliavam na agricultura e para tanto não necessitavam de instrução formal. A escola servia mesmo como fator de integração e perpetuação da cultura germânica.

A criação das escolas nestas comunidades alemãs contribuía para a integração intra-local, mas reforçava mais ainda o isolamento da vida em relação à Província, pois se constituía num fator impeditivo de sua integração com as comunidades locais, fortalecendo ainda mais a cultura da sua terra natal. Na verdade, os colonos tentavam construir uma identidade neste novo espaço só que através da transposição dos hábitos e dos valores de sua cultura sendo que até mesmo os educadores destas escolas vinham da Alemanha. Esses educadores além de exercer seu papel docente ainda se encarregavam das atividades recreativas e festivas da colônia e atuavam como diretores de corais e de celebrações religiosas.

Mesmo quando o governo tomou para si a responsabilidade com a educação nas colônias, os educadores continuavam a ser parte da própria colônia e deveriam falar a língua dos colonos, ainda que o ensino da língua nacional fosse obrigatório por pelo menos duas horas diárias. Esta foi uma das tentativas do governo para diminuir a distância entre as duas “sociedades”.

O governo rio-grandense, em 1920, quando assumiu a questão educacional, encontrou um sistema próprio que atendia as necessidades educacionais dos imigrantes e, portanto aos poucos foi introduzindo nas colônias as escolas públicas.

Como estas escolas eram gratuitas, desde o livro até o material didático, exerceram vantagens sobre as escolas alemãs, que eram mantidas com os recursos dos pais dos educandos. O colono como tinha dificuldades para pagar mensalidades para os filhos, optou pela escola pública nacional.

Mas esta opção era seguida, pela família, somente quando esta já havia adquirido uma melhoria de vida, um certo status econômico. Portanto os filhos dos camponeses iam para as escolas nacionais na busca de um certo nível de instrução num momento que não provocasse qualquer redução na produção agrícola familiar. Enquanto se faziam necessários como mão-de-obra não eram liberados para a escola nacional.

A educação só atingiu seu objetivo de integração entre os colonos alemães e a cultura nacional quando houve a integração da colônia na economia do Estado. Até então, tanto as escolas alemãs quanto as escolas públicas nacionais só contribuía no sentido de intensificar o distanciamento entre as culturas, pois nenhuma delas conseguia realmente trabalhar com a realidade social na qual

estavam inseridas. A escola alemã só trabalhava a importância de manter sua cultura e a escola brasileira não levava em consideração os saberes historicamente acumulados pelos educandos, filhos de imigrantes alemães.

Este fato traz o seguinte questionamento: Será que, a partir de então, os conhecimentos construídos nas escolas passaram a ser tão genéricos que não enfocaram mais as características locais, a cultura e a identidade que se construiu ao longo dos anos nessas comunidades?

4 - O LUGAR: UMA DIMENSÃO QUE NÃO PODE SER IGNORADA PELA EDUCAÇÃO

A real dimensão do significado do lugar na vida desses camponeses não pode ser simplesmente ignorada quando eles entram para a escola, pois o lugar acaba sendo o intermediário entre o mundo e o sujeito. A lógica trazida pelos primeiros camponeses ainda se faz presente no modo de vida de cada sujeito que habita aquela comunidade e por isso é fundamental entender a bagagem cultural que esse novo lugar traz de um velho lugar, de uma cultura que sofreu influências nacionais, mas que ainda é extremamente arraigada dentro de cada sujeito, dentro das famílias, das relações sociais e políticas que são o reflexo de uma cultura que teima em manter-se viva.

O lugar é o local da esperança, da cooperação, do fazer solidário, da possibilidade de novas alternativas, da união de forças que possibilitam impor a

verdade e contrariar as influências que teimam em modificar a cultura, a identidade construída, o espaço vivido, etc.

Atualmente vivemos o fenômeno da globalização onde o todo se reflete nas partes e as partes também influenciam este todo, por isso a função do lugar se torna primordial. Ele passa a unir a partir da cultura, da identidade, do equilíbrio, da solidariedade entre os sujeitos que o construíram e estes sentimentos e ações vêm contrapor a intensidade da globalização, que quer o domínio, a competição sem limites.

É através do lugar que podemos ver o mundo e interpretá-lo conforme nossa percepção “pois, nele, o recôndito, o permanente, o real triunfam, afinal sobre o movimento, o passageiro, o imposto de fora” (SANTOS, 1994). As redes mundiais, que chegam ao lugar, com uma força mais ou menos intensa, tentam condicionar o lugar, mas exatamente por causa da força do lugar, ele absorve o que lhe é mais significativo as suas peculiaridades. Por isso a necessidade de trabalhar tendo como referência o lugar, sua cultura, a identidade que se construiu ali com o passar dos tempos e que se consolida à medida que o fazer solidário se intensifica no mesmo.

Os lugares são um reflexo do mundo em função das influências e interferências determinadas pelas relações globais, mas ao mesmo tempo em que isso o torna semelhante aos demais também o diferencia exatamente por que o lugar tem a qualidade de recolher dessas relações globais somente o que lhe permite fortificar sua existência.

A inserção do sujeito no mundo acontece através do lugar desde que estabeleçamos relações locais com fatos mundiais. Desta forma, possibilita a

compreensão do porquê esses fatores globais interferem tão diretamente no local. Esta contextualização permite o entendimento de que o lugar não é apenas aquilo que podemos enxergar, tem por trás toda uma gama de relações sociais, de trabalho, de poder que são estabelecidas em âmbito global e postas em prática a partir de uma adaptação às peculiaridades locais.

O que acontece no lugar está articulado a complexas relações que acontecem em outros lugares. A explicação para esses fenômenos que se concretizam no lugar, não pode ser retirada somente do próprio lugar. Levar em conta o mundo e as relações que ele constitui com o local é fundamental, por isso é tão importante que se estabeleçam essas ligações/relações em outros níveis (regional, nacional e internacional) e que estas sejam trabalhadas nas escolas.

O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade (SANTOS, 1996 p.211).

No lugar convivem ao mesmo tempo duas razões, àquela que vem do mundo e àquela que se cria no local e através delas podemos refletir sobre a nossa relação com o mundo. Por isso é importante que o educando possa construir hipóteses, representar, observar através desse todo articulado que é o lugar. Na verdade o espaço mundo se concretiza no lugar e no momento que o educador percebe isso e leva para a sala de aula a coexistência dos fatos globais e locais, ele trabalha com a vida do aluno, com seu cotidiano, com sua realidade sem se prender a conteúdos limitantes como casa, rua, bairro, escola, município, etc. Ao mesmo tempo em que a geografia mais próxima é trabalhada e valorizada também os acontecimentos

externos ao lugar são compreendidos; outros lugares são contatados e isso permite trabalhar o mundo de forma contextualizada e construtiva.

A identidade cultural que se constrói neste lugar também precisa ser valorizada e trazida para a escola, afinal são valores que perpassam muitas histórias de vida e que firmam a identidade das famílias nos lugares.

Essa identidade que lhes permite diferentes formas de se relacionar com o meio, com o tempo e o espaço e que inclusive caracteriza as relações familiares, comunitárias e sociais não pode ser esquecida quando o educando entra na escola, afinal é sobre a sua existência que estamos falando, sobre seu modo de pensar e agir, sobre sua história e de sua família.

5 - A EDUCAÇÃO NO CAMPO REFERENDADA NA PEDAGOGIA FREIREANA

Há um problema que precisa ser discutido e analisado, mas, sobretudo, precisa ser refletido profundamente, pois sua origem está no início da colonização do território brasileiro e ainda se sustenta na atual educação brasileira que tem arraigada uma concepção muito tradicional de educação como perpetuação da situação, das idéias e valores autoritárias da elite brasileira.

Perceber que concepção de educação está sendo oferecida ao meio rural, aos atores do campo, é um desafio e, portanto precisamos refletir sobre esta questão. A educação do campo, do meio rural, necessita ser entendida no seu

sentido amplo de formação do ser humano, sempre tendo por referência a cultura, a identidade e o saber do educando.

Educação e escola são pensadas *para* o campo, mas o modelo implantado e tido como verdadeiro é sempre aquele que vem do urbano, da cidade. Poucos vêem uma perspectiva de construir e pensar uma escola do campo em harmonia com suas peculiaridades e problemas. A obra freireana traz uma contribuição relevante para que se concretize essa nova perspectiva: partir dos saberes do educando, de sua cultura, de sua identidade, para *com* ele construir um conhecimento *significativo*. Sugerimos, com a reflexão que será feita sobre a educação do campo, uma “interpretação rural” da obra de Paulo Freire, uma releitura de sua pedagogia.

Paulo Freire nos propõe uma leitura crítica do mundo através da leitura da palavra. Acrescentamos que uma leitura crítica do mundo rural pode ser feita através da análise do lugar, das relações estabelecidas no cotidiano, da história, carregada de conhecimentos populares, construídos no decorrer do tempo e da existência dos homens do campo.

A reflexão sobre a Educação no Brasil está referendada na Pedagogia Freireana, nesta proposta educacional que não desloca a realidade da vida, nem é imposta, mas sim, preserva os valores culturais e a identidade de cada educando, através de uma visão articulada entre o mundo global e o lugar onde este mundo se concretiza, onde o espaço do educando é vivido.

É uma visão pedagógica e talvez um método de aprendizagem que integrem a geografia com a pedagogia nessa perspectiva que estou propondo, desde o início do trabalho, de valorização do lugar, da cultura local, do cotidiano dos educandos.

Dessa forma deverá fomentar, na comunidade do campo, a leitura do mundo tendo por referência o seu mundo e as relações que ele estabelece com o mundo global.

Paulo Freire nos mostrou que a educação tem como princípio à conscientização e, não é através de uma educação massificadora, que isola o educando do mundo ou o aprisiona a valores que não são peculiares a sua história de vida e da sua família, que conquistaremos uma educação realmente construtiva e com significados valorativos ao homem do campo.

O homem do campo *está* no mundo e por isso precisa conquistar seu espaço, reforçar sua identidade e sua cultura, para então *ser* e *atuar* nesse mundo globalizado, não mais como um ator coadjuvante ou mero espectador e sim como um sujeito que luta por seus direitos, partilha seus saberes e sua cultura porque vê na educação, que ajuda a construir, uma ponte que o liga ao mundo, sem negar ou esquecer seus conhecimentos e experiências acumulados durante sua história de vida.

A gravidade dos problemas agrários no Brasil e no mundo, a urgência em construir uma educação do campo que não seja um transplante de um modelo urbano, me permite ousar, a partir dessa releitura da obra de Paulo Freire na ótica do campo, refletir sobre educação e a possibilidade de construir coletivamente com os sujeitos camponeses uma educação do campo, que valorize seus saberes, sua cultura, sua identidade e todo processo histórico que envolve a construção do lugar onde ele vive.

6 - AS RAÍZES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA COMO PANO DE FUNDO PARA A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO NO CAMPO

Contextualizarei, então, a educação brasileira a fim de permitir um entendimento sobre as raízes dessa educação e, talvez assim melhor compreender e refletir sobre a educação no campo. Por que ela foi deixada em segundo plano por tanto tempo ou ainda por que, mesmo hoje tendo uma lei que a valorize, continua sendo tão difícil fazer com que se construa uma educação baseada na prática e no saber do homem do campo.

A educação no Brasil tem um processo histórico que está intimamente ligado ao desenvolvimento da sociedade brasileira desde a época da colonização até os dias atuais. A cada fato novo alguns poucos educadores da época reinventavam a pedagogia nas escolas e, ao assumirem esta postura ganhavam consciência das possibilidades de ver velhos temas com uma nova visão, muito mais crítica, ou seja, sem otimismo ingênuo, nem idealismo utópico. Na medida que interpretavam de forma diferente e mais consciente o mundo cotidiano, com seu tempo e seu espaço, percebiam-se capazes de projetar uma nova Educação, com perspectivas mais integradoras do homem com a sociedade na qual estava inserido.

Entretanto esta tomada de consciência do poder que tem nas mãos como educador, que permite ao educando interpretar e compreender seu mundo a partir dele mesmo, não foi uma tarefa fácil e nem teve início nos primórdios da colonização. Muitos séculos se passaram até que essa perspectiva conscientizadora

e transformadora da educação tivesse seu reconhecimento junto às elites e a sociedade como um todo.

Cabe ressaltar que até os dias atuais essa nova perspectiva educacional nem sempre é bem aceita, pois, ela conscientiza o educando e o faz pensar e agir sobre o mundo vivido.

Essa postura que se assume com educador que não massifica, mas sim conscientiza, faz parte de uma longa caminhada que está no início e, que na verdade, não tem um fim determinado, pois sempre estará aberta a novas possibilidades, desde que estas representem a inserção do homem no seu mundo de uma maneira criativa, dinâmica e decisória.

Trarei, a partir de então, um pouco desse processo histórico no qual estão enraizadas as questões educacionais do nosso tempo...

A característica principal da formação do educando brasileiro, do povo como um todo, foi associada a questão do poder aliado a submissão, cuja procedência está relacionada a acomodação e não integração (FREIRE, 1999).

A Educação Brasileira teve seu início com a chegada dos Jesuítas ao Brasil que desde então foi marcada por direcionar-se à elite e não ao homem comum.

Os Jesuítas ao assumirem a educação formal, no início do período colonial, estavam preocupados com a aprendizagem e o ensino da língua indígena, mas, sobretudo, com a catequização. Esta preocupação com a difusão da fé entre os habitantes do Brasil colonial fez com que fosse criado um sistema educacional voltado aos interesses dos senhores de terras e da Igreja, onde o ideal europeu era

propagado. Era uma educação que se caracterizava pela superposição à realidade brasileira.

Esse sistema perdurou por aproximadamente duzentos anos, se dirigia à catequização, mas também à formação de sacerdotes e à preparação de jovens para estudos superiores na Europa. Era um poder que estava nas mãos dos jesuítas e que trabalhava em prol da exploração e do enriquecimento da elite.

Esse sistema foi destruído por Marquês de Pombal com o intuito de colocar a educação a serviço da Coroa Portuguesa e não mais a serviço da Igreja. Essa atitude foi catastrófica para a educação no Brasil por que se tratava apenas de um plano político e a questão pedagógica não havia sido sequer cogitada.

Os Jesuítas foram expulsos e as atividades de catequização/educação que eram desenvolvidas por eles foram reduzidas a “aulas régias”, isso porque o sistema educacional não possuía infra-estrutura nem educadores especializados para prosseguirem com os ensinamentos segundo as ordens do Governo.

As aulas régias eram autônomas, avulsas e isoladas, ou seja, não havia qualquer articulação de uma disciplina com a outra e ainda eram lecionadas por um único educador. Elas deveriam continuar suprindo a reduzida camada social que se preparava para estudar na Europa e serem, ainda, ministradas exclusivamente em língua portuguesa, maneira pela qual a Coroa portuguesa tentava firmar sua dominação.

Os senhores de terras, os governo-gerais, vice-reis, etc continuavam determinando como devia pensar e agir o povo. A pressão e as proibições a que

fomos submetidos durante todo o período colonial nos fez construir uma imagem e identidade de silêncio, o povo era proibido de pensar, de falar, de crescer.

Quando a família real instalou sua sede do governo português no Rio de Janeiro aconteceram algumas alterações na vida dos brasileiros que vieram reforçar o poder das cidades em detrimento do campo.

As atividades urbanas estavam em evidência, surgem as escolas, as bibliotecas, a imprensa e o ensino técnico.

Estas atividades marcam o início do declínio do patriciado rural. O poder dos senhores de engenho e de terras, consolidado nos tempos coloniais, se transfere para as cidades onde a burguesia enriquecia no comércio. Inclusive, os filhos destes senhores que eram mandados para Europa voltavam com ideais citadinos muito fortes, o que reforçava a idéia dos centros urbanos serem superiores aos rurais. Na cidade se discutiam ideais como se fosse nos próprios centros europeus e a realidade, o cotidiano, as identidades construídas até então eram desprezadas e desvalorizadas. Só o que vinha da Europa era valorizado e tido como verdade.

Promover a Educação Pública foi uma preocupação que teve início na época da Independência, mas somente pelo ano de 1827 é que houve o sancionamento da primeira lei sobre Educação no Brasil. Contudo, esta Lei não passou de discurso, foi muito bem escrita a fim de mostrar o quanto o governo da época se preocupava com a educação popular, mas não saiu do papel.

Tudo isso ocorreu porque, como anteriormente foi dito, não havia interesse das classes dominantes em proporcionar educação básica para a população, apesar de que, ao final do império, a falta de instrução do povo brasileiro trazia certa

preocupação, pois desde esta época a idéia de progresso perpassa pela questão da educação/instrução da população comum.

Diagnósticos da realidade educacional brasileira foram construídos nesta época, como por exemplo, o parecer de Rui Barbosa em 1882. O mais interessante ao pesquisar sobre isso foi perceber que este parecer refletia as necessidades daquela época, mas, também mostra o quanto ainda hoje se faz necessário constituir políticas educacionais públicas sérias e comprometidas com a educação popular, ou melhor, com a educação brasileira no seu geral.

Enquanto se discutia educação popular se deixava de lado à educação no meio rural, pois, esta se distanciava cada vez mais do sistema educacional vigente. Era um sistema paralelo que atendia *apenas* as necessidades do meio.

A consolidação desse sistema paralelo ocorreu na Primeira República, onde claramente se constituíam dois tipos de educação: as escolas secundárias acadêmicas e as superiores para a classe dominante; e as escolas primárias e profissionalizantes para o povo. Como não havia interferência do Governo Federal nas leis que regiam a educação, cada Estado moldava a seu modo, a partir de suas convicções e valores, o sistema educacional. Essa autonomia não significaria um grande problema se, o governo Federal não tivesse beneficiado através de dotações orçamentárias os Estados nos quais ele estivesse instalado.

Inúmeras discussões foram surgindo ao passar das décadas e em nenhuma delas se levava em conta às necessidades da clientela escolar do meio rural. As escolas desse meio eram isoladas, com apenas uma classe (hoje chamamos de classes multisseriadas) e as aulas eram dadas por educadores improvisados. Hoje,

muitas escolas rurais ainda possuem essa característica como será visto mais adiante no relato sobre o ensino educacional em São Sebastião do Caí.

A migração do homem do campo para a cidade provocou na classe dominante uma “preocupação” em melhorar as condições de vida no meio rural para dessa forma fixar a população camponesa na terra.

Iniciou-se, então, um processo de modernização tanto da vida social quanto econômica do meio rural. Inclusive surgiu um movimento educacional chamado de “ruralismo pedagógico” que visava fixar o homem no campo e desta forma esvaziar as correntes migratórias que cada vez aumentavam mais (SPEYER, 1983).

Já nesta época existia uma disparidade muito grande entre o que se ensinava nas escolas do meio rural e nas escolas dentro do meio urbano. Tal afirmação é possível fazer se for considerado o crescimento do setor industrial e os constantes investimentos financeiros neste setor, o que se refletia diretamente no setor educacional, ou seja, as escolas se concentravam em centros com maior densidade populacional e, portanto recebiam maior atenção política.

Mas em 1946, a partir de uma iniciativa do Ministério da Agricultura, foram organizadas redes de escolas agrícolas com nível médio e superior. O Ministério da Educação somente vai assumir esta função alguns anos depois e passa a promover a expansão das escolas primárias rurais e a incentivar os cursos de Normal Rural. Sua regulamentação se dá a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024/61; era uma capacitação que restringia a atuação das educadoras apenas às escolas rurais.

Estes cursos exigiam apenas o primário (cinco anos) como pré-requisito para a formação das “educadoras rurais”. Enquanto isso, na zona urbana as escolas normais exigiam como pré-requisito para ingresso o curso ginásial (quatro anos após a conclusão do primário).

Aqui, pode-se observar e constatar que existia uma diferenciação de tratamento e de qualificação entre as escolas rurais e urbanas. Além da capacitação dos educadores, outro ponto que evidencia essa diferença, são os livros didáticos que reforçavam a ideologia urbano-industrial como dominante e moderna. A organização curricular também fazia questão de anular os saberes dos camponeses, sua cultura e sua identidade e ainda impor uma cultura de modernização da agricultura que se baseava na utilização de venenos, de adubos, sementes e créditos vindos a partir de um pacote norte-americano.

O ensino primário era a única possibilidade de educação do homem do campo, isto quando este, normalmente criança, ainda podia ausentar-se do trabalho na roça para dedicar algum tempo à sua formação.

A escola primária teve um papel decisivo na aculturação do homem do campo, na negação de sua identidade em prol de uma ilusão de superioridade do urbano sobre o rural. O conhecimento científico transmitido trazia embutido a falsa idéia de desenvolvimento para o país e uma possibilidade de aumentar a produção nas lavouras.

Os programas educacionais montados estrategicamente nessa época fortaleciam o mito do agricultor atrasado, que não gostava de mudanças e

colaboravam com a desestruturação da agricultura familiar, dos seus costumes, seus saberes, sua identidade, sua cultura.

Os educandos eram tratados como caixinhas vazias que precisavam ser preenchidas com um novo e verdadeiro conhecimento moderno. Pior ainda, eram “obrigados” a esquecerem seus saberes porque eles eram tidos como arcaicos. Esse tipo de educação era o que Paulo Freire já denunciava como uma educação bancária onde o educando recebe os depósitos que se transformam em conteúdos, falsos saberes. (FREIRE, 1987).

A formação do homem do campo, o tempo escolar que ele podia freqüentar já era diferenciado e curto em virtude da necessidade que ele tinha de auxiliar na roça. Portanto quando esse educando encontrava na escola uma aniquilação da sua cultura, uma gama de conteúdos que não tinham significado algum na sua vida, ele acabava por desistir de sua educação formal. Os poucos que permaneciam vislumbravam um mundo que era muito diferente do seu cotidiano, mas que lhes parecia (pois isso estava sendo incutido nele) muito mais atraente, pois trazia a modernidade para a lavoura e propiciava o desenvolvimento do país.

No ensino secundário se oferecia também o ensino agropecuário, mas certamente não se destinava a camada rural da população, pois era a nível médio e como já dissemos o ensino primário era na verdade a prioridade do ensino formal nas zonas rurais.

Com a lei n. 5.692/71, vieram as reformas na educação mas que não trouxeram mudanças significativas para a Educação Rural.

As experiências mais marcantes, a partir desta legislação, referem-se a práticas realizadas com a educação de adultos, mais precisamente podemos citar como exemplo dessas práticas inovadoras a Pedagogia desenvolvida por Paulo Freire.

Ao longo dos anos, pareceres e resoluções foram surgindo na tentativa de legislar efetivamente a educação no campo. Alguns pareceres, como por exemplo, o Parecer 339/72, enfatiza a criatividade do educador no que diz respeito a adequar o ensino a realidade onde estão inseridas as escolas:

A comunidade é rica de recursos com que poderá a escola contar para a complementação de seu esforço educacional. O que não há é o hábito dos educadores de abrirem-se para o mundo exterior, cristalizados, como quase sempre estão, nos hábitos de um trabalho formal que só sabe valer dos instrumentos ditos didáticos e presentes no intramuros do estabelecimento.(BRASIL, 1972).

Este artigo claramente se refere aos educadores formados e diplomados; os legisladores “esquecem” que os educadores que atuavam no campo, na sua maioria leigos, careciam efetivamente de capacitação e formação integral.

O meio rural explicitamente é lembrado no artigo 11, S 2 da Lei 5.692/71 quando se refere ao calendário escolar:

na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas de plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino. (BRASIL, 1971)

Mas este artigo não chegou a ser executado pelas autoridades competentes. Acreditamos que hoje, muito raramente, seja colocado em prática. Apesar da educação no campo estar melhor embasada em leis e pareceres específicos, ainda

é necessário que os educadores que atuam no campo pressionem para que efetivamente a lei seja cumprida.

Os legisladores nitidamente citadinos se preocupavam com uma educação profissionalizante para o mercado e pouco pensavam nas possibilidades de realização plena do homem do meio rural como cidadão, parte integrante e fundamental da sociedade. É interessante ressaltar que ainda hoje os legisladores são de origem citadina, salvo algumas exceções.

6.1 - A educação no campo hoje

Com a atual Lei de Diretrizes e Bases n 9.394/96 é que se reconheceu a importância do modo de vida rural para a sociedade como um todo, além de reconhecer que o espaço do campo e toda diversidade que nele existe são fundamentais para a construção de uma educação que valorize a identidade do homem do campo, seus saberes, sua cultura.

Esta nova Lei dispõe mais sobre a educação no campo principalmente no artigo 28:

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 apropriadas às reais necessidades e interesses dos educandos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.”(BRASIL, 1996 P. 21).

Nesta mesma Lei, o art. 23 S 2 ressalta, ainda, a questão do calendário escolar adequar-se às peculiaridades locais e enfatiza que isto não deve reduzir o número de dias letivos já previstos na Lei. Também o art. 26 dispõe sobre o currículo com a base nacional comum e a necessidade de complementá-lo com referências nas especificidades locais, regionais, culturais etc.

São artigos que contemplam alguns aspectos da educação no campo dentro da LDB 9.394/96.

Mas, mais especificamente, sobre a Educação Básica nas Escolas do Campo temos a Resolução do Conselho Nacional de Educação – Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que institui as diretrizes operacionais para a educação no campo. Na verdade se percebe que se inicia um processo de reconhecimento da importância do modo de vida rural para a sociedade.

Essa resolução chega ao público com o intuito de adequar as escolas do campo as Diretrizes Curriculares Nacionais e reforça a necessidade de valorização da identidade dos homens do campo, dos saberes e tempos que cada um traz, como uma bagagem de vida, para a escola. A idéia principal é inserir o homem do campo na sociedade através da educação escolar que

constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. (BRASIL, 2002 p. 1).

Segundo esta resolução os educadores devem receber formação inicial e continuada, e, ainda capacitação permanente. Durante a formação desses educadores alguns componentes devem ser observados, tais como:

estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; (BRASIL, 2002 p. 3)

Esta Resolução propõe a efetiva participação da comunidade camponesa no que diz respeito às propostas pedagógicas que estão sendo desenvolvidas nas escolas rurais, é uma tentativa de aproximação dos saberes técnico-científicos e culturais talvez uma valorização de uma população que por muito tempo foi esquecida e relegada a um segundo plano na sociedade brasileira.

Voltando a questão de que as leis são idealizadas por homens citadinos, acredito ser necessário explicar que, ao afirmar esta idéia, estou me referindo a um legado que nos foi deixado desde a época da colônia, onde os ideais europeus eram os verdadeiros e a escola se destinava à elite. Os legisladores têm como modelo de vida os centros urbanos e a partir daí constroem as regras e as leis que irão reger o ensino no campo.

São ideologias enraizadas e que ainda afetam nosso sistema escolar, a formação de nossos educadores, por exemplo. Na verdade apesar da legislação estar valorizando a educação no campo, efetivamente as pessoas que estão trabalhando com os educandos do meio rural ainda não internalizaram e não foram capacitadas no sentido de compreender a importância e de considerar na sua plenitude os valores culturais e étnicos desses educandos.

6.2 - O educador do campo e os desafios de trabalhar numa perspectiva educacional que valorize o saber cotidiano do educando

O educador ainda traz na sua formação uma idéia citadina de educação. Os desafios do campo, de uma agricultura agroecológica, de uma valorização dos saberes, ainda não compõe sua capacitação, sua formação.

É preciso mudar o modo de ver o mundo interno e o mundo externo dando espaço para o surgimento de novos valores que lhe orientarão e lhe permitirão organizar-se para esse novo ambiente(MEDEIROS 2006 p. 44).

Questões fundamentais são deixadas de lado, a ênfase dos currículos está na produção para *ter*, enquanto o homem do campo ainda acredita na produção para *ser*, isto não significa que viva num mundo isolado e não pense naquilo que precisa produzir.

Os livros didáticos distribuídos pelo Governo Federal ainda carregam uma linguagem diferenciada/elitizada e os textos utilizados estão direcionados aos interesses citadinos. Os enfoques dos livros didáticos partem dos centros urbanos enquanto no meio rural, os interesses do homem do campo estão na terra, na natureza, na diversificação de sua produção, no resultado se sua safra, enfim suas expectativas estão voltadas para seu mundo, o rural, e, cabe ao educador perceber estas necessidades para explorá-las e embasar sua prática pedagógica nesses referenciais.

Não significa que os textos e todo material didático, referendados no meio onde estão situados as escolas devam ficar restritos ao mundo rural, é necessário criar relações globais e locais todo o tempo para que não se aliene o educando do campo. Na verdade, quando falamos em referências no lugar estamos conjeturando que a educação tenha um significado para o homem do campo, que reflita sua realidade e possibilite a construção de novas estratégias para esta realidade, e também, permita a ele ser um cidadão do seu lugar e do mundo onde este lugar está inserido: “Todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando” (FREIRE, 1999 p.14).

Ler e compreender o mundo cotidiano é fundamental para participar dele e agir nele. À medida que o homem amplia sua visão/consciência sobre si e o mundo percebe relações antes “desconhecidas”, ou que pouco se destacavam na sua visão, a partir deste momento o homem/educando percebe o que antes lhe parecia despercebido, então, passa a desenvolver seu potencial de captação e de compreensão deste “novo mundo”, que não é mais uma realidade distante e sim uma realidade em constante transformação, em processo e extremamente inter-relacionado com outros lugares, com outros acontecimentos.

Significar o conhecimento, para o educando do campo, tem a ver com a questão de fazê-lo compreender o sentido das aulas, dos acontecimentos mundiais e locais, e, à medida que isso ganha sentido ele passa a entender-se como sujeito do lugar, responsável pelas ações que transformam ou não o local. Sentir-se como sujeito do lugar em que vive para então atuar nele, isto é significar o conhecimento.

Se sentir sujeito e estar mediatizado com o mundo traz para o educando do campo a percepção de como está sendo construído o lugar onde ele vive, quais as

influências que estão sendo recebidas e principalmente como utilizar de forma positiva essas influências mundiais no seu cotidiano seja escolar, seja do lugar.

Significar a educação no campo tem por pano de fundo fazer com que o educando do campo perceba, de forma crítica, como ele está *sendo* no mundo *com que e em que se acha* (FREIRE, 1987). É necessário que o educando ao entrar na escola perceba que ela faz parte da sua vida cotidiana e que além de auxiliá-lo a compreender, interpretar e perceber o mundo ela também valoriza o seu mundo, a sua vida cotidiana, a cultura que ele traz todo dia para sala de aula.

Desencadear no sujeito a curiosidade pela leitura do lugar relacionando-a constantemente com a leitura do mundo é uma proposta que permite compreender o mundo e o lugar concomitantemente.

O educador do campo não pode entender a educação como um mero meio de transferir conhecimentos, é necessário ter muito claro que em conjunto, com os educandos e a comunidade escolar, será possível construir um conhecimento significativo do lugar e do mundo.

E o educando precisa ser consciente e crítico para compreender e poder escolher uma educação que o deixe em contato com a sociedade globalizada, mas que de forma alguma negue sua origem, seu lugar.

Não adianta construir escolas nos meios rurais sem antes mostrar a comunidade o quanto elas serão importantes para suas vidas. O homem do campo tem que compreender a escola como um elo que o une ao mundo global, mas que reforça sua identidade local, que valoriza seu saber e sua cultura.

Neste sentido apresentarei possíveis ações nas escolas rurais que iniciarão esse processo de valorização da cultura, da identidade, do lugar e do mundo global.

É um processo de pensar o homem/educando como sujeito, o mundo como algo real e próximo e o lugar como o mediatizador da educação, tudo isso de forma simultânea, até que conscientização e transformação não sejam falsas palavras e sim uma prática pedagógica no meio rural.

7 - UMA PROPOSTA PARA TORNAR POSSÍVEL A MEDIATIZAÇÃO DO MUNDO, DO LUGAR, DO SABER HISTÓRICO DE CADA EDUCANDO DENTRO DO ESPAÇO SALA DE AULA.

A mediatização do mundo e do lugar, com o educando do campo traz significação para a aprendizagem além de tornar mais concreta a percepção de como o lugar está sendo construído, quais as influências que ele está recebendo e como é possível utilizar essas influências globais de forma positiva no cotidiano.

Essa proposta de trabalho, de valorização do lugar e compreensão do mundo vivido, pode ser realizada através de temas geradores, que são formulados sempre tendo como referência o cotidiano, mas nunca deixando de relacionar o local com o global.

A identidade com o lugar, o sentimento de pertencimento ao lugar e essa responsabilidade de agir no local são fatores fundamentais para que o educando torne-se um ser social, atuante, crítico e transformador.

A compreensão de que o lugar faz diferença no mundo, que o mundo interfere no local e que o local também influencia no global são questões que devem ser trabalhadas, pois assim constrói-se a idéia da força que o lugar tem no mundo. A partir do momento que são problematizadas as questões locais e estas são relacionadas às questões globais, o mundo, que tanto influencia no local, não fica mais tão distante e inacessível e o educando se re-descobre sujeito instaurador do processo de construção do lugar que vive e onde está inserida a escola.

Não existe uma pedagogia que se fundamente num trabalho isolado ou no individualismo, mas sim na contextualização, na solidariedade dos existires e na comunhão de uma crença de que educador, educando e comunidade devem ser sujeitos do processo de educação, buscando sempre a superação do alienante e principalmente construindo a consciência de mundo.

É no lugar que se concretizam todas as relações, sejam elas locais, nacionais, mundiais, econômicas ou informacionais, através do lugar adquirimos a consciência do mundo, por isso estudar o local, o lugar, o particular é tão importante.

Partindo da concepção de educação baseada na conscientização e na transformação do meio em que vivemos, ensinar o educando do meio rural respeitando sua identidade, sua cultura, seu lugar passa a ser um desafio a qualquer educador comprometido e engajado numa luta por uma educação não massificadora.

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la, pois ninguém luta contra as forças que não compreende. A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de

toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação (FREIRE, 1980 p. 40).

7.1 - Integrando a Geografia e a Pedagogia freireana numa perspectiva de valorização do lugar e do mundo vivido

Através da geografia é possível entender as condições de vida da humanidade nos outros lugares e tempo, o indivíduo consegue entender-se no seu tempo e lugar como sujeito das suas ações. Interpretar a realidade a partir de sua dimensão sócio-espacial, propiciar a leitura do real pela mediação de conceitos como espaço, lugar, paisagem, território é uma das finalidades desta área do conhecimento.

Essa leitura a que se propõe a geografia traz para o indivíduo a compreensão do seu lugar no mundo, que nos dias de hoje está altamente globalizado pelas técnicas e pelas comunicações.

O lugar, referendando essa prática pedagógica, permite ao educando do campo compreender porque os acontecimentos distantes exercem tanta influência no local. A geografia do lugar não é apenas o que se enxerga, é na verdade uma gama de objetos, relações sociais, ações que acontecem e determinam outras, é uma análise que possibilita a contextualização do indivíduo com o lugar onde vive e com o mundo que influencia muitas questões locais.

Segundo Helena Callai (2000), a contextualização do indivíduo com seu meio traz indagações pertinentes ao passado e ao futuro, ampliando assim a noção de que o cotidiano do espaço vivido é fundamental para o entendimento do mundo.

A concepção de lugar não se restringe a limites, paisagem, relevo, mas sim tem a ver com os reflexos que o mundo produz neste lugar. As manifestações globais totalizam-se no local com maior ou menor intensidade e são essas manifestações que influenciam e interferem no cotidiano vivido.

O lugar é o ponto de encontro de questões locais e globais, é o resultado de histórias de vida, é uma combinação de fatores econômicos, sociais, culturais.

Para estudar o lugar é preciso desenvolver capacidades de observação, análise, interpretação e compreensão, ou seja, um olhar espacial que estude a realidade social e as marcas inscritas neste espaço. A partir dessas capacidades se compreende as relações coexistentes e configurativas do lugar.

Ao estudar uma determinada realidade, a geografia considera o espaço construído a partir dos fenômenos sociais e da relação que a sociedade estabelece com a natureza (CALLAI, 1998).

Segundo a mesma autora, a sociedade deixa suas marcas no espaço, estas marcas caracterizam os lugares criando paisagens, resultantes da reação das forças internas face a ação das externas (CALLAI, 1988).

A geografia estuda a realidade e lê o mundo através da paisagem, portanto, é necessário ultrapassar a simples visualização da paisagem para que se possa encontrar o seu real significado, as histórias que estão inscritas nela, pois na paisagem é possível ver o resultado da vida dos homens e os processos de produção que ali se estabeleceram. A percepção que temos do lugar está carregada de histórias de vida, certas modificações não são naturais ou espontâneas, as

pessoas que viveram ali, os saberes que reinaram ali, as identidades que ali se construíram e se fortaleceram devem ser consideradas.

Não há acaso nos lugares, há uma história, há um processo de territorialização, existem razões, próximas ou distantes, que influenciaram essas materializações, e estes são fatores fundamentais que merecem ser considerados a fim de que exista uma real compreensão do significado do lugar.

Uma das coisas que deve ser levada em conta no ensino da geografia é a importância e o sentido que a realidade tem, e que ela deve ser estudada de forma contextualizada para que haja uma real significação.

A Geografia tem como uma das suas especificidades proporcionar ao aluno uma forma mais consciente de entender o mundo, a sociedade na qual vive, através da relação mundo-sua cidade-sociedade.

A contribuição da Geografia é mostrar ao aluno, através de análises, e não somente descrevendo fatos e coisas, que o espaço onde ele vive é uma construção que as pessoas, as sociedades fazem/deixam ao longo das suas vidas.

A questão da identidade cultural, de que fazem parte à dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado (FREIRE, 2000 p. 46).

O educador que não propicia ao seu aluno uma experiência para pensar seu próprio espaço, assumir seu papel de sujeito transformador na comunidade em que vive, apenas treina esse aluno e torna muito pragmático o processo educativo enquanto poderia promover discussões, análises, críticas sobre as relações que se estabelecem.

Trabalhar conteúdos que não sejam alheios à vida cotidiana do aluno, possibilitar o estudo da realidade onde está inserido, não de uma forma linear, mas de um modo em que questões do mundo interliguem-se às questões locais permite um maior entendimento sobre as transformações que ocorrem ao seu redor.

Construir essa noção de que os acontecimentos locais têm relação com os acontecimentos mundiais é uma questão complexa, contudo, se o educador tiver clareza e conhecimento sobre a vida do educando, sobre o local com o qual irá interagir fará crescer nele uma curiosidade e motivação para aprender, para entender.

Esta é a forma com a qual o educador permitirá ao educando não ser um mero espectador dentro da sua comunidade e como educador “devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*” (FREIRE, 2000, p.95).

Perceber que o lugar

não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro. A existência naquele espaço exerce um papel revelador sobre o mundo (Santos, 2001 p.114)

Isto possibilitará ao educador dar um sentido ao trabalho desenvolvido com o educando do meio rural.

Há que se ter muita clareza de que o lugar não é apenas aquilo que todos os dias enxergamos, seja do ponto de vista físico ou do complexo de relações, ações e ligações que ali se estabelecem, e sim a concretização das ações do mundo é que configuram o lugar. Segundo Milton Santos (2000), Os lugares reproduzem o mundo,

de modos específicos, individuais e diversos. Eles são singulares, mas ao mesmo tempo são globais e refletem as manifestações da totalidade-mundo.

Estudar o espaço é olhar o entorno, perceber o que existe, analisar o que acontece. Esta é uma forma de ler a vida concretamente e que propicia a construção de novos conceitos do espaço que vivemos e que aprendemos a pensar.

O espaço é construído a partir da história de vida de cada um que vive nele, Segundo Santos (1988), os lugares combinam variáveis de tempos diferentes. Não há um lugar onde tudo seja novo ou tudo seja velho, pois a situação é uma combinação de elementos com idades diferentes.

O lugar aproxima interesses locais e globais, na verdade é o ponto de convergência destes, por isso o educador do campo tem como desafio fazer com que o educando compreenda o mundo tendo por referência o seu lugar, pois como já vimos, o lugar é um reflexo do mundo, é o mundo vivido.

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação (FREIRE, 1987).

A prática de um “método pedagógico que procura dar ao homem a oportunidade de re-descobrir-se através da retomada reflexiva do próprio processo em que vai ele descobrindo, manifestando e configurando” (FREIRE, 1987 p.15) é o que entendemos por conscientização.

Entretanto essa conscientização precisa fundamentar-se em transformações muito coerentes com a proposta que se quer assumir, como base para essa transformação saliento a importância do que foi proposto na obra Por uma educação

básica do campo, em 1999, e compactuo com ela para realizar as necessárias transformações nos currículos, nas escolas, em nós educadores engajados e comprometidos com uma proposta contextualizadora, indagativa, conscientizadora, progressista e transformadora.

É fundamental que o papel da escola seja re-pensado e re-significado, portanto assumindo-se compromissos ético/moral com os educandos que a freqüentam, levando em conta que são pessoas singulares merecem respeito, disponibilidade e seriedade por parte dos educadores (KOLLING, MOLINA, CASTAGNA, 1999).

A escola também tem que assumir o compromisso de resgatar, conservar e valorizar a cultura que ali se apresenta, no sentido de que cada educando sinta-se parte de um processo com raízes no passado e perspectivas para o futuro.

A gestão da escola deve ampliar seu acesso para a comunidade, permitir maior participação da comunidade escolar nas decisões e propostas, seja de cunho pedagógico ou administrativo.

A escola precisa refletir sobre o modo como os educandos construirão seu conhecimento, quais aprendizados mais significativos devem ser oportunizados, voltando-se para a conscientização e transformação da realidade.

O currículo dessa nova escola também deve ser repensado, pois ele processará os conteúdos da realidade que serão desenvolvidos, trabalhados, questionados. Não há como imaginar aulas engessadas como principais meios pedagógicos é necessário pensar um ambiente que realmente propicie a real formação do educando (KOLLING, MOLINA, CASTAGNA, 1999).

Também é importante salientar que o currículo a ser desenvolvido na escola, fundamentalmente, deve embasar-se na valorização do trabalho e na identidade com a terra/lugar, mas não se pode deixar para segundo plano o trabalho com a cultura, onde a valorização, o reconhecimento e a produção local serão aproveitados e apresentados.

A qualificação e a formação continuada do educador que trabalha com educandos do meio rural deve ser incluída num programa articulador que fortaleça a comunicação e o pedagógico entre escolas e educadores com realidades semelhantes.

Quando falo no educador como agente principal destas transformações estou me referindo ao papel que ele tem em assumir-se como um ser comprometido com uma educação transformadora e conscientizadora, reflexivo e pesquisador das diferentes alternativas pedagógicas que vem sendo discutidas e apresentadas no Brasil e no mundo. Principalmente me refiro ao fato de que é preciso ter consciência de que *“ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”*.(FREIRE, 2000 p.25).

Esse comprometimento do educador a que tanto me ateno nada tem a ver com uma idéia missionária, nem tampouco com uma perspectiva ingênua de propor um manual do tipo ***como ser um bom educador***³. Chamo a atenção para esta questão por ela se tratar de um comprometimento político, de assumir uma postura mais crítica, mais reflexiva, com envolvimento, entregas, paixões e brigas (FREIRE, 2000).

³ Grifos da autora.

“A educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 2000 p.110), portanto é através do educador comprometido com uma educação progressista que o educando aprende a pensar e reconhecer o espaço no qual vive.

A compreensão e o reconhecimento da força que a cultura e a identidade do lugar exercem no educando do campo permitirão uma prática educativa realmente construtiva, pois este educando aprenderá a apropriar-se do seu mundo para poder transformá-lo, assumindo-se como sujeito do lugar, agente na construção do espaço que vive.

Compreendendo o lugar em que está, é uma maneira de ampliar significativamente o conhecimento de outros lugares, que estão distantes da cotidianidade, mas que interferem na dinâmica da sua vida, do seu grupo, da sua comunidade.

Para transformar profundamente a escola, o ensino, a aprendizagem no meio rural é necessário um

conhecimento que vai se ampliando de maneira articulada a partir daquela perspectiva acontecimental decorrente da perspectiva local, relativa tanto ao espaço quanto ao encadeamento de acontecimentos que, naquele momento, se apresentavam como portadores de necessidades de compreensão e de ação por parte dos educadores e educandos envolvidos naquele lugar.(REGO, 2003 p.286)

A “base geográfica dessa construção será o lugar, considerado como espaço de exercício da existência plena”.(SANTOS, 2001 p.114).

Valorizar a educação rural dentro de um município não impede que as crianças e jovens deixem de sonhar e buscar novas possibilidades de vida até mesmo na cidade. Entretanto, esses educandos que participaram de uma educação progressista e de valorização do mundo rural, certamente serão os adultos que terão

respeito por essa identidade, pela cultura, pelo lugar que guarda tão carinhosamente suas raízes.

Mas essencialmente, trabalhar nas escolas das zonas rurais, sob uma perspectiva de valorização do lugar quer mostrar e conscientizar educandos, educadores e comunidade sobre a importância que a cultura, construída no lugar pelos antepassados e a identidade camponesa tem para a sociedade caiense.

Nessa perspectiva de trazer para sala de aula o lugar, a identidade e a cultura, inicio a próxima unidade, que trará a realidade de um município e as possibilidades de trabalhar com essa educação progressista de valorização e significação do conhecimento e saberes rurais.

UNIDADE II - CONTEXTO, RESGATE E VALORIZAÇÃO

Nesta unidade procuro mostrar a estrutura do sistema de ensino de São Sebastião do Caí, ou seja, como funcionam as escolas neste município, em qual realidade cada uma está inserida.

Ainda trago a questão principal da dissertação que são as escolas rurais e as práticas desenvolvidas até então em cada escola, a desvalorização da realidade rural, o desconhecimento das educadoras em relação a contextualização do conhecimento, entre outros assuntos que no decorrer desta unidade serão abordados.

Nesta unidade, principalmente, trabalho com a história de cada escola, com a história dos educandos que iniciaram o processo educativo nas comunidades, resgato a memória das escolas, a memória dos antigos educandos e educadores. Nesta contextualização retomo as memórias de cada comunidade, investigo em qual momento houve uma ruptura entre o rural e a sala de aula, busco a re-valorização do lugar.

8 - CONTEXTUALIZANDO O LUGAR - AS ESCOLAS RURAIS DO MUNICÍPIO

A rede municipal de ensino em São Sebastião do Caí, no ano de 2001, possuía vinte e duas escolas que atendiam nos níveis da educação infantil, da educação especial e do ensino fundamental, dentre essas escolas onze se localizam na zona rural do município. Foram escolas que não receberam atenção suficiente por parte das autoridades municipais, exatamente por estarem situadas longe da sede, nas zonas rurais. Eram chamadas de “escolas do interior” e até mesmo os educadores que trabalhavam nestas localidades não percebiam a importância da

geografia mais próxima do educando, a base educativa estava nos conteúdos, valores, atitudes e habilidades da zona urbana.

A realidade rural parecia distante da escola, desde o calendário até o currículo são pensados genericamente para toda rede municipal de ensino, ou seja, as especificidades locais são ignoradas, a cultura e identidade construídas no lugar são deixadas de lado a fim de que sejam cumpridos a listagem de conteúdos gerais nos 200 dias letivos com as 800 horas aulas.

Cria-se uma desconexão do lugar, da identidade do educando com a educação...

No início desta pesquisa o município de São Sebastião do Caí possuía 11 escolas nas zonas rurais, na sua maioria escolas com classes multisseriadas até a 4ª série do ensino fundamental, com exceção da Escola Municipal Pe Luiz Muller, onde foi implantado o ensino fundamental completo, numa tentativa da Prefeitura de criar uma escola pólo rural.

No decorrer da pesquisa foram fechadas algumas escolas rurais tais como: E.M.E.F Gabriel da Silva Pereira localizada na comunidade de Campestre Conceição (Escola Rural) e E.M.E.F. São Miguel, na localidade de Monjolo (esta escola demonstra muito bem o quanto era o centro irradiador de cultura da comunidade, pois quem participava das festividades, reuniões, etc eram as pessoas da comunidade apesar de não terem mais seus filhos estudando na escola, por ela oferecer apenas até a quarta série do ensino fundamental).

As demais escolas ficaram funcionando apenas com turmas de alfabetização a fim de aumentar o número de educandos nas “escolas pólos” e economizar com

pessoal nas outras escolas que tinham poucos educandos matriculados, mas, mesmo assim, necessitavam de uma estrutura completa (servente, educadora, diretora, além da manutenção mensal tanto de materiais didáticos quanto com relação ao prédio e a área da escola).

O sentimento de perda fica principalmente nas comunidades que se empenharam e se esforçaram para em conjunto com a Prefeitura construir a escola, me refiro aqui às escolas rurais do Município.

Para criar uma escola rural eram necessários 4 ha de terras que os moradores das comunidades se empenhavam em vender mais barato, se comprometiam em auxiliar à prefeitura na construção do prédio, colocavam todo seu esforço e sua esperança na escola que seria o elemento que iria promover e integrar a comunidade. Nada era fácil, sempre houve sacrifício por parte da comunidade para conquistar a sua escola.

Então, a medida econômica tomada pela administração municipal de fechar as escolas com poucos educandos, provocou revolta em muitas comunidades e estes movimentos reforçaram a certeza de que as escolas nos meios rurais, mesmo não estando trabalhando com uma proposta de valorização do lugar, ainda constituíam-se como parte da comunidade, muitas vezes sendo o seu centro cultural. Mostrou também, que mais uma vez a identidade e a cultura que foram sendo construídas e reforçadas no lugar pelos primeiros ocupantes das localidades não têm valor para pessoas que tiveram uma educação baseada nos valores citadinos.

As escolas rurais inseridas nas comunidades formam um centro de fortalecimento da cultura do lugar, da valorização da identidade e quando são substituídas por escolas-pólo negam aos educandos todo potencial que o lugar do seu cotidiano possa vir a oferecer.

A escolha das escolas e das comunidades para a realização desta pesquisa se justifica pelo fato de que nestas comunidades os pais dos educandos vivem essencialmente da agricultura, seja através da produção de moranguinhos, da produção de mudas cítricas ou da produção de rosas e crisântemos⁴. Mas durante o trabalho de campo percebi a importância de acrescentar à pesquisa, a Escola do Campestre Conceição que é uma das escolas rurais constituídas no município com o empenho da comunidade e com uma história muito bonita, mas que por possuir um número muito pequeno de educandos foi fechada.

Na figura 2 é possível visualizar as localidades rurais onde estão inseridas as escolas municipais Pe. Luiz Muller na Vigia, Santo Inácio no Pareci Velho e Gabriel da Silva Pereira no campestre Conceição:

⁴ Uma alternativa em função das pragas que afetam as safras especialmente dos viveiristas (mudas cítricas).

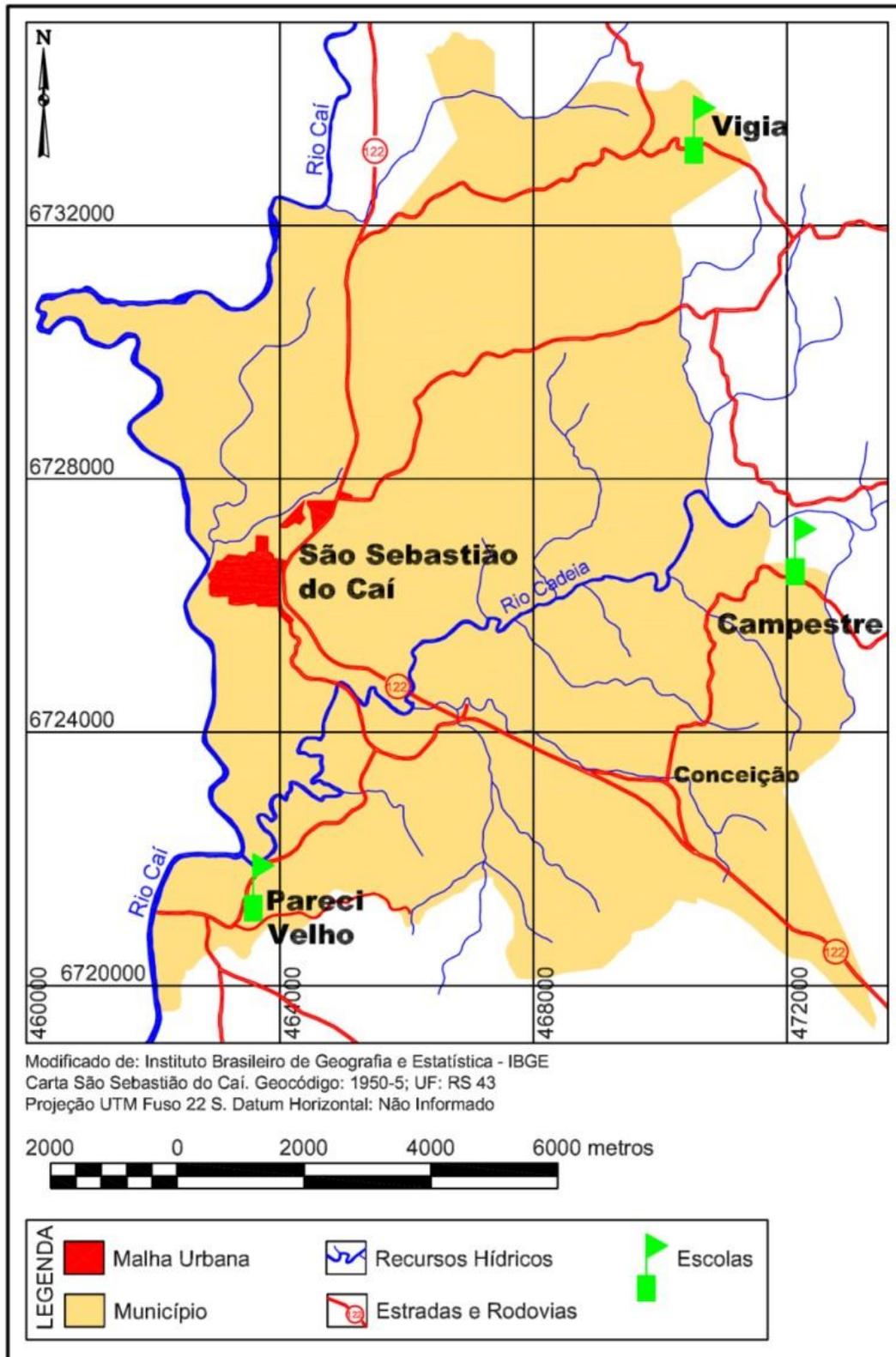


Figura 2: Localização das Escolas

Antes do relato das características de cada escola, vou contar a história delas através do olhar e da fala de seus educadores:

A primeira escola da Vigia foi criada em 1890, foram famílias católicas e evangélicas que se reuniram e construíram um pequeno prédio nas terras doadas por Johanes Klein. Os educadores daquela época foram Raimundo Rauber, Heinrich Knapp e Jacob Bender. Teve uma disputa religiosa que acabou fechando a escola, os católicos queriam usar o prédio pras missas, os evangélicos não gostaram da idéia, então resolveram os dois grupos de fechar a escola. Os católicos foram rezar as missas na cada de um morador e então os ânimos foram se acalmando e em 1.895 a escola foi reaberta, muitos educadores passaram por aqui, mas a história da escola como centro de cultura e identidade da comunidade aconteceu quando em 1955 o educador Benno Seidel assumiu e ficou por 29 anos como educador, diretor, agente da comunidade, confessor, amigo de todos. Em 1970 foi construído um novo prédio com o auxílio da prefeitura este funcionou até 1993(foto 5), então aumentamos a escola com o tempo até hoje porque ela é escola. pólo. Marielena Bacedoni, diretora e educadora da EMEF Pe. Luiz Muller.



Fonte: Cristiane Medeiros

Foto 5: Prédio atual da Escola Luiz Müller

No Pareci Velho, havia uma escolinha particular que era regida pelo meu irmão Egídio, quando ele entregou a escola, por causa da idade dele, aí eu assumi a escola, a escola era particular, mas subsidiada pela prefeitura, os pais pagavam uma pequena quantia e a prefeitura subvencionava o educador e quando eu assumi a escola eu achei pouco a ajuda então eu movimentar a comunidade pra nós criar uma escola rural. E não foi tão fácil assim, primeiro me informei em POA na secretaria quais eram as condições necessárias pra fundação da escola. O mínimo exigido era 4 ha de terra, era na época do Brizola, havia uma família muito interessada em participar na construção da escola ela ofereceu a terra por um preço bastante razoável, mas e agora conseguir pagar... Então fizemos uma pequena promoção entre a comunidade, umas festinhas, mas faltou muito dinheiro, apelei pra prefeitura, o prefeito disse, eu tenho muito boa vontade pra colaborar pra nós criarmos essa escola rural só que no momento a prefeitura não tem um centavo em caixa pra nós adquirirmos o terreno, a área de terra. É impossível só se vocês dão um jeito de adquirir a verba daí eu participo, eu disse então tem uma possibilidade porque eu tenho umas economias eu posso fazer um empréstimo para prefeitura, ele gostou, daí fizemos uma condição de 8 prestações para prefeitura resgatar comigo e eu então comprei a área de terra e entreguei para prefeitura, assim conseguimos a área de terra e a partir daí a prefeitura movimentou a secretaria para construção da escola, então surgiu a escola. O material da escola veio do estado a prefeitura só administrou, assim surgiu o prédio escolar da comunidade(Foto 6). José Finkler, 82 anos, professor rural aposentado



Fonte: Cristiane Medeiros

Foto 6: O prédio da escola Santo Inácio continua o mesmo, salvo a pintura e alguns reparos.

Comunicado N.º 1.

Pareci Velho 1.º - 3 - 55

Exma. Sra. Delegada Regional de Ensino.
Resplendor São do eua.

Comunico a V. S., que no dia 1.º de março tiveram início as aulas da Escola Rural de Pareci Velho, município Bai, com uma matrícula inicial de 47 alunos.

Aproveito o ensejo para reiterar-lhe os meus protestos de elevada estima e apreço, subscrivendo-me atenciosamente.

Saudes e fraternidade de
João Tinkler Prof. Regente.

N.º 2. Em tempo:

Junto segue o registro de um filho para fins de Obono Familiar.

Fico providenciando o seu andamento para que possa gozar das vantagens de acordo com as leis em vigor.

Antecipadamente grato.

João Tinkler Prof. Regente
da Escola Rural de Pareci Velho.

Nota.

A presente correspondência seguiu destino no dia 3 de março de 1955, pelo Correio de Pareci Novo, m. Montenegro.

Ofício N.º 944 de 5-1-55 da S. E. P.
recebido em 6-3-55.

João Tinkler Prof. Regente.

Figura 3: Ata de abertura das atividades na escola Santo Inácio - Pareci Velho, 1955

Foi feito um abaixo assinado, juntaram os pais pra conseguir dinheiro pra comprar os 4 ha de terras necessários e um vizinho vendeu as terras com 20% de desconto e o prefeito se comprometeu de construir um prédio provisório pra escola rural, até aí tudo foi fácil. Daí em diante o trabalho ficou mais difícil porque começou a criação da escola rural, tinha que fazer um dossiê na prefeitura, um documento com todas propostas e então a escola foi criada em abril de 1957(foto 7).Miguel Azevedo, 74 anos, professor rural aposentado.



Fonte: Maria Anízia de Paula

Foto 7: Escola Gabriel da Silva Pereira na década de 70

27.

DECLARAÇÃO DE FUNÇÃO

Maria Anísia Lermen de Paula, casada,
 brasileira, residente em Campestre, São Sebastião
 do Cai, declara sob as penas da lei que
 exerce a função de Professora Regente do
 Ensino Primário Rural Contratada, na Es-
 cola Rural Isolada de Campestre, a partir
 de oito (8) de maio de mil novecentos e sessenta
 e quatro (1964) até a presente data e não
 exerce nenhuma outra função municipal,
 federal ou autárquica.

São Sebastião do Cai, 24 de janeiro de 1967

Maria Anísia Lermen de Paula

CARTÓRIO DE NOTAS
 TABELA Nº
DANILA MASSON
 AJUDANTE SUBSTITUTO
 PIO RENATO GLAESER
 S. SEBASTIÃO DO CAÍ

Reconheço verdadeira e firma de Maria Anísia Lermen de Paula
 do que dou fé
 Em testemunho Eliz. P. de verdade
 S. S. do Cai 24 de janeiro de 1967
João Batista da Silva

Fonte: Arquivos da Escola Gabriel da Silva Pereira

Figura 4: Declaração de função da 2ª educadora rural da Escola Rural Isolda de Campestre, atualmente Escola Gabriel Pereira da Silva.

Num universo de 11 escolas em localidades rurais, três foram pesquisadas por apresentarem as características referentes à colonização, ao campesinato e por se localizarem dentro da área agrícola, no centro das produções já citadas. Reforço que ao redor destas escolas estão as roças onde trabalham os educandos e seus pais.

A Escola localizada no Campestre Conceição entrou na pesquisa, apenas no que se refere aos antigos educadores rurais que atuaram em São Sebastião do Cai, pois esta foi uma das escolas que fechou por não possuir um número de educandos mínimo.

As demais escolas objetos desta pesquisa são a Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Luiz Muller (atualmente transformada em Escola Pólo) e Escola Municipal de Ensino Fundamental Santo Inácio (atualmente trabalha apenas com classes de alfabetização).

Estas escolas possuem características semelhantes, como já relatado, tais como: o corpo discente que na sua grande maioria é composto por filhos de agricultores e produtores rurais; e as diretoras/educadoras que são pessoas engajadas com a comunidade e estão abertas a novas práticas pedagógicas, mais reflexivas e contextualizadas.

Na escola Padre Luiz Muller (Fotos 8,9 e 10) localizada na localidade Vigia, o trabalho é realizado por onze educadoras; a diretora é a educadora mais entusiasmada e de uma certa forma contagia suas colegas com sua vontade de desenvolver projetos novos.

A segunda escola localizada em Pareci Velho, denominada Santo Inácio, conta com duas educadoras cujo entrosamento é perfeito. A diretora, também educadora, é muito ativa e juntas desenvolvem projetos que resgatam a cultura e a identidade do lugar.

As diferenças entre estas escolas estão basicamente na localização, uma vez que se situam em localidades bem distantes (Figura 2), e na produção agrícola desenvolvida no entorno de cada uma.

Na Escola Gabriel Pereira, situada no Campestre Conceição, apenas uma educadora trabalhava com as crianças de 1ª a 4ª série. Não existiam projetos relacionados ao cotidiano dos educandos, apenas trabalhos referentes a datas comemorativas.

Com relação à produção no entorno das escolas podemos dizer que na localidade da Vigia as propriedades possuem, em média, de 7 a 17 ha e, tem como principal atividade econômica a olericultura⁵. São cultivados morangos, pepinos, pimentões, tomates, melões, alface e brócolis, conforme tabela 1.

São cerca de 80 produtores que vivem nessa localidade e em média cada um deles produz o equivalente a 26 toneladas de olerícolas ao ano.

⁵ Ramo da horticultura que explora a produção de hortaliças, raízes, bulbos e frutos – Secretaria Estadual de Agricultura do Rio Grande do Sul.

Tabela 1

Produção olerícola da localidade de Vigia, São Sebastião do Caí –
janeiro de 2006

Olerículas	Quantidades
Morango	510 toneladas
Pepino	1.000 toneladas
Pimentão	420 toneladas
Tomate	150 toneladas
Melão	25 toneladas
Alface	2.800 dúzias
Brócolis	40.000 dúzias

Fonte: Secretaria Municipal da Agricultura de São Sebastião do Caí.

Já na localidade de Pareci Velho, o que caracteriza a produção agrícola são as flores e as mudas cítricas. São produzidas cerca de 200.000 mudas de citrus ao ano, entre bergamotas, laranjas, limões e limas. Ainda nesta localidade são produzidas em torno de 593.000 dúzias ao ano de rosas de corte.

As propriedades nesta localidade variam entre 4 e 8 ha. São noventa produtores, sendo que 30 deles estão envolvidos com o cultivo de mudas cítricas e 60 com o cultivo de flores.

Na localidade de Campestre Conceição concentram-se 65 propriedades e nestas se destaca o plantio de acácia e de eucalipto. São plantados 800 ha no total sendo que em 59 propriedades somente plantam acácia e 6 propriedades trabalham com o plantio de eucalipto. As propriedades desta localidade medem de 7 a 12 ha e a maioria também trabalha com o cultivo de mudas de acácia e de eucalipto. Cada

produtor, no entanto, tem sua horta para consumo familiar e vende o excedente para os “vizinhos de final de semana”⁶.

O plantio de eucaliptos e principalmente de acácia teve início, nesta localidade, na década de 40 em substituição da agricultura diversificada que se desenvolvia na região, principalmente voltada para a produção de alimentos. É importante ressaltar que o corte da acácia se faz sete anos após o plantio e os colonos/camponeses viram nesta atividade a possibilidade de enriquecimento, sem que fosse necessário muito trabalho, a partir da venda da casca para a extração de tanino às indústrias de calçados, e da madeira para lenha.

No que se refere ao funcionamento docente das escolas, destaco que o comprometimento dos educadores e a contextualização do lugar, da realidade rural ocorre muito mais na escola Santo Inácio do que na escola Pe. Luiz Muller. Talvez isso ocorra porque o número, tanto de educadoras quanto de educandos, seja bem menor na primeira escola. Ou ainda, por uma questão de consciência sobre uma prática pedagógica mais voltada para o cotidiano do educando, planejada em conjunto, diferente da outra escola que ainda precisa ter esta prática desenvolvida, trabalhada e refletida com o grupo de educadoras. Mesmo considerando que a diretora da escola é educadora das primeiras séries do ensino fundamental e é a pessoa que empreende, que mobiliza a comunidade, que leva adiante os projetos pedagógicos embasados no cotidiano vivido dos educandos.

Para melhor identificar e compreender as estruturas e funcionamentos das escolas foram levantados dados através de uma atividade de campo⁷.

⁶ São os novos vizinhos proprietários de sítios de lazer para finais de semana.

QUADRO 1 – ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS

Escola	Santo Inácio	Gabriel da Silva Pereira	Padre Luiz Muller
Diretora	Mariléia Vargas	Jaqueline do Nascimento	Marielena Bacedoni
Localidade	Pareci Velho	Campestre Conceição	Vigia
Número de educadores e funcionários	2 educadores 1 merendeira	1 educadora 1 merendeira	11 educadores 1 merendeira
Números de educandos	20 educandos	12 educandos	75 educandos
Número de famílias	15 famílias	10 famílias	45 famílias
Profissão dos pais dos educandos	Agricultores	Agricultores	Agricultores
Produção agrícola desenvolvida no entorno da escola	Mudas de cítricos e rosas	Acácia, eucalipto e subsistência	Olerícolas
Séries/ tipo	1ª a 4ª série/multisseriada	1ª a 4ª série/multisseriada	1ª a 4ª série/multisseriada 5ª a 8ª seriada
Projetos desenvolvidos	Horta ecológica, História da Comunidade, Fitoterápicos	Projetos pontuais: higiene pessoal, prevenção de doenças, etc	Horta ecológica, Minhocário, Fitoterápicos
Pontos positivos	Comunidade participativa, CPM atuante, integração de planejamento, entrosamento entre as educadoras e entre a escola e a comunidade.	Comunidade participativa com disposição a auxiliar no que for preciso para manter a escola.	Comunidade participativa, direção escolar ativa.
Pontos negativos	Não foram identificados.	O cotidiano dos educandos não é trabalhado como um projeto único, a escola tem 4 ha de terra com pomar que está praticamente abandonado.	Falta de planejamento integrado entre as educadoras que atuam de forma moderada, não se envolvendo ativamente na proposta pedagógica diferenciada da escola.
Outros	Educadora e pessoas da comunidade com problemas de câncer	Esta escola foi fechada por motivos econômicos e causou um profundo pesar na comunidade que via nela a expressão de sua identidade, cultura e educação. Era o centro comunitário, tudo girava em torno da escola	

Fonte: Diagnóstico

⁷ Atividade de campo realizada em 2002 para diagnosticar a realidade das escolas rurais do município. Foram visitadas as 15 escolas municipais (11 rurais e 4 urbanas) para a realização do diagnóstico que serviu de base para a elaboração dos Cadernos Temáticos dentro do Projeto de Extensão Consciência e Transformação, da UFRGS em parceria com a prefeitura de São Sebastião do Caí.

⁸ Escola desativada antes do término desta dissertação.



Fonte: Cristiane Medeiros

Foto 8: Educandos cuidando da horta orgânica.



Fonte: Cristiane Medeiros

Foto 9: Horta de fitoterápicos, plantada a partir do caderno temático 3.



Fonte: Cristiane Medeiros

Foto 10: Minhocário construído na escola por pais, educadora e educandos, daqui sai o adubo orgânico utilizado nas hortas da escola e da comunidade.

No caso da escola Gabriel da Silva Pereira a comunidade teve uma mobilização significativa junto a diferentes instâncias governamentais no sentido de impedir sua desativação. Percebeu-se neste caso que a educadora não respondia as demandas da comunidade colocando-se à parte da problemática. Reflexo disso é a ausência de projetos que envolvessem o cotidiano dos educandos e um certo descaso à história daquela comunidade na conquista de uma escola em uma área de 4 hectares de terra cujo objetivo era exatamente aprofundar o saber ligado à terra. Esta escola, na época das escolas rurais, foi o centro cultural (fotos 11 e 12) e recreativo da comunidade e continuou trabalhando desta forma, através de seu CPM, organizando almoços(foto 13), chás e outras atividades de cunho festivo.



Fonte: Maria Anízia de Paula

Foto 11: Educadora e educandos numa prática de contextualização do cotidiano vivido com a escola. Década de 70



Fonte: Maria Anízia de Paula

Foto 12: Educadora, educandos e comunidade escolar numa das atividades integradoras realizadas na década de 80



Foto 13: Atividade integradora comunidade e escola a partir de 1995

Já Escola Santo Inácio traz para o cotidiano da sala de aula uma nova preocupação: doenças decorrentes das atividades ligadas ao cultivo de flores, mais especificadamente a incidência de câncer na comunidade. Esta constatação levou a educadora a desenvolver o projeto de educação ambiental associado ao resgate da cultura local e da identidade (foto14 e 16), da auto-estima e da valorização da vida (foto15).



Fonte: Mariléia Vargas

Foto 14: Educandos durante trabalho de campo sobre o resgate cultural da comunidade de Pareci Velho



Fonte: Cristiane Medeiros

Foto 15: Educando cuidando da horta ecológica



Fonte: Mariléia Vargas

Foto 16: Poster sobre o Projeto de Resgate da Identidade e Cultura

9 - RESGATANDO A MEMÓRIA DAS ESCOLAS E DAS COMUNIDADES RURAIS

Para realizar este resgate da origem das escolas foram entrevistados os sujeitos que iniciaram o processo educativo nessas comunidades – os antigos educadores e antigos moradores. Também foram aplicadas entrevistas junto à comunidade escolar com o objetivo de compreender como esta comunidade percebia e percebe hoje a escola. Aos atuais educadores foi perguntado como desenvolvem sua prática e quais suas concepções pedagógicas.

Além destas pessoas, incluí nas entrevistas os profissionais da Secretaria de Educação para tentar entender que concepção eles estão transmitindo à comunidade educativa e se existe por parte do poder público municipal o interesse em buscar a re-valorização do rural.

Elaborei um quadro a fim de organizar as fases que gostaria de abordar e compreender:(Quadro 2)

Neste quadro foram relacionados os anos que marcaram a educação rural, associados às políticas públicas que ocorreram para cada período. São estas as Leis de Diretrizes e Base da Educação. Estes períodos possibilitaram uma divisão em quatro fases e é a partir destas que foram organizadas as entrevistas. Foram estabelecidas diferentes categorias de entrevistados que me permitiriam associar a cada fase as minhas indagações com relação à educação rural. Na próxima Unidade é que serão explicitadas cada uma das questões propostas e verificado se as inquietações apontadas no quadro foram esclarecidas ou se aumentaram as dúvidas pertinentes a elas.

Quadro 2 - Escolas Rurais de São Sebastião do Caí no período de 1920 a 2006

1920	1947	1961	1971	1996	2006
Escolas Paroquiais	Escolas Rurais	Extinção das escolas rurais e unificação do ensino		Autonomia para as escolas	
		LDB 4.024/61	LDB 5.692/71	LDBEN 9.394/96	
1ª fase		2ª fase		3ª fase	
Moradores antigos das comunidades		Comunidade Escolar		Educadores antigos	
		Educadores antigos		Educadores atuais	
Trabalho com a memória Histórias de vida		Verificar o rompimento do rural na sala de aula		Revalorização do rural (?)	
				Verificar se existem políticas públicas para a valorização do rural nas escolas	

Fonte: Organizado pelo autor

Com relação às entrevistas foram aqui transcritas apenas as respostas que me pareceram mais relevantes e que me permitiram legitimar ou refletir sobre o enfoque principal dessa dissertação, que é o entrelaçamento da Geografia com a Pedagogia Freireana. Ao final de cada fase foram comentadas as relações estabelecidas entre a fala dos entrevistados e os conceitos geográficos e pedagógicos nos quais embasei toda pesquisa.

9.1 - Primeira fase

Na primeira fase foram entrevistados os moradores antigos das comunidades e através destas entrevistas foi possível perceber que a escola, o estudo, era muito valorizado pelos educandos, mas, o trabalho com a agricultura desde cedo os fazia tomar decisões que influenciariam suas vidas:

[...] fizeram uma reunião da família, pra ver quem ia continuar estudando, alguém tinha que ficar em casa pra fazer o serviço da casa, pois a mãe trabalhava de sol a sol junto com o pai, eu era a irmã mais velha... fiquei em casa cuidando dos irmãos e da casa. Não tinha infância pra brincar a vontade, eu arrumava a casa, fazia o almoço e de tarde ajudava na roça. Irene Christ, 62 anos – dona de casa e agricultora.

Na escola existia um certo respeito pela cultura trazida de casa, ou pelo menos não se ignorava por completo que praticamente todos educandos eram filhos de agricultores e que dividiam seu tempo entre a escola e a roça. Esta era a realidade, o cotidiano desses educandos e do próprio educador.

Com relação à língua alemã, existia um pouco de medo “*pois há pouco tempo não se podia falar alemão, mas na hora do recreio era uma farra, as primas se juntavam, e aí a gente falava alemão*” Irene Christ, 62 anos – dona de casa e

agricultora. Os educandos eram obrigados a falar português e quando esqueciam, eram repreendidos pelo educador, que por sua vez também era de origem alemã.

Em casa sempre falava alemão, depois na escola tinha que falar português. Meu pai entendia um pouquinho português, minha mãe quase nada [...] era uma época que foi proibido de falar o alemão, isso foi em 1943/44, foi por causa da guerra. Até aí o pessoal falava tudo mais alemão a partir dali eles optaram mais nas escolas de falar o brasileiro. Maria Anízia de Paula, 72 anos – educadora rural aposentada.

Uma das piores coisas que aconteceu na escola é que eu só falava em alemão e no tempo da guerra foi tudo proibido, não podia mais nenhuma palavra em alemão, em poucos dia nós mudemo o idioma e como eu entrei com 7 anos só sabendo falá em alemão a educadora proibia. Paul Molter, 72 anos - agricultor.

A proibição para falar em alemão, durante a 2ª Guerra Mundial, foi muito marcante na vida dessas pessoas, pois esta era a língua falada na família e na comunidade onde viviam. Ao ingressar na escola eles se deparavam com esse obstáculo lingüístico. No entanto, mesmo sendo proibido falar alemão, os antigos moradores das localidades preservavam a língua mãe em casa, nos encontros familiares e em alguns acontecimentos sociais. Ainda hoje é possível verificar essa questão cultural e de identidade nos núcleos mais afastados do centro da cidade.

Entretanto para alguns “*na hora do recreio era mais difícil ainda a gente tinha que ficar quieto. Os primeiros dias só se chamava pelo nome, aí foi se aprendendo brincar, água e assim por diante. Em poucos dias a gente aprendeu*”. Paul Molter, 72 anos - agricultor.

Mas para as gerações seguintes foi mais tranqüilo como representado na fala a seguir:

Quando minhas irmãs entraram na escola foi mais difícil por que elas pediam água e a educadora nem sabia o que era. Eu entrei e já falava brasileiro porque a mãe foi morar num lugar onde os vizinho eram brasileiro e quando a gente se esquecia e falava alemão os vizinho ajudavam a gente. Iraci Berger Molter, 46 anos - dona de casa e agricultora.

Esta entrevista já mostrou uma outra fase da educação nas localidades rurais, onde os educadores eram brasileiros e não precisavam obrigatoriamente falar em alemão. Também já aparece a integração entre os vizinhos, fossem eles de origem alemã ou não.

A questão da origem alemã é muito forte e presente nos entrevistados, que em nenhum momento se identificam como brasileiros e sim como “de origem alemã”, mesmo que esta origem esteja bastante distante, ou seja, através de tataravôs e bisavós.

Existem outros aspectos importantes nas entrevistas da 1ª fase, como por exemplo, a relação que os entrevistados mantêm com a terra.

Todos entrevistados têm uma relação com a terra seja através dos familiares mais antigos, seja através do sustento da própria família. Entretanto, com o passar dos anos, muitos foram acrescentando outras atividades paralelas à agricultura a fim de continuar o sustento da família, tanto que a geração mais nova não vive exclusivamente do trabalho na terra, procuram outras formas de trabalho, como operário de fábricas, proprietário de confecções, educador municipal, etc. Isso demonstra que fica cada vez mais complexo para um pequeno agricultor trabalhar na terra e tirar dela seu próprio sustento. Geralmente os filhos buscam novos horizontes, mas, sem sair de casa.

“Meus pais sempre moraram na terra do cunhado, depois compraram a terra deles, sempre trabalharam na terra, antes de terem a sua trabalhavam nos vizinhos”.Irene Christ, 62 anos - dona de casa e agricultora.

O trabalho na agricultura não deu pra toda família. São 4 pessoas adultas e não deu pra todos sobreviverem, quando jovens ajudaram na

agricultura, mas depois que o rapaz casou e a filha atingiu a maioridade, cada um foi buscar seu sustento. Irene Christ, 62 anos-dona de casa e agricultora.

Esta família continua vivendo da agricultura apesar de ter outras atividades: a filha possui uma confecção e o filho trabalha com transporte escolar. Mas ainda assim o dinheiro que mantém a casa é aquele que vem do trabalho na terra.

Morávamos na propriedade que era nossa mesma e dali saía o sustento da família. Trabalhava com plantação de acácia, frutas, laranja e bergamota. Essas coisas meu pai cultivava pra renda da família. [...] O trabalho na roça mantém muito a família unida. [...] Da roça chegava todo mundo junto, jantava junto, existe a união ali, é pai, é mãe, é filho, todos chegam do serviço da roça juntos. O trabalho na terra tem isso de bom, eles trabalham juntos, lutam por um ideal juntos, chegam em casa juntos. Isso é muito bom. Neusa Maria Vieira 57 anos-dona de casa e vendedora autônoma.

Esta entrevistada trabalhou com a terra até a adolescência; após o casamento ficou mais ligada às lidas da casa e a educação dos filhos. Seus irmãos também não continuaram trabalhando com a terra, cada um seguiu outra profissão, principalmente na indústria.

Neste momento é importante salientar o quanto era atrativa a cidade, o emprego na cidade, a participação na **vida moderna**⁹ que a cidade proporcionava.

Naquela época os irmão preparavam e formavam os rapazes, davam aula de consertar, trabalhar na terra, de trator, de tudo, mas pouco resolveu... a cidade chamou mais a atenção os jovens abandonavam tudo pra ir trabalhar nas fábricas. Paulo Pereira, 78 anos-agricultor.

Meu guri mais novo estuda de manhã, e de tarde trabalha na roça, vende o que planta pros vizinho, de bicicleta. Eu quero que ele estude mais, ele é bem inteligente, mas ele não quer, quer arruma outro serviço. Então eu pago um curso de Internet pra ele, é que hoje em dia é preciso saber lidar com isso. Iraci Berger Molter, 46 anos - dona de casa e agricultora.

Esta entrevistada ao mesmo tempo em que valoriza a produção do filho na terra (Foto 17), como mãe quer que ele siga outros caminhos. Acha muito

⁹ Grifos da autora.

gratificante o trabalho na roça, mas como seu filho “é inteligente”, pode trabalhar em outras coisas que não seja na terra.



Fonte: Zeca Ribeiro

Foto 17: Horta do filho da D. Iraci

A desvalorização do camponês é tamanha e está tão difundida na sociedade que os próprios agricultores pensam para os filhos uma vida diferente daquela que eles vêm construindo ao longo dos anos. A terra que antes permitia sustentar e continuar a história da família hoje já não é mais vista desta forma. O camponês/agricultor se sente tão desvalorizado e seu trabalho tão sem importância para a sociedade que ele não acredita mais que pode haver uma re-valorização do trabalho na agricultura. Não pensa em mudar de vida, mas não consegue fazer com que seus filhos permaneçam trabalhando na terra.

Eu sustento a família com o trabalho diverso, vendemo leite, fruta, mas, eu tenho casa de aluguel, tenho acácia e eucalipto, minha mulher tem criação de galinha, meus guri cada um tem sua horta, mas eles querem trabalhar na cidade, fazê o que né? Paul Molter, 72 anos – agricultor.

Durante estas entrevistas a percepção que cada entrevistado tinha e tem da escola, da educação, dos educadores, merece uma atenção especial.

Nós caminhava mais de uma hora pra ir pra escola, era uma escola bem boa, eles perguntavam sobre a nossa vida, a educadora fazia uma

aula boa. A educadora era muito legal, se preocupava com a gente, inventava umas coisa diferente no dia das crianças. Cada série tinha uma educadora, é que eu estudava na Roseira, perto da fábrica de corda. A escola era bem grande. Iraci Berger Molter, 46 anos – dona de casa e agricultora.

A gente achava boa, legal, a gente não conhecia outra escola e o era muito bom educador. Ele conseguia dar aula pra todos anos juntos. [...] Eu achava um pouco difícil todo mundo junto, nem sempre ele dava atenção, não tenho queixa dele, era boa pessoa, boa família alemã. Ele era muito durão, quando um não sabia o exercício ele dava bronca, todos ficavam juntos na sala, aquilo já deixava os outros meio tímidos, chateado, uns nem queriam mais estudar. Irene Christ, 62 anos - dona de casa e agricultora.

Eu ia a cavalo pra escola e a maior parte ia a pé, atalhando pelo mato, caminhava por aqui tudo. Eu gostava, não queria falta nenhum dia. Tenho até os deploma e as avaliação. [...] Naquela época a gente aprendia o ABC, eu aprendi as consoantes, as vogais e juntava depois. [...] tinha uniforme, a LBA dava guarda pó pra distribuir pros educandos mais pobres. Os educadores nem sempre perguntavam da vida da gente, a gente ia pra aprende a lê e escrevê e fazê matemática. Paul Molter, 72 anos agricultor.

O colégio era muito bom, era difícil chegar, tínhamos que caminhar muito, isso dificultava muito por isso que muitos não estudavam até o fim, no meu caso fui terminar o 1º grau depois de casada, mãe, avó já, por causa dessa dificuldade, da distância, tudo era difícil, então a gente acabava desistindo. [...] Estudei até o primário, os educadores eram mais exigentes, faziam a gente estudar, nem sempre perguntavam sobre a história das famílias, mas é que eles já nos conheciam. Neusa Maria Vieira, 57 anos – dona de casa e vendedora autônoma.

A escola tinha como objetivo ensinar a ler, a escrever e a fazer contas. O planejamento do educador não contemplava os elementos do cotidiano daquela comunidade embora fosse ele um elemento integrante da mesma. Sua vivência se dava no mesmo lugar dos seus alunos, logo ele era um conhecedor das histórias de vida de cada um deles, o que de certa forma constituía um dos eixos do seu planejamento. Isto não acontecia de forma explícita, seu objetivo era outro, entretanto, em momento algum, este educador deixou seus ensinamentos distantes do espaço vivido de seus educandos.

Estes educadores eram profissionais comprometidos com a comunidade, empenhados em ajudar os educandos e seus familiares.

De certa forma, era através da escola, no papel do educador, que ocorria a integração das famílias e, realmente ele se encarregava de muitas outras atividades além de ensinar a ler e escrever. Era o elo de ligação entre escola, comunidade e igreja (foto 18).



Fonte: Arquivo da Escola Pe. Luiz Muller

Foto 18: Educador rural Benno Seidel, era também catequista – Vigia década de 70.

O quadro atual não mostra esse comprometimento que os educadores mais antigos tinham com a comunidade. Atualmente existe um abismo entre o educador e o cotidiano dos educandos. Hoje o educador vai para a escola, ministra sua aula, conversa qualquer coisa na hora do recreio, olha insistentemente o relógio para saber o horário da saída. Essas atitudes não podem ser generalizadas, mas durante o primeiro trabalho de campo quando participava das atividades escolares, das

reuniões, das aulas, elas foram facilmente percebidas em todas as escolas analisadas.

9.1.1 - Síntese

Nesta primeira fase é possível identificar o significado da identidade, da cultura e do lugar para essas comunidades tradicionais. A identidade associada à cultura alemã se expressa quando há forte referência à alegria de estarem juntas e falarem a mesma língua, “*mas na hora do recreio era uma farra, as primas se juntavam, e aí a gente falava alemão*”.

A identidade associada à terra, ao trabalho familiar, pode ser percebida através desta fala:

Da roça chegava todo mundo junto, jantava junto, existe a união ali, é pai, é mãe, é filho, todos chegam do serviço da roça juntos. O trabalho na terra tem isso de bom, eles trabalham juntos, lutam por um ideal juntos, chegam em casa juntos. Isso é muito bom. Neusa Vieira.

O conceito de lugar pode ser percebido, através da forte identidade da relação com a terra, mais precisamente com “aquela terra” ou seja, o lugar. “*Meus pais **sempre moraram na terra** do cunhado, depois **compraram a terra deles**, sempre **trabalharam na terra**, antes de terem a sua trabalhavam nos vizinhos*”.

A cultura camponesa onde estava estabelecido que o irmão mais velho tomaria conta da casa e dos irmãos mais novos pode ser percebida nesta fala:

[...] fizeram uma reunião da família, pra ver quem ia continuar estudando, alguém tinha que ficar em casa pra fazer o serviço da casa, pois

a mãe trabalhava de sol a sol junto com o pai, eu era a irmã mais velha [...] fiquei em casa cuidando dos irmãos e da casa. Irene Christ.

A escola era parte integrante da comunidade, assim como o educador era a pessoa que interagiu com todos. Essa relação estabelecida entre educandos, educadores e a comunidade fazia com que o cotidiano fosse parte da sala de aula sem necessariamente estar listado entre os conteúdos e as atividades que o educador iria desenvolver, como bem expressa esta fala: “*Estudei até o primário, os educadores eram mais exigentes, faziam a gente estudar, **nem sempre perguntavam sobre a história das famílias, mas é que eles já nos conheciam!***”¹⁰

9.2 - Segunda fase

Na segunda fase a comunidade escolar foi entrevistada juntamente com os educadores mais antigos, nesta fase a idéia principal era verificar o rompimento efetivo do rural com a escola, com a sala de aula e se realmente houve essa ruptura. Procurei perceber durante a fala de cada entrevistado se: viviam da agricultura; o que aprendiam sobre a história da família e por fim como eram as escolas (o acesso, a questão da valorização da cultura, como é percebida a escola hoje, o que é necessário mudar, se o lugar é valorizado em sala de aula e também foi questionado sobre as classes multisseriadas –realidade no município até hoje).

As respostas dos educadores antigos com a comunidade escolar foram mescladas, e conforme a profissão exercida pelo entrevistado foi dada uma certa ênfase à pergunta, certo ou não foi uma forma de melhor entender e tentar confirmar a questão do rompimento da escola com a realidade rural.

¹⁰ Os grifos desta síntese são da autora.

A maioria dos entrevistados sempre morou na colônia, a colônia é o seu território, os pais eram agricultores e sustentavam a família com o trabalho na roça, conforme indicamos no referencial teórico, como eram camponeses, a produção, basicamente, era para sustentar a família “... era de tudo: milho, batata, feijão, mudas (árvores frutíferas) e ainda criávamos gado, galinha, porco”. Irena Koch – 72 anos.. Interessante perceber que mesmo com produções maiores, como no caso das mudas frutíferas (Pareci Velho) e das hortaliças e moranguinho (Vigia) ainda é possível ver entre essas plantações as hortas para o sustento próprio e o excedente vendido para o comércio local ou para alguns vizinhos.

Meus avós tinham 10ha de terra, criavam gado e outros animais, plantavam para manter a família e vendiam o excesso de leite na vizinhança. A família vivia da agricultura, meu pai só foi mudar de ramo quando eu e meus irmãos éramos jovens. Renato Klein, 66 anos – comerciante.

“Meu avô paterno e meu pai eram educadores, assim como minha madrasta, mas sempre tínhamos uma plantação nas nossas terras, era mais pro consumo da família”. Miguel Azevedo, 74 anos, educador rural aposentado.

Meu pai era educador particular, também se praticava a agricultura, [...] o sustento da casa vinha da agricultura porque na época os pais pagavam R\$ 1,00 por mês para cada aluno e a maioria não pagava e ficava devendo, então o pai tinha que tirar o sustento da família praticamente da agricultura – José Finkler, 82 anos -educador rural aposentado.

A agricultura em grande parte das comunidades ainda é a maior renda da casa, entretanto os filhos procuram outras atividades fora da agricultura:

[...] o trabalho na agricultura não deu pra toda família. São 4 pessoas adultas e não deu pra todos sobreviverem, quando jovens ajudaram na agricultura, mas depois que o rapaz casou e a filha atingiu a maioridade cada um foi buscar seu sustento. A terra era pouca, a safra é muito variada, 1 ano se vende bem, outro muito pouco. Marcos Christ. - 64 anos.

Com relação ao sustento próprio dos filhos percebi que é uma *idéia* de independência econômica, pois ainda moram com os pais e não participam ativamente do orçamento familiar, do sustenta da casa.

A herança cultural, com relação ao sustento que a terra dá é tão forte e presente nos entrevistados que mesmo tendo passado uma certa época da juventude trabalhando na cidade de Porto Alegre Marcos Christ, após passar por algumas dificuldades, resolveu voltar para São Sebastião do Caí, mais precisamente ao lugar de sua origem, e investir novamente na agricultura e na plantação de mudas frutíferas, como forma de sustentar sua família.

Com relação à história de cada família percebe-se que através das gerações ela foi sendo contada como uma forma de valorizar as conquistas, o trabalho, as dificuldades, as tradições, etc. Não foi possível perceber se hoje as histórias continuam sendo relatadas para os netos e bisnetos.

A gente aprendeu mais coisas da família do meu pai. As histórias dele nos ajudou no crescimento, meu pai sempre mencionou com muita honra o trabalho que tinha desde criança [...] meu pai era o contador de histórias. Renato Klein, 66 anos comerciante.

“Meu pai narrava as histórias sobre nossa descendência, ele tinha boa formação histórica, quase foi padre jesuíta. Sempre contou esse lado religioso e da educação que tinha na família”. Miguel Azevedo, 74 anos, educador rural aposentado.

Sempre ouvimos nossos avós contando que somos família tradicional, exemplares, que trabalhavam, lutavam, educavam bem os filhos, que passaram por dificuldades, mas que o trabalho e a união da família ajudou. [...] Meu bisavô paterno sempre contava que veio pro Brasil com 4 anos e que estudou pra ser médico, mas não conseguiu, então se formou farmacêutico, e minha bisa materna dizia que vieram ainda jovens pra cá, e que vieram pra trabalhar na agricultura, pois sempre fizeram isso, mesmo na Alemanha. Irene Christ, 62 anos – dona de casa e agricultora.

Mais uma vez é possível perceber com este relato que a origem dos imigrantes que chegaram em São Sebastião do Caí eram camponeses e que vieram pra cá com o intuito de continuar a vida do mesmo modo. Sua cultura se expressa nas falas dos entrevistados.

Sempre tive uma educação em casa que buscou lembrar minhas origens, a gente é de origem alemã, meus bisavós vieram da Alemanha, não sei direito quais vieram, a gente tem a tradição da família alemã. Meus pais e avós sempre contam essas histórias. Juliana Christ.

É possível perceber a forte influência que a origem alemã exerce nesta família e, como esta, tantas outras famílias entrevistadas ressaltaram que a origem sempre foi passada de vó para neto e que era necessário preservar esta origem.

Na escola o aprendizado sobre a família e seus costumes não eram trabalhados. Como já foi descrita anteriormente a finalidade das escolas estava em ensinar a ler, escrever e fazer contas (introduzir novos conteúdos na vida dos educandos) o cotidiano estava presente nas relações que os educadores estabeleciam com os educandos e suas famílias.

“Era mais conteúdo, não era valorizada a história, vamos supor da família”.

Maria Anízia de Paula, 73 anos, educadora rural aposentada.

“Na escola não falávamos muito sobre nossas histórias, estudávamos numa escola luterana que valorizava somente a cultura religiosa”. Renato Klein, 66 anos, comerciante.

As escolas eram pequenas, quem sabia ler e escrever ensinava, isto na época dos meus pais. Quando eu estudei confinava-se os educandos das cinco séries primárias em uma sala, com um só educador. Basicamente se aprendia ler, escrever e fazer cálculos, não respeitava a cultura trazida de casa.— Marielena Bacedoni, 44 anos – educadora de séries iniciais e diretora.

A percepção que este educador rural tem da escola, na época em que era aluno, se diferencia das outras pela riqueza de detalhes e devido a isso achamos importante escrever na íntegra a sua resposta:

As escolas normalmente eram salas de aula em casas de família, não tinham prédios, a não ser nos núcleos maiores, mas nas localidades do interior muitas escolas eram na casa de família, por exemplo, meu avô deu aula na casa do João Pereira, eram poucos os educandos. Miguel Azevedo, 74 anos –educador rural aposentado.

Também foi possível perceber que quanto mais recente a escolarização do entrevistado menos ligação com o mundo rural existe na escola: “o que aprendi na escola não tinha nada a ver com a o que vivia em casa. Até era estranho porque os educadores todos eram de origem alemã e da agricultura, mas nenhum nunca puxou por isso, eles poderiam ter feito alguma coisa pra buscar essa origem...”.Juliana Christ – 28 anos. Nesta entrevista ficou bem claro a forte questão da origem alemã, a entrevistada em momento algum falou que era brasileira, sempre fez questão de salientar sua origem alemã, apesar de ser bem jovem. Na verdade a maioria dos entrevistados e a maioria dos moradores do município têm essa concepção, mesmo aqueles que “*não são de origem*” percebem como foi e é forte a questão da colonização alemã para a formação do município e para a cultura em geral vivida nas famílias.

O interesse maior dos educandos era aprender matemática, ler e escrever bem, o resto, geografia, história eles não davam muito valor, mas queriam principalmente ler e escrever e uma boa matemática e os educadores puxavam com bastante severidade. A disciplina era muito básica numa escola, quanto mais disciplinador o educador, melhor ele era, né, [...] a repetência não era tão grande, também naquela época até pela severidade dos educadores os educandos se viam obrigados a estudar mais, fazer os temas, então não havia tanta repetência como havia hoje. Miguel Azevedo, 74 anos – educador rural aposentado.

Em poucas palavras a agente aprendia a ler, escrever e fazer cálculos, as 4 operações, leituras e alguns conhecimentos sobre o município, o estado e o Brasil, mas principalmente alfabetização, leitura e os cálculos matemáticos. Falávamos sobre as histórias da família, mas era muito pouco [...]. José Finkler – 82 anos educador rural aposentado.

As respostas anteriores se referem à percepção da escola enquanto educandos, a seguir como eles vêem a escola hoje:

A escola onde trabalho prioriza a realidade dos educandos que são na maioria filhos de pais agricultores, procuramos valorizar o que eles trazem de conhecimento e reformular, reconstruir algumas práticas que prejudicam o meio ambiente, o uso abusivo de agrotóxicos, fertilizantes e adubos químicos. Hoje a escola tem que se preocupar menos com os conteúdos e dar mais ouvidos ao aluno, o que ele quer, sabe, o que ele deseja ou precisa aprender.– Marielena Bacedoni.

“A escola hoje está completamente voltada pro individualismo, não valoriza o conhecimento que o aluno traz de casa, ainda mais quando é um aluno que vem do interior para o centro, nada se aproveita dele, sabe parece que nada tem valor”.– Darlete Teixeira 33 anos, funcionária pública.

“Hoje em dia as escolas estão mais dinâmicas do que quando eu era educadora, algumas valorizam o que o aluno traz de casa, mas na verdade isso depende muito do educador”.Marlene de Azevedo, 66 anos educadora regional aposentada.

Uma das inquietações durante o trabalho refere-se à questão da criação das escolas públicas em 1920, a reflexão feita sobre esse fato é: *será que neste momento a valorização do lugar/realidade rural não ficou deixada de lado?* Através das entrevistas percebemos que para alguns houve o rompimento para outros este fato, mais tarde, trouxe uma certa valorização da realidade rural. Na verdade a realidade rural era um fato e os educadores e educandos viviam num mundo rural, não necessariamente refletiam sobre esse mundo, ou embasavam suas expectativas escolares nesta realidade.

O fato do poder público estadual assumir e criar as escolas públicas não interferiu na valorização ou não da realidade rural, como vimos anteriormente, pais e

educandos tinham apenas um objetivo ao entrar na escola aprender a ler, escrever e realizar cálculos, conseqüentemente, os educadores tinham o propósito de ensinar exatamente isso, o cotidiano não precisava entrar para sala de aula, inclusive os pais não admitiam que os filhos fossem trabalhar com o mundo da agricultura, isso eles ensinavam em casa.

Quando as escolas se tornaram públicas os pais foram liberados de pagar para que os filhos fossem instruídos, mas ao mesmo tempo os filhos começaram a aprender somente o que o governo achava necessário:

“O estado esqueceu dessa parte, eles não tiveram interesse [...] não existe interesse nesse lado de valorização do lugar, da cultura, da realidade do aluno”.Juliana Christ.

“Vieram às cartilhas elaboradas pelo governo, iguais para todo país, onde ficava a realidade de cada município? Do aluno então nem se fala! Tudo vinha de cima, imposto, pronto pra ser colocado na cabeça da criança” – Marielena Bacedoni.

Por outro lado, a valorização da realidade rural estava vinculada à formação pedagógica dos educadores (ainda está!), mas, acreditamos que valorizar o saber do aluno, o cotidiano vivido por ele e por sua família vai além da formação que os educadores tinham e hoje têm. Para respeitar a bagagem cultural de um aluno, de uma comunidade é preciso que, tanto educador quanto governantes, tenham a consciência que valorizar e educar tem a ver com escolhas, utopias, palavras, ouvidos, paixões e esperanças que são guardadas dentro de cada um que escolhe ensinar e aprender.

[...] É possível que em grandes centros ou em escolas onde os educadores tinham formação pedagógica, o normal rural, houvesse uma

valorização do lugar e da realidade onde o aluno vivia [...] existiam as duas possibilidades valorização e não valorização da realidade rural. Alceu de Paula – 66 anos educador rural aposentado e atualmente educador universitário.

Eu acho que não houve rompimento [...] porque a escola rural começou a existir mais tarde [...] o que existiam no interior eram as escolas paroquiais (particulares) ministradas por evangélicos e católicos e aquele educador ligado naquele ambiente, aquele meio ali ele ensinava. Aí com a criação da escola pública essas escolas foram sendo desativadas por que os pais tinham que pagar e nem todos tinham disponibilidade de pagar. [...] o ensino rural foi incentivado bem mais depois. Por que quando estudei em 1942 até 1948, era escola primária, chamada escola isolada porque era uma escola, mas com um só educador e depois passou a ser munida com 1 ou 2 educadores, mas não tinha essa distinção, o ensino rural veio mais tarde à separação. Quando eu fui estudar na escola normal rural pra ser educador rural, acho que é ali que houve o incentivo do ensino rural, por 48, 49, nessa faixa, mais ou menos, foram criadas as escolas rurais. Miguel Azevedo.

Reflexão constante está também em *como a escola traz para a sala de aula a realidade rural, o lugar onde o aluno vive seu cotidiano?* A maioria dos entrevistados concorda com a importância da valorização do lugar na aprendizagem escolar.

Mas essa prática está muito vinculada somente ao educador, os entrevistados não tem a percepção de que um programa político pedagógico do município seria muito importante, por que ele referendaria a prática desses educadores “diferentes” e proporcionaria aos demais uma outra visão da aprendizagem construída por todos e com uma significação maior para os educandos e a comunidade escolar.

“Depende da proposta pedagógica da escola. [...] Atualmente muitas instituições se preocupam com esta questão, outras não, ainda estão presas a programas de conteúdos muitas vezes sem significado algum para o aluno”.

Marielena Bacedoni

Acredito que tem um discurso por aí de valorização da realidade onde vive o aluno, mas as educadoras não fazem isso, elas estão mais preocupadas com os conteúdos do que com a realidade dos educandos. Muitos educadores estão pelo salário e poucos têm o ideal. Renato Klein.

Mas os educadores rurais têm uma outra percepção sobre a prática de ensinar fundamentando-se na realidade cotidiana e no mundo:

Quando nós trabalhávamos como educador havia essa interação, até, por exemplo, rádio, poucas famílias tinham, a 1ª TV no lugar foi a nossa, aí nós reuníamos um grupo para ver TV e o resultado era levado para casa, os jovens comentavam [...] eles sempre tinham uma história ou outra pra trazer ou levavam da escola pra casa [...] alguns pais tinham objeção – meu filho veio aqui pra aprender contigo e pronto, vem na escola pra aprender a ler e escrever e não para trabalhar na roça ou na horta, não pra aprender agricultura, isso eu ensino em casa. Mas a gente foi devagarzinho levando coisas novas, eles então viam pela conversa e pelo ensinamento diferente que os educandos levavam pra casa. [...] A gente conseguiu inculcar essas novidades. Miguel Azevedo.

A escola que possui educadores comprometidos e preparados traz para a sala de aula o lugar, o país, o mundo e os diferentes mundos das crianças. Isto tem que acontecer porque a escola poderá acabar sozinha e vazia, pois a tecnologia e a modernidade caminham velozmente e estão amparadas pela realidade, pelo contexto e os saberes que a escola pensou ser de sua exclusividade, os quais estão disponíveis nos diversos ambientes da Internet. A educação deve correr numa velocidade muito grande, para tentar aproximar-se dos avanços tecnológicos e, porque não, aproveitar os saberes dos educandos. Alceu de Paula

A vida rural fez parte da sala de aula, inclusive a maior vantagem foi quando os educandos desenvolviam pequenos projetos agrícolas e levavam pra casa estas técnicas, como preparar um canteiro, adubação, saúde (figura 5). Tudo foi proveitoso e aproveitado da casa pra sala de aula, da sala de aula pra casa. José Finkler.



Figura 5: Livro utilizado tanto em casa quanto na escola pelo educador

Outra realidade nas escolas rurais do município são as classes multisseriadas, desde um tempo longínquo (como pudemos perceber nas entrevistas anteriores) até os dias de hoje, educandos de várias séries ficam na mesma sala com apenas 1 educador, se o número de educandos de 1ª série ultrapassar 10 educandos, então, a escola tem direito a mais um educador que provavelmente se encarrega da alfabetização (1ª e 2ª séries). Achamos interessante perguntar aos educadores mais antigos e a comunidade escolar o que eles pensavam sobre essa prática:

Hoje considero que trabalhar com classes multisseriadas uma grande oportunidade do educador se tornar multicompetente, pois tinha que buscar alternativas para desenvolver sua ação pedagógica. [...] Os educadores ou se tornavam bons profissionais ou repetidores e transmissores dos conhecimentos. Alceu de Paula.

Nós podíamos dizer assim, tem duas situações, o índice de aprendizagem e os problemas. No índice de aprendizagem até que funcionava bem, os educandos maiores[...] ajudavam a corrigir o tema dos menores, eu fazia isso, porque quando trabalhei no meu 1º ano de educador eu tinha 31 educandos e os de origem alemã que vinham pra escola não falavam nada em português, era uma briga[...] Depois numa outra escola tive 68 educandos na sala de aula, do 1º ao 5º primário, sozinho, eram duas salas [...] eu separava 1ª e 2ª numa sala, 3ª, 4ª e 5ª na outra, eu tava lá de uma sala pra outra ensinando os educandos. [...] os problemas: era manter a disciplina [...], mas eu tinha esses educandos maiores (17 ou 18 anos) e eles me deram uma mão muito grande pra atender, corrigiam os trabalhos dos pequenos. Miguel Azevedo.

Foi uma dificuldade pra mim e pras crianças que tinha que ta tudo bem preparado e ao mesmo tempo tu não conseguia passar o que deverias passar para as crianças. [...] De primeiro eu fiquei com 1ª e 2ª séries, depois fiquei com todas e quando eu saí, eu tinha um educador auxiliar, mas já era menos educandos, de 68 foi pra 35. Maria Anízia de Paula.

A minha média de educandos era de 50 a 70 educandos, hoje no Pareci Velho tem menos da metade. Cada educador tem que estudar a sua pedagogia, eu entrava na sala de aula, ocupava a 5ª série, ia pra a 4ª, depois pra 3ª e depois pra alfabetização. Era tudo numa sala só, os mais velhos até que ajudavam corrigindo os trabalhos dos menores. Era um grande trabalho, mas muito gratificante. José Finkler.

Era uma grande dificuldade para os educadores e para os educandos, eu lembro quando meu marido tinha quase 70 educandos em aula, era uma loucura, mas ele conseguia trabalhar e os educandos aprender. Hoje acho que é mais difícil, tem muita informação e os educandos não respeitam tanto o educador. Marlene Azevedo.

Os educadores que estão atuando no magistério percebem as classes multisseriadas desta forma:

“[...] Deixa um pouco a desejar e acredito que dependendo do educador pode deixar muito a desejar”. Marilda Schubert, 38 anos educadora da rede municipal de ensino.

Não podemos esquecer que o estudo deve ser contextualizado em todos os sentidos, [...] a escola tem a riqueza nas suas mãos que são os múltiplos saberes, mas os educadores vem esquecendo que a escola é um dos lugares em que todos deveriam aprender compartilhando saberes e experiências. O educador tem um poder nas mãos de trabalhar de forma contextualizada e conjunta nas classes multisseriadas, mas acredito que ele

ainda não percebeu isso. Ilse Santana da Silva, 52 anos educadora da rede municipal de ensino.

“Essa forma de ensinar é muito precária, os educadores não sabem trabalhar e não conseguem com todas turmas juntas”.Carina Martins Pinheiro, 27 anos – educadora da rede municipal de ensino.

A comunidade escolar tem uma opinião bem diferente, não faz como os educadores que tentam enxergar os pós e contras, relembram as dificuldades, mas não se dizem contra, entretanto é necessário entender que o comprometimento desses educadores era outro.

Na verdade a comunidade não aceita e não compreende como crianças com diferentes níveis escolares fiquem na mesma sala, com apenas 1 educador, existe um pré-conceito sobre a aprendizagem desta forma nas escolas, os pais pensam que todos educandos juntos não vão aprender direito, que a escola do centro é melhor porque tem 1 educador pra cada série por isso o ensino é mais forte, etc.

Existe escolinha com classe multisseriada bem aqui pertinho. Eu não sou muito a favor porque mistura muito, porque a educadora tem só um quadro daí num momento ela vai passa para 1ª, num segundo momento para a 2ª. Cada série tinha que ter atenção do seu educador. Juliana Christ.

Sou contra, mas tem comunidades com pouquíssimos educandos então o jeito é juntar numa turma só, mas acho que não é a melhor forma de aprender. Aqui a prefeitura fez as escolas núcleo está sendo bom pra prefeitura, mas se falarmos em relação à história do local, as raízes, aí as pequenas comunidades são prejudicadas. Renato Klein.

“Ela prejudica educador e aluno, pois nossos educandos estão cada vez mais exigentes e para o educador é muito difícil dar conta dessa diversidade. [...] é impossível fazer um bom trabalho”.Marielena Bacedoni.

Entretanto *“eu estudei assim e só tenho a dizer que foi a melhor escola que tive, inclusive pra minha vida”.Darlete Maria Teixeira, 33 anos – funcionária pública*

9.2.1 - Síntese

Nesta fase os conceitos que mais aparecem durante a fala dos entrevistados são aqueles relacionados a cultura e a identidade campesina, assim como a questão pedagógica.

Mas também aparece a questão do território quando os entrevistados se referem a colônia, lugar de conquistas e vida dos seus antepassados.

A identidade campesina pode ser percebida quando este entrevistado relata que: *“Meus avós tinham 10ha de terra, criavam gado e outros animais, **plantavam para manter a família e vendiam o excesso de leite na vizinhança.**”*

O lugar como local das vivências, da força e da garantia de um futuro para a família também foi expresso quando um dos entrevistados após passar por dificuldades na cidade retorna ao lugar de sua origem e volta a trabalhar com a terra, utilizando os saberes que foram transmitidos através das gerações.

A cultura está presente quando a entrevistada relata que: *“Sempre tive uma educação em casa que **buscou lembrar minhas origens, a gente é de origem alemã, meus bisavós vieram da Alemanha, não sei direito quais vieram, a gente tem a tradição da família alemã.**”*

A questão educacional, tanto em relação ao educador quanto em relação à escola em si, a qual foi dada maior ênfase, durante as entrevistas aparece quando os entrevistados se referem *“**as escolas estão mais dinâmicas do que quando eu***

era educadora, algumas valorizam o que o aluno traz de casa, mas na verdade isso depende muito do educador¹¹”.

Também a prática pedagógica, de classes multisseriadas, adotada nas escolas das localidades rurais é re-visitada quando os entrevistados colocam: “*eu estudei assim e só tenho a dizer que foi a melhor escola que tive, inclusive pra minha vida*”. Entretanto: “*Sou contra, mas tem comunidades com pouquíssimos educandos então o jeito é juntar numa turma só, mas acho que não é a melhor forma de aprender*”.

São as diversidades, mas estas fazem parte da construção de uma educação pautada no diálogo e na libertação do sujeito.

9.3 - Terceira fase

A terceira fase tinha a intenção de verificar se estava havendo uma re-valorização do rural, na sala de aula, no cenário educacional do município, então foram entrevistados educadores antigos e atuais da rede escolar do município. Essas foram às entrevistas mais ricas, deram um significado especial ao trabalho desenvolvido. A história dos educadores, da educação rural, de como tudo começou e se desenvolveu até os dias atuais, permitiu compreender com muito mais clareza o que aconteceu com a educação rural, não apenas a nível municipal, mas também no estado.

As escolas normais rurais, mais tarde regionais, fazem parte da história da educação rural e principalmente da história educacional de São Sebastião do Caí, criadas por volta de 1947 formaram muitos educadores caienses, se diferenciava da

¹¹ Os grifos desta síntese são da autora.

escola normal principalmente por que era ao nível de ensino primário, hoje ensino fundamental, enquanto as escolas normais equivalem ao ensino médio nos dias atuais.

Entrevistei os educadores rurais que iniciaram o trabalho de educação rural em São Sebastião do Caí, queríamos entender quais eram os pré-requisitos para ingressar neste curso e o que realmente aprendiam nele que tornava o ensino diferenciado e especializado para a educação rural:

[...] O governo tentando abranger o ensino na zona rural criou as escolas rurais e aí pra trabalhar na escola rural precisava de uma formação específica. [...] E essa escola normal rural ensinava as mesmas disciplinas do ensino normal, [...], além disso, tínhamos as disciplinas técnicas, por exemplo, agricultura, zootecnia, apicultura, bovinocultura, uma série de disciplinas técnicas que a gente poderia ministrar no ensino rural, por que as pessoas do interior tratavam, tinham animais, criavam animais, então, o educador tinha que ter noção daquilo, como também aprendíamos técnicas domésticas, certos tipos de alimentação, [...] até atendimento ao recém-nascido nós tínhamos que aprender (mudança de fralda e tudo mais). Agricultura em geral depois as especificações por cultura, por exemplo, soja (que na época era a coqueluche do momento, foi quando começaram as grandes plantações de soja no Rio Grande do Sul) e depois na zootecnia a gente tinha especificações conforme o animal. Miguel Azevedo.

O pré-requisito para cursar o normal rural era prestar o exame de admissão e tentar se classificar pra uma das 25 vagas que eram oferecidas. [...] Aprendemos a produzir mel, fazer vinho de mel, sofrer picadas de abelhas, plantar, colher hortaliças, lidar com bois, muita teoria de Agricultura, Química, Física, Biologia, Horticultura, Puericultura, Zootecnia [...] aprendemos a dançar, danças gaúchas, a cantar e declamar num programa de rádio, fazer serenata pras colegas e namoradas e ainda podíamos aos domingos a tarde ir à reunião dançante. Alceu de Paula

Eu comecei a lecionar com o 5º ano que tirei na vila de Bom Princípio, eu lecionei 5 anos com o 5º ano daí eu fiz o normal regional [...] eu vi a necessidade de ter mais estudo, aí o Heitor Selbach, o prefeito, ele se informou [...] onde tinha as escolas regionais onde se formavam educadoras [...] eu fiquei no internato 1 ou 2 anos o pai pagava depois fui morar numa casa de família particular, daí era mais barato morar assim numa família do que no colégio. Pra fazer o normal à gente tinha que ter o 5ºano primário e vontade de ser educadora e morar nas localidades rurais. Anízia de Paula

[...] Os educandos aprovados iam estudar nas escolas que geralmente eram particulares de congregações religiosas, mas tinham convênio com o estado, mas o aluno ia pra lá como bolsista, ele tinha o regime de internato totalmente pago pelo estado, a obrigação do aluno era comprar os livros e a roupa, o restante o estado dava tudo. Nós saíamos da escola normal rural, depois de formados, com a obrigação de trabalhar 2 anos para o estado pra pagar os 4 anos de estudo. [...] Claro a gente fazia 1

exame, 1 concurso e pela classificação o aluno escolhia onde trabalhar.
Miguel Azevedo

Questão, também, necessária ao trabalho era saber se efetivamente houve a adequação do ensino conforme a realidade onde as escolas estavam inseridas, os educadores que ainda atuam no magistério responderam que ou não tinham conhecimento sobre a lei ou que poucas escolas colocaram em prática essa decisão, entretanto os educadores mais antigos responderam: *“Justamente as escolas rurais foram criadas com esse objetivo, para que fossem trabalhadas dentro da sala de aula atividades próprias da comunidade”.* José Finkler

“[...] pra promover adequação do ensino não precisávamos de legislação e sim de política educacional para a educação [...]” Alceu de Paula.

“[...] pela experiência que nós temos o objetivo seria mesmo de alterar para melhor, porque o ensino rural era bem distinto do ensino fundamental”. Miguel Azevedo

Após coletar as respostas para tal questionamento refleti quanto à relevância que as leis, os pareceres, têm na prática das escolas, na prática dos educadores, percebi que os educadores “sabem” da existência das leis que regem a educação, mas não existe um estudo mais aprofundado sobre elas, a fim de construir um maior entendimento sobre o que a LDB, por exemplo, pode proporcionar às práticas educacionais de cada um.

As leis estabelecem diretrizes para que cada município construa suas práticas pedagógicas de forma mais peculiar, muito mais próxima da realidade dos educandos, entretanto o que realmente se concretiza dentro da sala de aula e das escolas não é isso. Vimos que a realidade rural, o lugar, não estão presentes na

prática escolar, mas por quê? Que transformações seriam necessárias para que isso acontecesse?

“Em primeiro lugar os educadores deveriam deixar de se preocupar tanto com os ditos conteúdos mínimos e em segundo lugar o educador teria que se dedicar mais para resgatar a cultura local”. Marilda Schubert

“[...] os governos e os gestores da educação foram levianos ao impor reforma de ensino unilateralmente. A escola, o ensino rural deveriam ter recebido um tratamento diferenciado e que atendesse a realidade da zona rural”. Alceu de Paula

“[...] pra transformar... os educadores deveriam estar mais preparados”. Carina Pinheiro

“A vida rural fez parte da sala de aula, inclusive a maior vantagem foi quando os educandos desenvolviam pequenos projetos agrícolas e levavam pra casa estas técnicas. Tudo foi proveitoso”. José Finkler

“[...] o currículo fosse programado a partir da realidade, com base na vivência e experiência da localidade”. Marlene Azevedo

Mas, em função do número reduzido de educandos nas zonas rurais as escolas foram sendo fechadas, “o que o Estado poderia fazer nas escolas, nesses núcleos maiores era ter 1 educador na área rural que fosse ministrar esses conhecimentos tentando fixar aqueles educandos que vem do interior estudar na cidade ou numa vila maior, mas que ao voltar pra casa levam os conhecimentos rurais pros seus pais. Isso deveria ser”. Miguel Azevedo

[...] Em 1960 fizemos um projeto de reforma do ensino rural. [...] Já se previa, já se sentia essa redução de educandos na escola rural, eu comecei com 68 educandos, nesta época já tinha 30 e em outras localidades a zona rural já tinha se tornado urbana, mas continuava sendo rural [...] então começamos a conversa entre 5 e 6 educadores e bolamos um plano de que acabasse com a distinção de escola rural e urbana. Que fosse tudo escola e que em cada escola tivesse 1 educador de formação rural para ministrar essas disciplinas rurais. [...] Bombardearam nosso projeto, era inviável, antieconômico, nós estávamos tirando a finalidade do ensino rural, eles nos diziam isso e nós dizíamos o contrário. [...] passado um tempo veio a Lei 6671, do tempo do ensino primário, quando transformou mais para o educador do que para o ensino, ali já se falava no aproveitamento racional do educador, às vezes, um exemplo, um educador rural estava bem no interior atendendo 10, 12 educandos e podia levar os conhecimentos que tinha a uma escola maior e de forma paralela ao ensino fundamental. Miguel Azevedo

Esta proposta idealizada por esses educadores propunha a valorização do mundo rural, a preservação dos valores e das tradições construídas ao longo da existência das famílias. No entanto a proposta foi deixada de lado e isto trouxe uma certa desilusão aos educadores:

[...] um aluno rural vai pra cidade, ele tem um meio de vida, ele tem uma maneira de agir bem diferente do aluno da cidade, então ele até se sente meio deslocado ali, até ele se adaptar aquilo ele ta perdendo tempo. É barato, é prático pagar uma condução, só que o objetivo da educação fica prejudicado. Miguel Azevedo

A questão da valorização do saber rural que o aluno traz consigo para a sala de aula foi apontada em algumas entrevistas:

“Em algumas escolas a valorização do mundo rural existe sim. São feitas hortas escolares, cultivos de chás,...” Marilda Schubert.

“[...] estou aposentado no estado há 25 anos, mas o que vejo são as antigas e as atuais escolas rurais não sendo rurais, além de fecharem por medida de economia [...] não vejo a valorização do mundo rural”. Alceu de Paula

Estou fazendo esta fala me referindo a nossa realidade, quando muito fazem alguns projetos, o que na maioria das vezes são desvirtuados no decorrer de suas exigências para aplicação de recursos financeiros e na capacitação dos profissionais. Ilse Santana da Silva

Em 18 anos o que houve de mudança não é pouca coisa, porque, inclusive, a maioria das comunidades rurais se aproximou muito da cidade, eu conheço comunidades que eram grotas e hoje são vilas, por isso fica difícil que o rural seja valorizado .José Finkler

Nas escolas situadas nas zonas rurais em certas épocas do ano as educadoras percebem que a frequência dos educandos cai muito, têm conhecimento que essas faltas acontecem devido ao período das safras e as justificam em função do trabalho que a família do aluno exerce. E, se houvesse um calendário diferenciado em função das safras, conforme a LDB 9.394/96 prevê?

“Na prática não funciona assim, a escola recebe instruções superiores, iguais pra todas diretoras”.Marlene Azevedo

“Deveria existir, mas na nossa realidade isso não acontece, a obediência é para um calendário único e desenvolvido da mesma forma”.Ilse Santana da Silva

“Sei que as LDBs permitiam a organização flexível dos calendários, tenho conhecimento que só as escolas rurais das zonas de grande produção elaboravam calendário considerando as safras”.Alceu de Paula

“Observar os períodos de plantação e, quando é fora de safra a criança irem pro colégio, isso já foi falado há muitos anos, sempre se foi projetando, projetando... ao menos na nossa regional não se realizou, ficou só na conversa, só no papel”.Maria Anízia de Paula

A questão do livro didático e do planejamento, como fazer para contemplar as questões do lugar? Como contextualizar o conhecimento?

Eu usava livros didáticos, mas eu comprava pra pesquisar, não é o suficiente ficar só no livro, pode partir do livro pra outras atividades [...] aprofundar mais, observar, olhar, manusear [...], na hora de planejar eu era muito fiel, eu me preocupava muito, eu pegava um livro que as crianças tinham, mas eu já pegava um outro pra pesquisar [...] dá pra dizer que

anualmente fui crescendo mais, as minhas crianças [...] elas fizeram magistério e faculdade. [...] A preocupação sempre foi além do livro, dar pra criança conhecimento pra ela crescer, que ela não ficasse só ali... Maria Anízia de Paula.

Meus planos de aula eram todos vinculados à agricultura, eu vinculava tudo com madeira, tudo baseado nas coisas práticas da comunidade e eles gostavam. Era fácil ensinar ciências porque era só dar uma volta e ver as plantas, era fácil ensinar figuras geométricas porque eles construíam na prática os canteiros. Hoje os livros tem isso, mas se o aluno trabalha na prática é muito mais vantajoso pra eles, o aluno fixa melhor quando ele tem na prática, faz falta resgatar no educador isso de trabalhar também na prática .José Finkler

Eu pessoalmente utilizo muito pouco, apenas para algumas leituras [...] quando planejo procuro englobar atividades exercidas na localidade faço visitas às casas e deixo que os educandos me mostrem e expliquem algumas coisas que eu não sei ou não entendo. Inclusive em certa ocasião, lendo um livro na biblioteca, não entendi o que queria dizer a palavra indês e os educandos muito satisfeitos me explicaram que era o ovo que se deixava no ninho pra que a galinha não mudasse o seu lugar de colocar ovos Marilda Schubert.

“Sempre busquei os saberes da cultura local”.Alceu de Paula.

A prática de sala de aula do educador do meio rural deve ser orientada de uma maneira diferenciada, seja através de reuniões, palestras, oficinas ou pequenos cursos, de qualquer forma, acreditamos que o educador, além de se propor a uma prática diferenciada, contextualizadora e de valorização do saber acumulado dos educandos necessariamente precisa ser incentivado, instigado e principalmente auxiliado pedagogicamente, através de um “suporte” teórico-didático que lhe dê estrutura para construir tal prática. Será que no município existem esses incentivos e uma formação continuada para os educadores das zonas rurais? Como poderia ser essa formação?

“Não recebemos orientações, talvez se participássemos de cursos diversos, relatos de experiências exitosas, projetos pilotos”.Ilsse Santana da Silva

“As escolas normais regionais ou rurais trabalhavam conteúdos orientando atividades ao meio rural, [...] se os governos tivessem uma política para a educação

fariam um acompanhamento e aperfeiçoamento aos educadores rurais”.Alceu de Paula

“Não, penso que pra trabalhar com esses educadores a pessoa deveria ter conhecimentos e vivências sobre o meio rural, talvez palestras e demonstrações, utilizando os pais da comunidade seria uma boa idéia”.Marilda Schubert

Na formação do educador, na escola onde ele é preparado para ser educador que fosse incluída uma disciplina rural, de técnicas rurais. Isso seria muito importante que houvesse, digamos, que ele aprendesse além das didáticas as técnicas rurais, uma ou outra. [...] Isso não seria difícil para uma escola normal, tem tantas disciplinas aí, né? [...] Nos núcleos de supervisão deveriam fazer reuniões periódicas, em 1º lugar de observação e acompanhamento e o educador que ta na zona rural traria as observações dele e as sugestões para essa reunião de supervisão e daí leva novos subsídios e sempre esta tentativa de fixar o aluno, porque a gente vê a crianças com 12, 13 anos que querem ir prum núcleo maior. [...] Se o núcleo de supervisão fosse preparar os educadores que ainda trabalham no rural, que são poucos e que não trabalham mais com o nome de educador rural, mas poderia ter esse intercâmbio de educadores, essa troca de experiências, mas que o educador fosse levar mais informações pra zona rural ”Miguel Azevedo

Deve ser um educador que veio da zona rural e também ter amor da agricultura pra passar pra criança, no caso não explorar a terra, aproveitar o lixo para adubo. Porque a terra é o principal alimento pra nós, na hora que não tem mais terra, não pode mais plantar. Tem que dar incentivo, mas o ideal seria uma pessoa da comunidade e com amor ao rural .Maria Anízia de Paula

Um fato importante que descobrimos nas entrevistas aos educadores rurais (antigos) é que aqueles que se sobressaíam no trabalho com a comunidade eram convidados pela delegacia regional de educação a se tornarem orientadores rurais, ou seja, com base na sua prática inovadora e compromissada eles passavam a auxiliar as demais escolas rurais:

Daí eu fiquei trabalhando 23 anos como orientador das escolas rurais [...] como orientador rural à gente era destacado e nomeado pela Delegacia de Ensino, escolhiam os educadores em melhores condições pra assumir essa função, a gente teve sob nossas responsabilidades as escolas da nossa região, eu sozinho tive que atender 103 escolas rurais, eu me virei de baixo pa cima par visitar pelo menos uma vez por ano cada escola. Em primeiro lugar a gente assistia à aula pra ver o método que o educador administrava, depois verificava o livro de presenças, de atas, lançava visto pra ver se tava tudo em dia.José Finkler

Depois fui trabalhar como orientador rural na Delegacia de Ensino, hoje é supervisor, trabalhei pouco ali, não consegui implantar as novas idéias, até por que havia muita barreira entre os educadores primários contra os rurais. [...] O bom era o contato que eu tinha com os educadores, com os prefeitos, foi um dos melhores anos na minha vida profissional esses anos na DE, por trabalhar com os educadores, transmitir idéias, ajudar a até desenvolvi um serviço importante, de coordenador da opção dos educadores ao quadro de carreira; era uma distinção e a delegada me deu essa distinção grande. Ajudei bastante .Miguel Azevedo

Durante as entrevistas os educadores mais antigos fizeram questão de ressaltar que, para o rural ter uma significação especial na sala de aula é necessário que o educador se fixe na comunidade, eles defendem essa idéia porque na época em que trabalharam nas escolas lhes era oferecida moradia e segundo eles morar na comunidade é algo muito importante, *“ele se torna referência para toda comunidade, participa ativamente da comunidade, é fator de integração!” Miguel Azevedo.*

“O certo seria o educador morar na comunidade, porque ele se torna um líder natural da comunidade, porque ele é muito procurado e precisa informar muita coisa pra comunidade, isto se ele tem vocação pra ser educador”.José Finkler

“Deve ser um educador que veio da zona rural e também ter amor da agricultura pra passar pras crianças. [...] Tem que dar incentivo, mas o ideal seria a pessoa da comunidade e com amor ao rural”.Maria Anízia de Paula

Como esses educadores optaram por trabalhar nas escolas rurais? Qual sua história pessoal? Optei por transcrever a fala dos entrevistados na íntegra, por acreditar que desta forma não perderia nenhum detalhe da história que cada um relatou tão emocionadamente.

Me tornei educador por influência do meu irmão, apesar de meu pai ter sido educador nas escolas paroquiais. [...] Tenho 8 filhos, 3 são educadores, esses seguiram o pai [...] é importante que os filhos estudem, estão melhor que o pai, eu influenciei eles, basta dizer que fui fazer faculdade depois dos 43 anos. Sou licenciado em Geografia. [...] Trabalhei

37 anos pra me aposentar, sempre mandei contar a licença prêmio em dobro, me aposentei com 64 anos e pro particular com 65 anos, estou aposentado no mais alto grau no plano de carreira [...] Comecei a lecionar em 1953, 18 de março de 53, eu iniciei minha atividades lá [...] Eu lecionava meio turno e no outro meio turno a gente trabalhava na parte agrícola com os educandos, fazia projetinhos e eu fazia outros serviços na comunidade, eu fazia cadastramento dos agricultores, fazia censo demográfico, isso tudo fazia parte da profissão como educador rural [...] inclusive a 1ª festa da bergamota eu fiz na comunidade do Pareci Velho, hoje é a grande festa da Bergamota do município.[...] Eu tinha o meu diploma de educador rural e tive que fazer o 2º grau, eu tive que fazer as pedagógicas e as matérias que não tinham no segundo grau. Eu fiz supletivo de 2º grau também, [...] porque eu queria entrar na faculdade antes de terminar o normal.[...] Durante a escola da minha época eu tinha até 5ª série, [...] eu era secretário, diretor, educador e a minha mulher faxineira, pra ganhar nada no início, a gente subsistiu lá porque a gente fundou o clube agrícola [...] uma boa parte de terra a gente ocupou com os educandos pra eles praticarem atividades técnicas então aquilo deu um rendimento pra escola, 40% era pro educador, 40% pra escola e 20% os educandos participavam pra eles. Eu me desliguei da educação, hoje tenho uma chácara onde me movimento, faço meu exercício físico. Não parei total do rural, só me desliguei da educação....mas tudo foi proveitoso! José Finkler.

Eu sou filho de educador, neto de educador, tanto avô paterno quanto materno eram educadores, tia educadora, minha madrastra era educadora [...] e eu com 14 anos comecei a trabalhar fora, faz isso, faz aquilo, meu pai era educador tinha dificuldade financeira, ganhava pouco [...] aí um dia eu tava cortando mato no morro, fazendo lenha de acácia [...] numa tardinha chegou à vovó China lá em casa com um recorte de jornal e disse assim pro meu pai – Olha aqui Thomé o que eu tenho por Miguel, meu pai leu e disse – é, mas eu não posso pagar colégio. É muito caro! Ela disse – Não precisa pagar nada, ele vai fazer um concurso e se ele passa ele ganha uma bolsa de estudos, essa bolsa é pra uma escola normal rural, onde ele vai ganhar estudo, o que a família tem que comprar é livro e roupa, o resto o Estado dá. [...] O estado oferecia pros educadores escola na zona rural com 4 ha de terra e residência para o educador. Meu pai se interessou e eu me inscrevi pro concurso, mas na primeira vez não passei. Aí voltei pro meu mato de acácia e um dia eu tinha que ir a Porto Alegre e eu disse pro meu pai – vou passar no ensino rural. Minha madrastra era muito incentivadora – passa lê e vê se consegue. Conversei com o superintendente do ensino rural e ele me disse que rodei em português [...] fiz a prova de novo, na hora corrigiram e eu passei.[...] Eu cheguei em Anahech em 21 de abril e as aulas já funcionavam normalmente. Daí eu fui estudar pra educador aquela disciplina totalmente diferente do que eu estava acostumado [...] uma linha disciplinar muito grande e também o ensino era bastante evoluído e aí fui aprendendo, estudando, fiz o concurso e fui nomeado pra Guaporé, mas era muito longe e não quis assumir [...] como morava no Caí, vários amigos me falaram da possibilidade de criarem uma escola rural, então fizeram um abaixo assinado, juntaram os pais pra conseguir dinheiro pra comprar os 4 ha de terra necessários pra escola rural [...] A escola foi criada em abril de 1957 e imediatamente comecei a trabalhar com 68 educandos em duas salas, sempre ensinando tudo o que se aprendeu e obrigatoriamente as aulas de técnicas rurais. Muitas vezes os pais vinham e diziam – meu filho veio pra aprender a ler e escrever e matemática nada de rural. Mas fui ensinando, tive uma ajuda muito grande da Missão Rural [...] uma vez por semana eles davam assistência nas escolas rurais, is a equipe de supervisoras e técnicos e não trabalhavam só com educandos, o fato mais importante é que no meio rural a gente tem que fixar também os pais e a missão rural fazia isso, levando cursos pras mães. [...] em 1 ha plantamos tudo que foi muda pra mostrar aos educandos que

não existia só laranjeira e bergamoteira, tinha pêra, marmelo, maçã, nozes, uma variedade de mudas diferentes que a estação experimental cedeu e nós plantamos com os educandos.[...] Fiquei 9 anos ali e [...] muitos pais vieram buscar as técnicas conosco. [...] Pulei um pouco de escolas rurais, trabalhei no Caí, em Portão, em Taquara, depois fui convidado pra ser orientador rural.[...] Voltei pra direção de escola urbana e não me achei ali, não era o que eu queria, daí criaram as escolas integradas [...] eram 6 escolas subordinadas a minha direção, em cada escola eu tinha um vice-diretor, então toda orientação era a partir da escola integrada.[...] Fui trabalhar na Delegacia de Ensino até que fui ser convidado pra ser diretor de museu [...] fiquei um peixe fora d'água acostumado com educação rural e ir pro museu. [...] depois de 30 anos me aposentei e nunca mais trabalhei com educação, tenho minha horta, meu pomar, trabalho com a Igreja, mas com educação não mais Miguel Azevedo

Primeiro estudei em Bom Princípio só até 5ª série, daí peguei escola particular, trabalhei 5 anos, daí eu vi que isso não era suficiente para trabalhar, é que cada vez evoluía mais, daí optei de ir pra Estrela e tirei o normal regional e depois com o passar do tempo fui pra Taquara fazer o normal, período de férias, intensivo. [...] Tive de 25 de maio de 1964 até 1987 na escola do estado, fiquei 23 anos na escola, mas não morei todo tempo, pra dar estudo pra minha filha, pra ser mais fácil, que lá não tinha ônibus, a única maneira era a pé os 5Km, então se optou de vir pro centro [...] daí eu viajei daqui até a escola diariamente por muitos anos o Pedro me levava até na Vila Rica onde eu pegava o ônibus. [...] Em 1987 eu me aposentei, mas era bom, super bom. Tudo o que eu tenho da escola do meu trabalho ta guardado, é a minha história .Maria Anízia de Paula

Trabalhei com classes multisseriadas durante muitos anos, aprendi muito durante minha carreira [...] meu maior projeto ou maior realização foi ter conseguido com a comunidade construir um prédio e instalar o Primeiro Grau na Escola do Lajeadinho, foi a primeira escola de 1º grau no interior em São Sebastião do Caí, fizemos horta, plantamos laranjeiras, bergamoteiras, ameixeiras, melancia[...] alimentamos os educandos e vendemos verduras pro restaurante Variani que estava iniciando no Caí. [...] Concluí o curso de Pedagogia e Administração Escolar na FEEVALE, [...] organizei o Círculo de Pais e Mestres e as reuniões tinha 90% de presenças das famílias, sempre tivemos muita interação com a Comunidade. Hoje sou Orientador Acadêmico do curso de Pedagogia na UCS/Vale do Caí. Fui educador e diretor de escola por mais de 20 anos. Essa é a minha história baseada na minha memória. Alceu de Paula.

Destaco um pouco da emoção dos educadores antigos quando falavam sobre a sua história:

[...] eu era desesperada porque não queria perder um dia de aula, para mim era a pior coisa, quer dizer que eu não falhei nem um dia, a não ser no tempo de licença quando minha filha tava pequena. [...] Mas era bom super bom, ao menos história se tem, [...] eu sempre tava muito ligada à comunidade. [...] Nessa idade a gente tem o que passou guardado aqui (mostrou o coração e a cabeça)! Maria Anízia de Paula.

Trabalhei 37 anos pro estado, pra me aposentar [...] como educador foi gratificante, eu gostei da minha comunidade, porque eu tive todo apoio da comunidade [...] fazia parte da profissão [...] o educador era o líder da comunidade. José Finkler

[...] granjeamos a admiração da comunidade pelo trabalho que a gente fez no ensino rural. Miguel Azevedo

9.3.1 - Síntese

Esta fase traz principalmente a questão da formação dos educadores rurais que está diretamente relacionada a valorização do lugar, do território vivido.

As leis que regiam o ensino rural traziam consigo um aprimoramento do saber fazer, na medida em que instrumentalizavam os educandos com novos conhecimentos técnicos buscando dessa forma fixar o homem no campo. Traz embutida a idéia de re-valorização do território.

9.4 - Quarta fase

E, por fim, a quarta fase teve a clara e objetiva intenção de verificar se existem políticas públicas para a valorização do rural nas escolas do município. Nesta fase foram entrevistados os profissionais que trabalham na Secretaria Municipal de Educação de São Sebastião do Caí, considerados como os principais incentivadores e instigadores de uma conscientização sobre a importância do mundo rural num município onde a maioria das escolas situa-se na zona rural e que tem como educandos, principalmente, filhos de agricultores de origem camponesa, colonos que iniciaram a colonização do município.

A cada entrevista foi possível perceber que o Poder Público Municipal não valoriza o rural, entende que os educadores precisam ser capacitados para trabalhar

de forma diferenciada e percebe que alguns educadores se empenham para realizar esta prática diferenciada, mas não contribuem efetivamente para que isso se concretize e não faz parte do plano político pedagógico incentivar tal proposta. Enfim, não existem políticas públicas para o trabalho educacional nas escolas rurais do Município, o que existe é um distanciamento entre aqueles que deveriam exercer uma função pedagógica conscientizadora, crítica e transformadora e os reais atores da educação municipal.

Foi possível perceber que existe um discurso político, mas nada mais que isso: *“A forma para valorizar a realidade rural é com muito planejamento. Reunir a comunidade, levantar os problemas do lugar e resolvê-los no lugar”*. – *Administrador do Município*

Com relação à capacitação dos educadores:

[..] Os educadores receberam por um certo tempo essa capacitação, mas quando a educadora responsável pela coordenação pedagógica geral saiu do quadro municipal, os cursos e reuniões foram ficando muitos escassos, mas sempre tem umas duas ou três palestras no ano. Administrador do Município.

Faz-se pertinente esclarecer que as palestras oferecidas aos educadores ocorrem no início, meio e término do ano letivo e que seu cunho pedagógico está desviado para palestras de auto-ajuda. Não são abordados temas pertinentes e necessários para a construção de uma educação crítica, conscientizadora e transformadora (slogan da SMEC), como por exemplo: avaliação, planejamento reflexivo e participativo, escola rural, currículo, evasão e repetência, etc.

“A capacitação para os educadores é igual em todo município”. *Secretária de Educação.*

O trabalho rural que existe no entorno das 11 escolas situadas no meio rural não é valorizado, apesar dos educandos serem filhos de agricultores:

Existem escolas localizadas nas comunidades do interior, porém nenhuma desenvolve a proposta de ensino rural. Algumas desenvolvem atividades relacionadas como horta escolar, minhocário e plantio de ervas medicinais. Supervisora escolar.

Em relação às classes multisseriadas, foi percebido que a Secretaria de Educação não tem um trabalho orientado para essas classes, que fazem parte da realidade escolar do município desde a época das antigas escolas rurais isoladas. Há um certo distanciamento entre a administração e os educadores cujo esforço é reconhecido, mas carece de estímulos maiores na capacitação dos mesmos: “*o que tenho acompanhado é um desempenho muito grande por parte dos educadores*”.*Secretária de Educação.*

A consciência da necessidade da escola como uma extensão do lugar é evidente, no entanto as aparentes dificuldades impedem que na prática estes valores sejam considerados.

*Eu acho muito difícil, além de todo planejamento, muitas vezes numa única turma temos vários níveis. Pode-se facilitar a aprendizagem quando o educador é comprometido, valoriza a vivência e experiências do aluno e procura construir o conhecimento ao invés de despejar conteúdos”.
Supervisora Educacional. –Supervisora Educacional*

Quando questionados em relação às transformações necessárias para que as escolas rurais vivenciassem e aprendessem sobre o mundo tendo por referência o lugar, as respostas foram vagas demonstrando uma certa resistência em inovar e uma dificuldade nos trâmites burocráticos: “*Reforma em todos os sentidos, no Projeto Político Pedagógico, no Regimento Escolar, na capacitação dos profissionais, ensino em tempo integral e profissionais com dedicação exclusiva no estabelecimento*”. *Supervisora Educacional*

As contradições no entender do rural e do seu significado para as comunidades que nele vivem se expressam nessa fala: *“Nosso meio rural não difere muito um do outro, um livro mostrando o nosso lugar, a partir de um diagnóstico da própria comunidade seria uma revolução na agricultura, inclusive dando orientações para a diversificação de produção para vender e sobreviver por meios próprios”*. *Administrador do Município*. Se o rural de São Sebastião do Caí não difere de qualquer outro rural não seria a elaboração de um livro enfatizando as características do local que provocaria mudanças, ao contrário, as mudanças aconteceriam a partir da valorização do lugar, da escola como centro de cultura, da integração escola-comunidade.

“A transformação a partir do próprio educador que deveria ser preparado para tal, talvez um livro didático de acordo, essas coisas”. *Secretária de Educação*. Novamente aqui se expressa a busca por uma receita que não demandasse esforço, nem trabalho e que desconsidera a participação da comunidade, do educador, do educando enquanto sujeitos da construção do saber.

9.4.1 - Síntese

O educador é capaz de provocar mudanças, ele é um agente transformador. No entanto a participação do poder público através das políticas públicas se faz necessária, pois são elas que irão dar a base para que educadores e educandos em comunhão com a comunidade escolar possam re-valorizar seus lugares através das novas práticas.

As dificuldades e a homogeneização do planejamento se expressam nas diferentes entrevistas: *“Eu acho **muito difícil...**”*, *“A **capacitação** para os educadores*

é igual em todo município”, “nenhuma (escola) desenvolve a proposta de ensino rural”, “A forma para valorizar a realidade rural é com muito planejamento”¹².

10 - É NECESSÁRIA UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE VALORIZAÇÃO DO RURAL

A importância da valorização do lugar, da preservação da identidade e da cultura é fundamental para a realização de um trabalho educacional consciente onde educandos, educadores e comunidade constituam a base do processo transformador.

No caso de São Sebastião do Caí busquei identificar uma proposta pedagógica voltada para o rural através de entrevistas com diferentes atores. Uma proposta que integre as ações construtivas e isoladas que acontecem no município.

Foi após a realização da última fase de entrevistas que para mim ficou evidente a necessidade de uma proposta pedagógica diferenciada, que contemple e integre as diferentes atividades desenvolvidas pelos educadores da rede municipal rural.

Os educadores mais antigos ainda permitiram a visualização simbólica do que era antes e do que é hoje a educação em São Sebastião do Caí. O compromisso e o comprometimento que os educadores tinham com a educação, eram prioridades dentro da profissão. Hoje se percebe que alguns educadores ainda não compreenderam o papel importante que exercem dentro do cenário da educação caiense.

¹² Grifos da autora

A forma como as aulas eram ministradas permitiam que a vida cotidiana entrasse para a sala de aula, mesmo que de uma forma muito técnica, mas ainda assim eram os valores da comunidade, os saberes familiares, a bagagem cultural. A realidade cotidianamente vivida podia “invadir” a escola, ela fazia parte do planejamento das aulas.

Quando em 1961 foram extintas as escolas rurais houve uma ruptura entre o ensino e a realidade rural. A nova Lei de Diretrizes da Educação unificou o ensino e as escolas rurais passaram a ser administradas pela Secretaria de Educação.

Até então isto não ocorria, pois, o ensino rural tinha sua própria superintendência, assim como o ensino normal, o ensino profissional, o ensino técnico comercial. Entretanto com a unificação do ensino se passou uma régua para aplainar todas as escolas e formas de ensinar dentro da sala de aula, não foram pensadas as diferentes culturas, as peculiaridades de cada lugar, a formação dos educadores.

Outro fato esquecido por ocasião da unificação do ensino foi que os educadores rurais eram formados apenas com o ensino fundamental, ou seja, apesar de receberem uma formação mais específica sobre matérias rurais e de aprenderem algumas didáticas, seu nível de ensino equivalia ao ensino fundamental. Enquanto isso quem seguia a carreira de normalista precisava concluir o ginásio e ainda cursar os três anos de curso normal.

Então, além do ensino rural ter sido esquecido, os educadores rurais foram deixados de lado, pois, com o novo plano de carreira que estava sendo construído, a

maioria dos educadores rurais estavam excluídos, a não ser que cursassem o normal.

O município de São Sebastião do Caí se preocupou com a capacitação dos educadores leigos (como eram chamados) e facilitou o ingresso deles no curso de magistério, que era oferecido no período de férias. Promoveu concurso público para legalizar a situação profissional dos educadores, mas esqueceu de preparar os novos educadores para trabalharem de forma contextualizada com o rural e mais do que isso, não incentivou os antigos educadores rurais para que continuassem trabalhando com a realidade.

Acredito que o erro não está na unificação do ensino, mas na forma como simplesmente foi ignorada a realidade das escolas que continuaram localizadas no meio rural, com educandos filhos de agricultores, com valores, cultura e identidade muito peculiares do lugar.

A ruptura do rural com a sala de aula, não está, portanto, na unificação do ensino nem no fato do município assumir o ensino fundamental, mas principalmente na formação dos educadores, na falta de incentivo a um trabalho contextualizado, que valorize as raízes culturais de cada aluno, de cada lugar.

Segundo MEDEIROS (2006),

Há uma diferença cada vez mais tênue entre o espaço urbano e o rural cujos limites são mais e mais indefinidos, onde as mobilidades individuais comportam a idéia de um continuum urbano-rural levando à idéia de uma permanente fixação dos ares urbanos.

Estes ares urbanos constituem um problema na medida em que configuram uma forte influência do “viver urbano” sobre o “saber rural”. As informações, as novas tecnologias incorporadas são também responsáveis por esse desligamento da

realidade rural com a sala de aula. No entanto, isso não justifica a ausência do modo de vida dos educandos, do seu cotidiano vivido junto aos seus familiares, dos projetos pedagógicos orientados pela Secretaria Municipal de Educação.

Nas entrelinhas das falas dos entrevistados foram identificados alguns problemas que trago de forma pontual para uma futura reflexão. O primeiro deles e mais marcante é a desvalorização do lugar e a conseqüente desconsideração pela cultura local, pela identidade e pela constituição de um território colono/camponês alicerces de um projeto pedagógico inspirado na Pedagogia Freireana.

O segundo se refere à formação e capacitação do educador enquanto sujeito de um processo que busca a construção do conhecimento que é pautada nos valores da cidade, nos “ares urbanos”.

O terceiro e último problema é o distanciamento das políticas públicas municipais em relação às “escolas do interior”. Esta categoria criada pelo município é excludente, pois mascara e ignora a realidade rural local.

Entretanto, como já falei anteriormente, existem algumas práticas isoladas de resgate cultural, de valorização do lugar, de re-valorização das práticas cotidianas rurais e, estas devem ser valorizadas e incentivadas.

Algumas educadoras perceberam a importância de unir a comunidade, a vida cotidiana, à cultura, à identidade com a sala de aula. São pequenas ações, são projetos construídos e elaborados em conjunto com os educandos e a comunidade escolar que significam a educação, o “saber rural” da escola.

A re-valorização do mundo rural, do lugar está vinculada à permanência dos educandos e de seus pais na zona rural e esse é um problema muito sério em todo Brasil, e também no município de São Sebastião do Caí, onde nas pequenas localidades podemos perceber nitidamente o êxodo rural. A falta de políticas públicas, o descaso de sua vida cotidiana, as fracas safras fazem com que os educandos vislumbrem nas cidades a ilusão de uma vida melhor bem diferente da vida que levam no campo.

Cabe ao educador mostrar que uma vida melhor pode ser conquistada no lugar em que o educando vive. Importante é tornar o educando e a comunidade sujeitos responsáveis e comprometidos com o seu lugar, através de ações nas quais eles se sintam sujeitos tanto na elaboração quanto na execução, pois desta forma educandos se formam cidadãos conscientes, que não desistem, que lutam e batalham em busca de oportunidades e espaços para todos.

Reverter uma situação de comodidade, de despreparo para o trabalho com a realidade rural implica necessariamente na inovação das práticas pedagógicas nas escolas das zonas rurais, na construção de projetos que integrem aspectos cognitivos com saberes práticos e culturais das comunidades, no resgate do comprometimento e na reflexão cotidiana do educador sobre sua prática.

As práticas não podem ser isoladas. É fato que o poder público municipal deve unir as ações inovadoras e construir um projeto único de valorização do meio rural, obedecendo as peculiaridades de cada localidade, mas reforçando no grande grupo, na comunidade educacional como um todo, um comprometimento com uma educação reflexiva e participativa onde sonhos, anseios e necessidades sejam respeitados e contemplados. Uma prática assim é possível basta comprometimento,

pré-disposição à inovação, muito estudo, pesquisa, reflexão e engajamento com a educação para permitir a construção do conhecimento embasado na bagagem cultural que cada ser humano traz.

UNIDADE III - REFLEXÃO NA AÇÃO



Na Unidade anterior foram relatadas as práticas utilizadas para desenvolver esta pesquisa e a proposição de uma pedagogia voltada para a valorização do meio rural, neste momento inicio o relato de como foi pensada cada umas das práticas anteriormente descritas e a partir da ação trago as reflexões que se fizeram necessárias no desenvolvimento de cada etapa.

11 - RELATOS E REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

As práticas desenvolvidas durante os campos realizados em 2005, nas escolas localizadas nas áreas rurais de São Sebastião do Caí, e, em 2006 com as entrevistas aos educadores antigos e atuais do município, a comunidade escolar e a comunidade mais antiga e finalmente a Secretaria de Educação, ocorreram em etapas, na primeira etapa o trabalho foi todo desenvolvido com base na interação entre a pesquisadora e a realidade escolar, ou seja, educandos e educadoras. Para tal prática o embasamento teórico esteve na pesquisa-ação, pois unir a análise do problema e as possíveis soluções é uma intenção da pesquisadora.

Antes de iniciar a ação realizei um diagnóstico da realidade escolar através de visitas a todas às escolas e de entrevistas abertas com as educadoras/diretoras; neste diagnóstico consegui perceber em quais condições iria encontrar as escolas e que tipo de prática elas estavam desenvolvendo na sala de aula,

Após o diagnóstico da realidade escolar caiense, realizado através de entrevistas semi-estruturadas com questões previamente formuladas que possibilitaram a construção do Quadro 1, inicio outra etapa que era a de planejar as ações em escolas da zona rural que possuíam o maior número de famílias agricultoras e que tinham uma prática diferenciada desenvolvida para o cotidiano dos educandos.

Relaciono as primeiras idéias, que constavam no projeto inicial da dissertação, com os fatos concretos já identificados e começo um processo de reflexão sobre como desenvolver com os educadores e comunidades um trabalho de conscientização, valorização e transformação de uma educação calcada na cultura, na identidade, no cotidiano imediatamente vivido pelo educando.

Foram preparadas reuniões com as educadoras onde o desenvolvimento do trabalho seria sistematizado e como a proposta era de planejamento reflexivo e participativo todas as educadoras foram convidadas para participarem da sistematização do trabalho.

Acredito que a melhor forma de trabalhar com as educadoras era através de encontros de estudos, que foram bastante flexíveis e se constituíram como um espaço de trocas onde a pesquisadora e as educadoras comentavam sobre as práticas desenvolvidas, avaliavam cada parte do novo processo para então planejarmos as ações seguintes.

Os encontros potencializaram o processo de conscientização das educadoras, o que resultou na participação efetiva dos educandos nas produções em sala de aula.

Essas produções foram os textos e as atividades que constituíram os cadernos temáticos, resultado da proposta de desenvolver na sala de aula um conhecimento e um aprendizado que tivesse por referência o lugar, a vida cotidiana dos educandos e da comunidade onde eles estavam inseridos, mas essa etapa será relatada depois das reuniões pedagógicas.

Durante os primeiros seis meses do ano de 2005 foi efetiva a participação nas escolas, através de reuniões com as educadoras. Essas reuniões aconteciam no tempo escolar e quinzenalmente, o que era incentivado pela Secretaria de Educação do Município e compactuava com o objetivo da pesquisadora de trazer, para o cotidiano docente, os conceitos que embasaram a presente pesquisa e, ainda, proporcionar um tempo de reflexão-ação-reflexão no planejamento e na prática das educadoras.

Essas reuniões, que na verdade eram encontros para reflexão e planejamento dos educadores, haviam sido planejadas para trabalharem com as necessidades apontadas pela pesquisadora (enquanto coordenadora pedagogia da secretaria de educação) em conjunto com a Secretaria de Educação e a Direção das escolas. Os temas escolhidos para as reuniões foram **Valorização da disciplina, Grupos de estudo, Planejamento, Aulas e Educador.**¹³

Já no primeiro encontro era necessário fazer com que o educador refletisse sobre a sua forma de planejar as aulas, para isso as questões levantadas eram:



Meu aluno está envolvido com minhas aulas?

¹³ Grifo da autora

✚ Estou facilitando e tornando interessante a minha aula, de que forma?

No segundo encontro minha intenção era que as educadoras percebessem a importância das reuniões, dos encontros quinzenais com as colegas, para que eles realmente se tornassem encontros de estudo e reflexão então lancei as seguintes questões:

✚ Junto com meus colegas repenso minha prática?

✚ Quando nos reunimos quais são as discussões mais frequentes?

A terceira reunião tinha a clara intenção de mostrar o quanto é importante o planejamento integrado entre as disciplinas e a integração do conhecimento científico escolar com o cotidiano vivido pelo aluno, para uma prática mais significativa e um planejamento muito mais contextualizado. As três questões abordadas foram:

✚ *Consigo criar atividades em conjunto com minhas colegas?*

✚ *Nosso planejamento é integrado?*

✚ *Utilizo como referência o lugar onde a escola e os educandos estão inseridos na hora de planejar?*

A quarta reunião trouxe a pauta sobre como o cotidiano dos educandos era trabalhado durante as aulas, se as aulas incentivavam a reflexão dos educandos sobre a realidade vivida e os fatos mundiais, para iniciar a reflexão as questões norteadoras foram:

✚ *O cotidiano do meu aluno é trabalhado nas minhas aulas, de que forma?*

✚ *Proponho momentos de investigação?*

✚ *Quando a aula tem participação mais efetiva do meu aluno?*

✚ *Levo meu aluno a refletir sobre as relações que ele estabelece com a comunidade/sociedade/política/mundo?*

E por fim o último encontro programado trouxe a discussão com relação ao papel do educador na escola, na comunidade e na vida do educando, a questão foi:

✚ *Qual o meu papel na escola, comunidade e vida do meu aluno?*

Na Escola Pe. Luiz Muller, localizada na Vigia, enquanto os educandos tinham o tempo trabalho na horta, com o auxílio de alguns pais e técnicos da EMATER, junto com as educadoras realizava as reuniões para refletir sobre o que elas estavam “ensinando” para as crianças.

Quando realizei o diagnóstico dos “pontos negativos” de cada escola, nessa ficou muito claro que, a direção da escola tinha uma proposta, em consonância com a coordenação pedagógica da SMECD, de realizar as aulas tendo por referência a vida cotidiana do educando, entretanto, as educadoras não estavam sabendo planejar suas aulas dentro dessa proposta.

Nas duas primeiras reuniões foi difícil fazer com que as educadoras fizessem uma avaliação das suas práticas, para elas era difícil expressar o que pensavam e as educadoras estavam um pouco reticentes para falar no grupo, não estavam

acostumadas a utilizar as reuniões ou os encontros pedagógicos para estudar, para planejar em conjunto, eram sempre reuniões administrativas, apenas com avisos e um ou outro projeto já pensado pela direção da escola. A elas cabia pôr em prática o que a direção determinava, talvez por isso não se comprometiam com os projetos que valorizavam a vida rural dos educandos. As reuniões proporcionaram o planejamento participativo, integrado e contextualizado. Tanto as educadoras quanto os educandos passaram a ser ouvidos na hora de planejar e de executar o projeto.

As três últimas reuniões foram melhor aproveitadas, sem medo de falar, as educadoras organizaram os encontros pedagógicos seguintes, planejavam em conjunto, começaram a refletir sobre a nova prática assumida e perceberam como os educandos se envolveram mais nas aulas.

Além do planejamento reflexivo e participativo esses encontros tornaram-se momentos transdisciplinares onde uma disciplina tinha sentido no desenvolvimento da outra e principalmente por que possibilitavam a significação dos conteúdos, as educadoras estavam se referendando no lugar e na vida cotidiana dos educandos para transformarem sua prática.

Na Escola Santo Inácio já fazia parte da prática das educadoras o planejamento participativo, apenas acrescentamos aos encontros a reflexão sobre a prática já adotada.

As aulas eram criativas e incentivavam a participação do educando, este era sujeito fundamental na elaboração e execução dos “planos de aula”, a participação também se fazia na hora do planejamento, ou seja, após a aula, educandos e

educadora decidiam como seriam trabalhados os assuntos no dia seguinte e quais as melhores estratégias para levar esses assuntos para a casa.

Quanto às reuniões para estudo, esses momentos eram bem aproveitadas, as educadoras utilizavam o tempo e o tornavam precioso, tanto nas discussões de planejamento quanto na hora de torná-lo contextualizado ao cotidiano do educando.

Os demais encontros continuaram sendo proveitosos porque como já existia a prática do planejamento participativo aproveitava para refletir sobre a prática já utilizada e descobria em conjunto, que o educador precisa estar pré-disposto a trabalhar de modo diferenciado nas escolas situadas na zona rural e principalmente integrar a comunidade escolar neste trabalho, porque desta forma todos se sentem autores do ato de educar e este realmente torna-se significativo.

Paralelamente ao trabalho com o educador iniciei um trabalho com os educandos e a comunidade, este trabalho foi a elaboração e a construção coletiva de cadernos temáticos, pequenos livros que traziam assuntos relacionados a origem do município, os principais problemas diagnosticados pela comunidade, enfim cadernos que passaram a contemplar o cotidiano do município, numa perspectiva de valorizar o ser humano, a saúde, o mundo no qual estamos inseridos.

Foram três cadernos temáticos construídos a partir do entendimento que educadores e educandos tinham do seu espaço vivido, do seu lugar, o cotidiano era a referência principal para a construção coletiva desses cadernos.

O Caderno Temático I Lixo(figura 6) trazia como foco principal de discussão a questão do lixo produzido na escola, na casa de cada educando e na comunidade em geral.

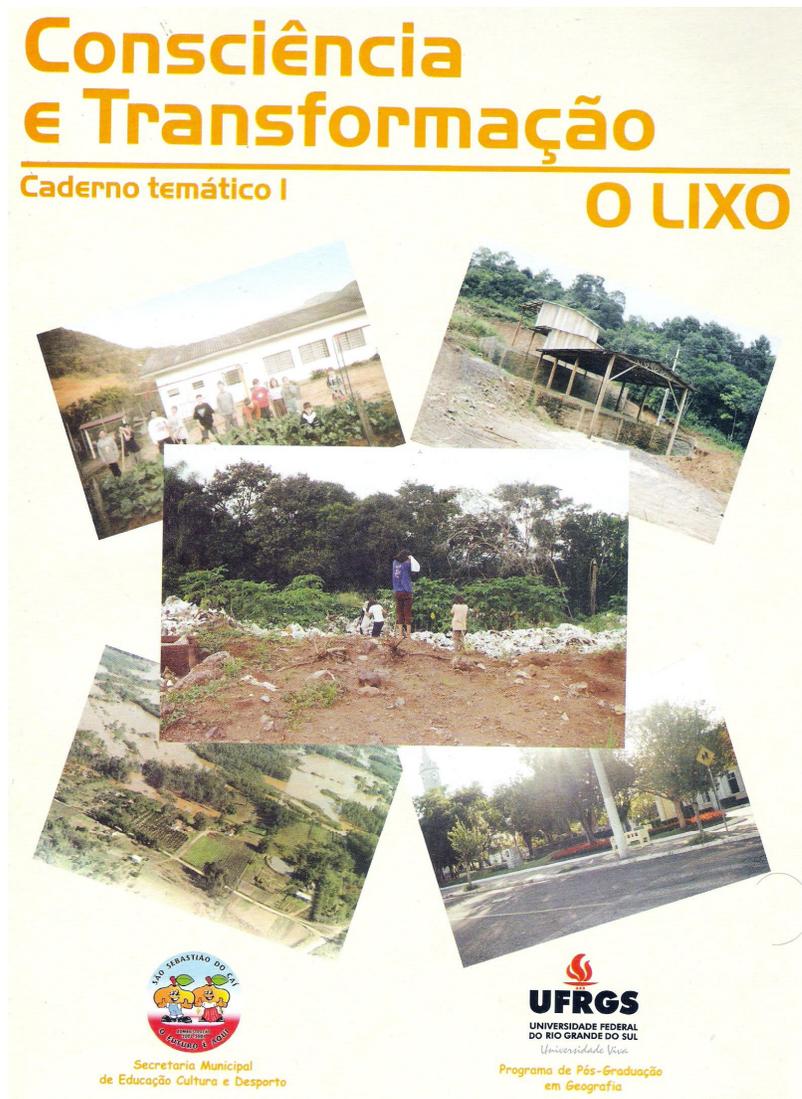


Figura 6 Caderno Temático 1 organizado em conjunto com a UFRGS, Prefeitura Municipal, educandos, educadores das comunidades.

A partir desse caderno conseguimos implantar a coleta seletiva no município, primeiro iniciamos pelas escolas e gradativamente fomos conquistando a comunidade em geral; conscientizamos os agricultores sobre a importância de uma lixeira só para dejetos dos produtos tóxicos, utilizados na lavoura; colocamos em atividade o galpão de reciclagem do lixo, enfim esse primeiro caderno teve excelentes resultados tanto para aqueles que o elaboraram quanto para toda a sociedade do município.

O Caderno Temático II Agricultura e Ambiente (figura 5) tratava do desenvolvimento da agricultura brasileira, da colonização do RS até chegar a São Sebastião do Caí, trazia, também, assuntos como a revolução verde, o uso indiscriminado de agrotóxicos. Este trabalho proporcionou profundas reflexões e algumas mudanças nos hábitos referentes as plantações de hortifruti, a partir deste caderno algumas escolas iniciaram a plantação de hortas que serviram para o consumo escolar e dos educandos, e as hortas desencadearam a construção de minhocários para a fabricação de húmus, etc, até uma feira de produtos agroecológicos foi incrementada a partir deste trabalho nas escolas.

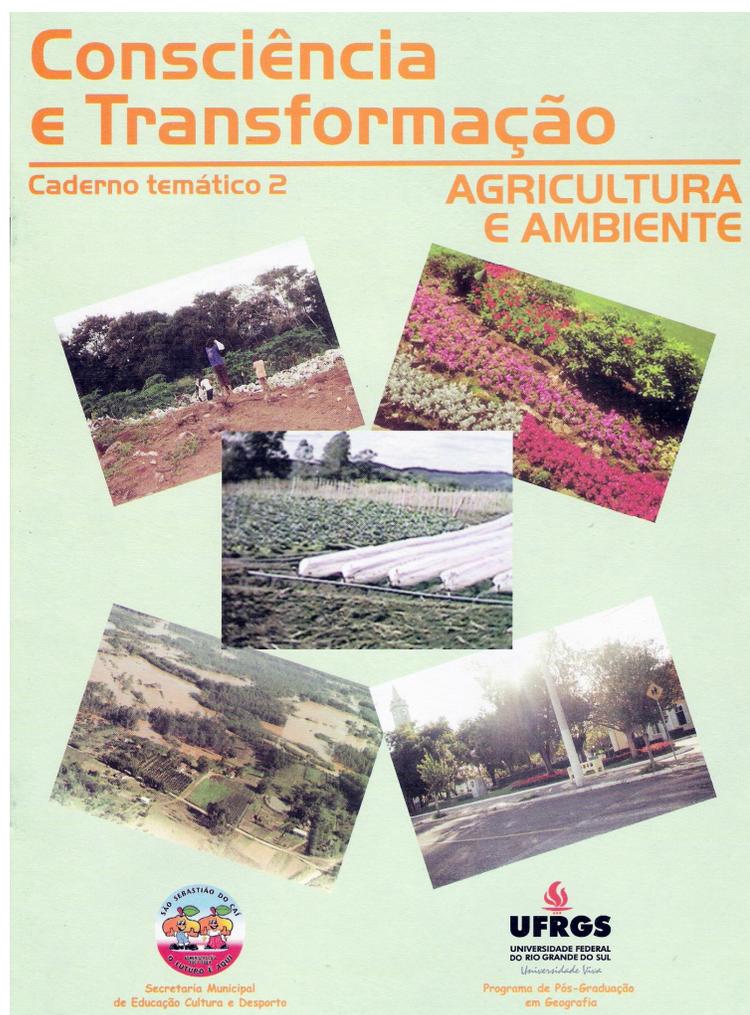


Figura 7: Caderno Temático 2 organizado em conjunto com UFRGS, Prefeitura Municipal, educandos, educadores das comunidades

O terceiro caderno tratou sobre os Fitoterápicos (figura 6), nesta produção iniciamos o resgate cultural local e da identidade dos moradores das comunidades, precisamos de muitas horas, dias e meses de pesquisas, por que a intenção era trazer à comunidade uma possibilidade de vida mais saudável que tivesse o objetivo de prevenir as doenças ao invés de ter que tratá-las com medicamentos alopáticos.

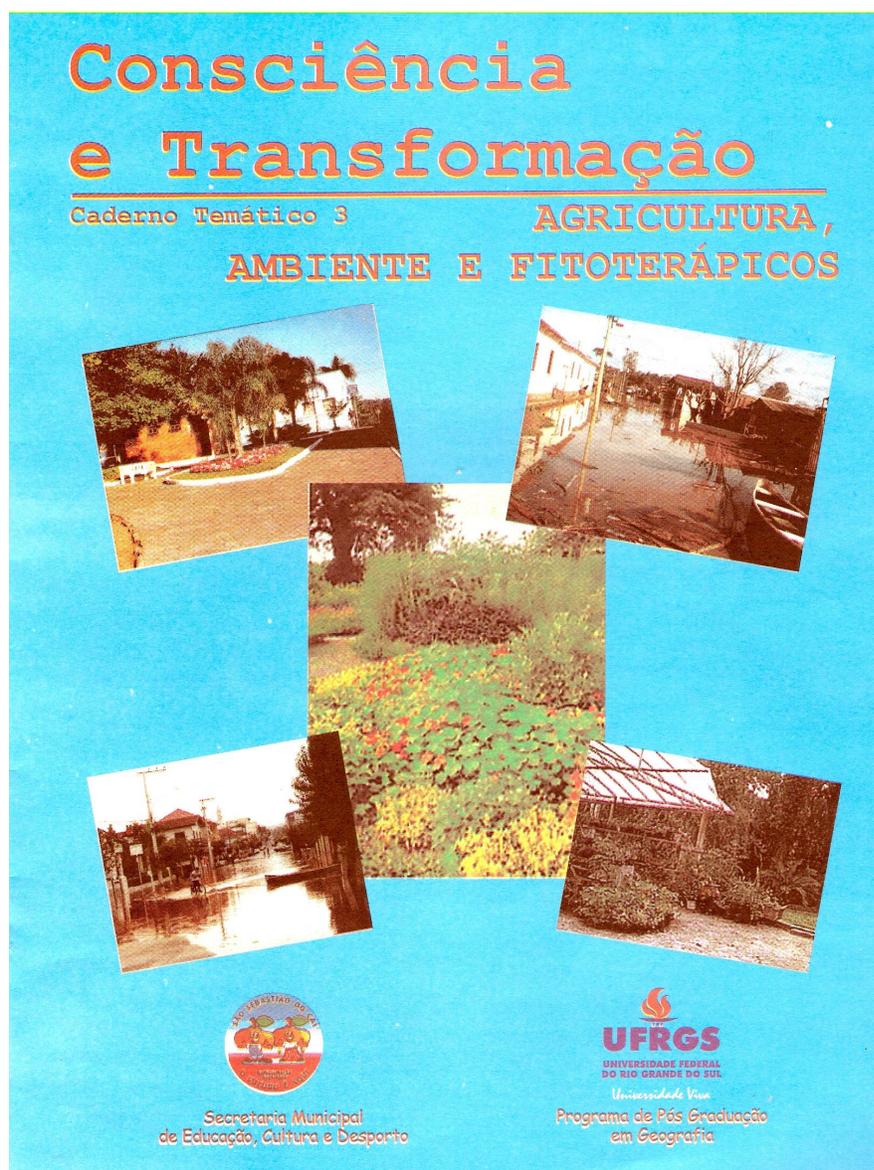


Figura 8: Caderno Temático 3 organizado em conjunto com a UFRGS, Prefeitura Municipal, educandos, educadores das comunidades

Era uma proposta de resgate cultural, dos valores e da identidade dos sujeitos que constituíam o município, mas fundamentalmente uma proposta de uma educação progressista onde o educando compreende e reconhece o lugar onde vive e faz questão de preservar a história, além de melhorar as condições de vida de cada sujeito, mas, além disso, a intenção mais profunda era mostrar ao educador que existe a possibilidade de educar, de ensinar tendo por referência o lugar do educando, sua bagagem cultural e o seu cotidiano.

Cada caderno temático trazia como pano de fundo a idéia de transformar a escola, o ensino e a aprendizagem através da valorização do trabalho coletivo, participativo e reflexivo tanto dos educandos, quanto dos educadores, da comunidade e da secretaria de educação.

Esses cadernos foram confeccionados para serem trabalhados em sala de aula, mas a aplicação das idéias contidas neles era para ser posta em prática pelos verdadeiros agentes multiplicadores e transformadores da educação, as educadoras e os educandos.

Os cadernos romperam as barreiras das salas de aula e chegaram nas comunidades. Essa foi a principal realização....transformar a prática educativa na escola para transformar a vida!

Quando chegou na distribuição dos cadernos temáticos à comunidade, iniciou-se um processo de reflexão das práticas até então estabelecidas, parecia que os objetivos iniciais estavam sendo atingidos, pois nas escolas as educadoras estavam trabalhando de forma participativa e reflexiva, os educandos percebiam a importância do seu cotidiano dentro da sala de aula, o lugar estava sendo

compreendido não de forma isolada, mas como parte integrante de um todo muito maior e complexo, uma nova prática social estava sendo construída, de forma coletiva, pelas comunidades.

Mas ainda havia algo que precisava ser trabalhado, desvendado através desta dissertação, então, unindo a questão da valorização da vida cotidiana, do lugar, da cultura e da identidade das comunidades iniciados pelo trabalho desenvolvido nas escolas rurais, busquei resgatar a história de quem iniciou o processo educativo em São Sebastião do Caí, de como tudo começou por três escolas rurais do município.

Elaborei mais um plano de ação, desta vez fora do palco da Secretaria de Educação, pois o enfoque agora era entender o que havia acontecido entre a realidade rural e a sala de aula, queria descobrir se algo tinha causado a desconexão do cotidiano rural vivido pelos educandos com as escolas e as educadoras, queria compreender porque a educação rural em São Sebastião do Caí havia sido ignorada e se as comunidades tradicionais (no sentido de mais antigas) haviam percebido esse distanciamento.

Depois de realizado o campo no ano de 2005, e efetivamente escrito o embasamento teórico para a dissertação, como foi descrito anteriormente, senti a necessidade de aprofundar a questão sobre a importância da história de vida dos moradores mais antigos das comunidades pesquisadas, assim como o trabalho realizado pelos educadores durante sua participação efetiva no projeto educacional do município.

Além de permitir uma construção temporal dos fatos ocorridos desde a colonização do município (através da memória desses moradores mais antigos) até os dias atuais, este segundo campo permitiu uma compreensão maior sobre o que efetivamente aconteceu com a educação rural na sala de aula de um município que possui a maioria das escolas situadas na roça, com a clientela significativamente de origem agricultora.

Nesse momento acredito ser importante destacar a linha de tempo construída e a sua importância na elaboração das entrevistas e na indicação de reflexões a cerca dos temas apresentados (história de vidas, o rompimento do rural com a sala de aula, a re-valorização do rural e a existência de políticas públicas) além de relacioná-la com a prática pedagógica sugerida até agora.

Esses quatro temas embasaram a elaboração das perguntas e a idéia era legitimá-los através da fala dos entrevistados. Mas também era preciso questionar: será que de fato a época, as fases e os questionamentos tinham sentido no agrupamento realizado?

De fato quando os moradores antigos foram entrevistados a memória e as histórias de vida foram resgatadas e ficou mais fácil compreender e “visualizar” o panorama da época, tanto educacional quanto social e cultural.

A valorização do lugar, do saber cultural era muito importante, mas não acontecia dentro da escola, pois ela tinha a função de integrar as comunidades com a sociedade mais cidadina. Os educandos aprendiam a ler, escrever e por um bom tempo, muitos aprendiam a falar português.

A escola era o centro cultural da comunidade, neste local aconteciam as festas comunitárias, as reuniões religiosas, etc. Era um elo da comunidade era um espaço onde a cultura e a identidade eram perpetuadas, festejadas, respeitadas e valorizadas.

Pensava eu que quando o governo assumiu o ensino, em 1920, uma ruptura do rural coma sala de aula havia acontecido, mas na verdade isso não ocorreu pois o objetivo principal, como já foi dito, era de integrar e o cotidiano continuava a entrar na escola por meio das festas, reuniões e através do conhecimento que o educador tinha sobre a vida dos seus educandos, já que ela também era integrante da comunidade.

Quando então foram criadas as escolas rurais em São Sebastião do Caí, por volta de 1947, a vida fora e dentro da escola estavam sintonizadas, os educandos trabalhavam nas aulas com os elementos que lhes seriam úteis para o cotidiano.

O rompimento rural – sala de aula só foi acontecer quando em 1961, após 13 anos de discussões, foi constituída a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61, que unificou o ensino e desvalorizou tanto educadores rurais quanto educandos e o meio rural, através da extinção das escolas rurais.

Existia a questão do plano de carreira dos educadores rurais, pois sua formação era diferenciada em nível de ensino e isto acarretou por um bom tempo a desvalorização deste profissional.

Junto a estes fatos foi crescendo o fascínio que a cidade exercia nos jovens das comunidades rurais, associado à modernização da agricultura, ao abandono do rural.

A possibilidade de re-valorização do rural só foi acontecer com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que instituiu a adequação das escolas a realidade onde estão inseridas, a autonomia para construir projetos voltados ao saber dos educandos, entre outros.

As políticas públicas municipais existentes em nada contribuem para impedir a ruptura entre o rural e a sala de aula. Se limitam a implantação exclusiva de projeto piloto em escola pólo¹⁴ e ao transporte dos educandos de comunidades distantes para as mais centrais(foto 19).



Fonte: Cristiane Medeiros

Foto 19: Ônibus da prefeitura transportando os educandos para a escola pólo Conceição, enquanto a população local ainda faz uso de carreta de bois para o seu transporte.

Com base nas entrevistas percebo que algumas práticas isoladas de valorização do rural são reconhecidas e construídas referendadas no

¹⁴ Esse projeto denominado “Consciência e Transformação” foi implantado apenas na Escola Pólo Pe. Luiz Muller, não se irradiando para as demais “escolas do interior”.

comprometimento e no engajamento da educadora com a comunidade e os educandos(fotos 20 e 21).



Fonte: Cristiane Medeiros

Foto 20: Educandos da Escola Luiz Muller durante uma das práticas de valorização do cotidiano vivido



Fonte: Cristiane Medeiros

Foto 21: Educandos da Escola Santo Inácio cuidando da horta no turno inverso ao escolar

Então, a linha de tempo trouxe o entendimento necessário para a proposição de uma prática pedagógica que permite ao educando entender que o que ele aprende na escola em comunhão com sua educadora e seus colegas têm sentido e significado para seu cotidiano vivido.

A contextualização do ensino é o que de melhor pode haver nas escolas localizadas nas zonas rurais. Porque por trás dessa contextualização tem a valorização do ser humano (colono/camponês) que construiu há muito tempo sua identidade e reforçou sua cultura neste território.

Durante essa dissertação *significar* tem sido um verbo bastante utilizado e para minha surpresa o campo realizado com base nessa linha de tempo reforça o sentido do verbo *significar*¹⁵ o estudo, a pesquisa e a aprendizagem construída até então.

O entendimento e a compreensão de como tudo aconteceu e se constituiu em São Sebastião do Caí, foram adquiridos a partir das entrevistas, que ainda confirmaram a necessidade em tornar as aulas mais próximas do cotidiano vivido, para realmente trazer o “saber rural” para a sala de aula.

Entretanto, nada está completo e acabado, sempre existe a necessidade de refletir sobre a prática que se está utilizando, de construir para ver se é possível ampliar o leque de conhecimentos adquiridos e construídos a cada etapa vivida. Durante a construção desta prática pedagógica “dar uma paradinha” para identificar e talvez mudar o que estava acontecendo é obrigatório, pois desta forma foi possível

¹⁵ Grifo da autora

ver conscientemente se o caminho tomado e a forma como estava sendo trilhado é àquele que permite a todos se tornarem sujeitos do processo.

Nesta etapa os educadores antigos se sentiram homenageados ao serem entrevistados, pois um pouco da história deles é revivida nesta dissertação. Também os moradores das comunidades tiveram tal sentimento.

Educadores atuais sempre vislumbram, através de um trabalho como este, uma oportunidade de modificar as práticas, de valorizar seu trabalho, somente o poder público fica incomodado porque mudanças são necessárias, mas nem todas são colocadas em prática. Fica aqui um outro desabafo...comprometimento e engajamento com uma pedagogia transformadora são fundamentais para construirmos alicerces fortes que perpassem gerações e marquem profundamente o espaço que ocupamos por um tempo determinado.

A reflexão-ação foi a base para toda dissertação, para cada etapa escrita e vivenciada. Então precisava encontrar uma metodologia que complementasse a pesquisa-ação do primeiro campo, decidi que trabalhar com as histórias de vida dos sujeitos envolvidos direta ou indiretamente na construção da educação do município seria a mais adequada, mais empírica, menos teórica, mas com certeza mais próxima e significativa para a realidade rural estudada.

A história de vida está inserida no amplo quadro da metodologia de História Oral que também é um método que privilegia a

realização de entrevistas com pessoas que participam de ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de procurar compreender a sociedade através do indivíduo que nela viveu; de estabelecer relações entre o geral e o particular através da análise comparativa de diferentes versões e testemunhos.(ALBERTI, 1989:p.1-3).

Segundo Maria Isaura Pereira de Queiroz a história de vida

se define como o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Narrativa linear e individual dos acontecimentos que nele considera significativo, através dela se delineiam as relações com os membros de seu grupo, de sua sociedade global, que cabe ao pesquisador desvendar. Desta forma, o interesse deste último está em captar algo que ultrapassa o caráter individual do que é transmitido e que se insere nas coletividades a que o narrador pertence.(OUEIROZ, 1988.p. 20-21).

Através da metodologia histórias de vida foi possível perceber as trajetórias, os valores, concepções e saberes dos entrevistados, principalmente aqueles que fizeram parte da 1ª fase. Sempre com a idéia de refletir sobre a prática e sobre os saberes construídos e acumulados durante a vida de cada entrevistado, este método permitiu que os indivíduos contassem, através da sua cotidianidade, como foi caminhar lado a lado com a evolução do processo social de desvalorização e depois re-valorização do rural na sala de aula da época em que atuava e sua percepção quanto à época atual.

Segundo Alberti a história de vida “tem como centro de interesse o próprio indivíduo na História, incluindo sua trajetória [...] passando pelos diversos acontecimentos e conjunturas que presenciou, vivenciou ou inteirou”. (ALBERTI, 1989.p.18-19).

Ao utilizar esta metodologia é necessário considerar “sempre as estruturas sociais e os momentos históricos nos quais se inseriu a trajetória do sujeito dentro da história”.(ALBERTI, 1989.p.68).

A narrativa das histórias de vida possibilita a reflexão sobre os comportamentos, posturas, padrões de cada época e ainda permitem a

compreensão de como foi construída, em cada época, a prática educacional relacionada ao mundo rural.

Os saberes dos entrevistados são fundamentais tanto para a recuperação de uma trajetória educacional quanto para a compreensão do tempo vivido atualmente. Para desvendar o atual cenário educacional rural, se faz necessário dar a palavra àqueles que o construíram, é a forma de criar elos entre o passado, o presente e o futuro.

Ainda a história de vida permite ao investigador descobrir, através do que foi vivido, como as ações de cada indivíduo contribuíram para a construção da educação rural até os dias atuais.

As intenções não foram pesquisar a vida de cada indivíduo e sim perceber nos diferentes espaços temporais como e o que esses educadores antigos e atuais, moradores antigos e atuais representaram e representam para a educação rural do município; Como eles percebem a educação rural hoje e o que projetam para ela. O trabalho com a memória proporciona essa leitura do passado no presente e a construção deste de uma forma diferente, mais consciente.

O imaginário social dos pesquisados foi investigado, as significações dadas aos acontecimentos históricos, as práticas, os sonhos, os conhecimentos, os valores, tudo isso foi percorrido com o método de histórias de vida que fundamentalmente possibilitou o entendimento do rumo atual que vivenciamos na educação rural.

Colhida por meio de entrevistas de variadas formas, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade. Neste último caso, busca-se uma convergência de relatos sobre um mesmo acontecimento ou sobre um período de tempo. A História oral pode captar a experiência efetiva dos narradores, mas também recolhe

destas tradições, mitos, narrativas de ficção, crenças existentes no grupo[...] (QUEIROZ, 1988, p.19).

A fala de cada entrevistado referendou as reflexões sobre a ruptura do rural com a sala de aula, mostrou a importância que o lugar e a comunidade têm em relação a construção de suas identidades e ainda reforçou que a cultura passada através das gerações é muito valorizada por cada sujeito que vive o cotidiano rural e compreende que assim como existe um passado a ser apreciado, discutido e respeitado existe um presente que precisa ser re-pensado e um futuro que deverá ser diferente após a tomada de consciência do momento atual vivido.

REFLEXÕES FINAIS



“Se não temos poder de alterar nada em nossa forma de ser e fazer, por que refletir?” (PERRENAUD, p 156).

Refletir significa tomar consciência e, tomar consciência significa transformar o cotidiano embasado numa nova perspectiva. A proposta dessa dissertação era unir a Geografia e a Pedagogia transitando entre os conceitos específicos que cada uma dispõe.

Embasada nos pressupostos teóricos, primeiramente da Geografia, tentei identificar as tendências referentes às *questões territoriais*, no sentido das relações que a população de um lugar estabelece com seus pares e com o próprio território enquanto espaço vivido; à *identidade campesina* a fim de perceber se realmente a população rural de São Sebastião do Caí construiu sua identidade referendada nos atributos culturais e valorativos do saber historicamente construídos e preservados por gerações passadas; à *questão cultural* como conjunto de representações, valores, crenças e saberes se constitui como elemento fundamental para a compreensão do mundo sob sua ótica; por fim ao *lugar*, ou seja, se através dele é possível construir e produzir um conhecimento global referendado no cotidiano imediatamente vivido.

Nas entrevistas a cultura e a identidade campesina são facilmente identificadas, principalmente no que diz respeito à origem alemã, à posse das terras e à relação que estabelecem com ela.

A identidade de cada entrevistado tem referência nos seus antepassados, nos colonos/camponeses que iniciaram a constituição do território de São Sebastião do Caí.

A cultura é transmitida através das gerações e é muito valorizada na comunidade, nas relações de vizinhança que se estabelecem no lugar onde eles vivem e criam seus filhos e netos.

A comunidade e as pessoas que a integram têm muita importância para as pessoas que foram entrevistadas, de modo generalizado. Todos se conhecem, respeitam as histórias de vida de cada família, valorizam o trabalho dos “vizinhos” e em certos momentos das safras unem seus esforços para auxiliar uns aos outros. Estabelecem uma relação de vizinhança familiar.

As raízes que criaram nas suas terras e comunidades chega a ser visível através da fala de cada um. Valorizam o lugar como fonte de seus saberes, de suas histórias e de seus valores.

O território onde vivem e estabelecem suas relações de trabalho, de moradia e de trocas, também é identificado durante as entrevistas, mas de uma forma menos explícita do que a relação que criaram e estabelecem com o lugar.

Constatai que não só a Geografia e a Pedagogia podem ser entrelaçadas com seus pressupostos e suas opções políticas, mas também os conceitos próprios da geografia, os quais utilizei para referendar todo trabalho de pesquisa, se entrelaçam e permitem fazer com que a vida, a política, as questões da cultura, de identidade e do território dialoguem numa mesma esfera que é o lugar, o ponto de

encontro das lógicas globais e locais, o ponto de encontro dos sentimentos, dos saberes, da consciência crítica e transformadora.

Quanto as questões educacionais percebi que propostas de expansão da realidade rural já foram construídas (por um grupo de educadores comprometidos e engajados na valorização do mundo rural na década de 50) e o Estado não soube valorizar essa idéia, que no fundo, tinha como intenção fixar o educando no meio rural, valorizando seus conhecimentos e sua cultura.

Além do entrelaçamento de conceitos geográficos com a pedagogia freireana essa dissertação tinha uma proposição que era transformar as práticas educativas nas escolas rurais, mudar; possibilitar ao educador, através dos encontros pedagógicos/reflexivos, a tomada de consciência de que dentro da sala de aula pode haver um conhecimento pautado e integrado com o cotidiano vivido pelo educando; que a escola pode ser palco de uma educação que valoriza o homem rural, a história de cada um, a cultura que cada um manifesta em casa, a identidade que cada um traz guardada dentro da memória.

Mostrar aos educadores que sua prática fica mais significativa quando é planejada em conjunto com seus colegas, com seus educandos, com a bagagem cultural do lugar, mesmo que ao adotar esta prática tenha que fazer mais esforço, se comprometer mais, se envolver muito mais com o processo educativo.

Quando em encontro quinzenais com educadores trouxe questões para refletir sabia o que isto causaria na prática escolar e, essa era a real intenção que pretendia, a de transformar o trabalho nas escolas rurais em um trabalho

interdisciplinar, teórico, reflexivo, pautado no saber do educando e da comunidade, referendado no lugar onde o cotidiano escolar e o da comunidade se concretizam.

A partir desses encontros tive a certeza de que quando dispostos e comprometidos os educadores podem muito, e, de que tudo começa pela escola.

Foram elaborados cadernos temáticos e esta ação mostrou o quanto é verdadeiro e possível o trabalho construído em conjunto com os educandos e a comunidade, esses cadernos reforçaram a proposta de uma educação voltada à realidade do cidadão que vive no meio rural.

Os cadernos traziam questões ligadas a saúde, história, valorização do homem rural, entre outros assuntos. Propomos despertar nos educandos, nas educadoras e nas comunidades o questionamento sobre o cotidiano vivido por eles através do uso de conceitos que não necessitam de re-significações, ou seja, foram textos que abordavam o cotidiano, com a fala do cotidiano e o conceito utilizado no cotidiano.

Em suma os cadernos temáticos foram elaborados e confeccionados com os principais agentes de transformação e para esses agentes, eles materializaram o trabalho participativo e reflexivo desenvolvido nas reuniões pedagógicas das escolas rurais, através deles buscamos a qualificação da educação voltada para o meio rural e conquistamos inúmeras outras realizações que a princípio não haviam sido pensadas, como, por exemplo, coleta seletiva em todo município, funcionamento do galpão de reciclagem do lixo, feirinha agro-ecológica, etc.

Mas um destaque especial tem que ser remetido às entrevistas realizadas com os “educadores rurais das antigas escolas rurais isoladas”. Nesta etapa da

dissertação houve uma significação toda especial do trabalho até então desenvolvido: a valorização destes educadores, do trabalho que desenvolveram por anos no município foi resgatado através desta pesquisa.

Questões fundamentais referentes ao que significava “ser educador” numa comunidade rural, que fundamentalmente as escolas rurais deviam fixar o homem no campo, capacitando-o e qualificando-o para isso foram compreendidas. Surpreendentemente descobri nos educadores rurais, profissionais que com base na intuição, resolveram trabalhar um pouco além do que deviam, traziam para sala de aula a realidade porque isso era uma regra que devia ser seguida, mas traziam também a identidade, a cultura, a valorização dos saberes dos pais destes educandos.

Estes educadores eram responsáveis por um projeto pedagógico que trazia a comunidade para dentro da escola, com eles iniciaram uma das principais funções da escola: ser um centro de cultura, de lazer, de educação formal e informal, mas, sobretudo um espaço de ação-reflexão.

Outra reflexão importante que estas entrevistas trouxeram foi que, na verdade, a ruptura entre o rural e a sala de aula ocorreu por causa da desvalorização dos profissionais que trabalhavam com o rural, não com o meio, na verdade tudo foi consequência: término das escolas, unificação do ensino, desvalorização dos educadores devido à qualificação que possuíam, etc.

As entrevistas com estes profissionais foram verdadeiras aulas, repletas de vida, de contextualizações, de experiências práticas, de incentivo, de um bem querer

a profissão, aos educandos, as comunidades. Quando transcrevendo as falas de cada um dos entrevistados lembrei-me de Rubem Alves (1991) quando diz:

Educadores, onde estarão? Em que covas terão se escondido? Professores há aos milhares. Mas professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança. (p.12)

Um tanto poético, mas não encontro outras palavras para descrever o aprendizado que estas entrevistas proporcionaram.

Durante toda dissertação teci comentários, opiniões, reflexões sobre cada assunto trabalhado, e como a reflexão é um ato que não pode parar não custa refletir um pouco mais....

Ficou muito claro que a formação dos educadores é fator fundamental para uma prática que prioriza a reflexão, a valorização dos saberes, etc, mas se estes profissionais já se encontram atuando nas escolas como é possível fazer? Trabalhando a partir de encontros de estudos e reflexão que reforcem e contribuam para o desenvolvimento desta nova prática; trazendo para as reuniões pedagógicas algo mais que avisos administrativos; incentivando e instigando os educadores a pensar, a estudar, a planejar, a observar, a valorizar;

Evidentemente que esta proposta não surgirá do nada (apesar do relato anterior de que já existiam algumas práticas isoladas), a Secretaria de Educação do Município precisa ter um olhar diferente sobre a educação, um olhar que possibilita ver além, ousar transformar o que vê, por que se os órgãos que “cuidam” das escolas, dos educandos e dos educadores são órgãos que não priorizam uma educação conscientizadora e transformadora, então o trabalho fica correndo “pelas beiradas” de forma isolada contando apenas com o “dom de ser do educador”

(Rubem Alves). Bem, dentro desta perspectiva o município teve “sorte” pois a administração municipal estava aberta a novas propostas pedagógicas, mesmo não as conhecendo profundamente, permitiu que um projeto pedagógico reflexivo e participativo fosse desenvolvido;

Em relação ao Projeto Pedagógico, este deve ser único para todo município, mas sempre respeitando e valorizando os saberes peculiares de cada comunidade escolar, enfim, único no sentido de que se há uma proposta de valorização dos saberes, do lugar, da identidade e da cultura de cada localidade, então a proposta que fizemos nesta dissertação pode ser desenvolvida tanto no espaço rural quanto no espaço urbano, basta que estejamos abertos para novos saberes, mas principalmente dispostos a se engajar numa pedagogia que acredita que:

“não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.(FREIRE, 2000, p. 25).

Tenho clareza de que a transformação das práticas nas escolas rurais só acontecerá realmente quando:

- as administrações municipais perceberem que projetos educacionais perpassam mandatos;
- os educadores compreenderem o poder que têm nas suas mãos e o usarem para refletir e agir embasados numa prática construtiva onde todos são sujeitos das ações, reflexões e concretizações.
- perceberem que o essencial é a relação que se cria com o saber, com a história, com o cotidiano imediatamente vivido pelo educando e pela comunidade.

Na verdade a transformação só acontece quando todos compreendem a sua importância na luta por uma educação digna, de valorização dos saberes e de respeito a cultura e identidade que cada um traz consigo através do histórico familiar.

Pode parecer pura utopia ou até palavras ufanistas de uma “normalista”, mas a prática pedagógica referendada na reflexão e participação reforça o quão importante é o comprometimento e engajamento dos profissionais quando estes adotam uma postura e uma prática reflexivas em conjunto com uma proposta educacional libertadora.

Certamente que desenvolver uma pedagogia voltada para os valores, cultura e identidade dos educandos do meio rural corre alguns riscos de enraizamento somente na realidade, por isso volto a repetir, uma proposta pedagógica de valorização do lugar como referência na aprendizagem só será séria e efetiva se a realidade rural e do lugar forem integradas ao meio global, se os educadores conseguirem planejar aulas que relacionem o global e o local na tentativa de realizar uma educação libertadora, construtiva e sobretudo que insere e valoriza o educando dentro de um contexto social local que também é global.

A prática reflexiva na ação que assumi enquanto planejava cada unidade, cada questionamento, cada entrevista não serão encerradas nunca, pois sempre terei uma reflexão a mais para fazer quando olhar de novo a proposta de trabalho, os objetivos iniciais, as próprias considerações finais....a reflexão gera a ação, que

gera a reflexão, que gera um processo interminável de tomada de consciência e de mudanças.

Abordei um enfoque educativo baseado numa prática reflexiva e participativa, integradora e conscientizadora e por fim transformadora, sempre com a certeza de que a reflexão na ação traz a tona a consciência e que o ato de conscientizar-se implica em mudar o cotidiano vivido.

Acredito que para início de conversa ou de mais trabalho, o enfoque pedagógico assumido é o mais coerente com as propostas de unir, integrar e entrelaçar a Geografia com a Pedagogia Freireana.

Estas foram reflexões para encerrar uma dissertação que trouxe encantamento, angústias, desilusões, conquistas, orgulho, na verdade esse “encerrando” tem um significado especial e esperançoso de.... início de uma nova etapa!

OBRAS CONSULTADAS

ALBERTI, Verena. ***História oral: a experiência do CPDOC***. Rio de Janeiro: Contemporânea do Brasil, 1989.

ALBERTI, Verena. ***Manual de história oral***. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ANDRADE, Manoel Correia de. ***A questão do território no Brasil***. São Paulo: HUCITEC, 1995.

_____. ***Globalização & Geografia***. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1995.

BERNARDES Nilo - ***Bases Geográficas do Povoamento do Estado do Rio Grande do Sul***. IBGE, Rio de Janeiro, 1963,

BRASIL. Ministério da Educação. ***Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional n. 5.692/71***. 1971 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L5692.htm>. Acesso em fev 2006.

_____. _____. ***Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96***. Cachoeira do Sul: Livraria São Paulo, 1996.

_____. _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024/61**
1961

_____. _____. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002.** Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf> . Acesso em março 2006.

_____. _____. **Parecer 339/72.** 1972. Mimeo.

BRUM, Argemiro Jacob. **Modernização da agricultura. Trigo e soja.**
Petrópolis:Vozes; Ijuí:FIDENE, 1988.

CALLAI, Helena Copetti O Ensino da Geografia e A Nova Realidade. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 24, p. 67-72, 1998

_____. **Aprendendo a ler o mundo.** Mimeo, 2003.

_____. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: **Ensino da Geografia – práticas e textualizações no cotidiano**, Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASTELLAR, Sonia ma. Vanzella. **As aproximações dos conceitos construtivistas e a aprendizagem no ensino da Geografia.** Mimeo, 2003.

CLAVAL, Paul. **A geografia cultural** . Florianópolis: Editora UFSC, 1999.

COLL, C *et al.* (orgs.). **O construtivismo na sala de aula.** São Paulo, SP: editora Ática, 1998.

DACANAL, José Hildebrando (org.) **.RS: imigração e colonização.** Porto Alegre:Mercado Aberto, 1980.

FREIRE, Paulo. ***Educação como prática da liberdade***. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. ***Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire***. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. ***Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa***. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. ***Pedagogia do Oprimido***. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. ***Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito***. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. ***Perspectivas atuais da educação***. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GÖRGEN, Frei Sérgio Antônio. ***Os novos desafios da agricultura camponesa***, 2004.

KOLLING, Edgar. Jorge.; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli. Salete (orgs.). ***Educação do Campo: identidade e políticas públicas***. V. 4. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação no Campo, 2002.

KOLLING, Edgar, Nery, MOLINA, CASTAGNA Mônica (Orgs). ***Por uma educação básica do campo***. V.1. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação no Campo 1999.

LANDO, Aldair Marli. ***A colonização alemã no Rio Grande do Sul: uma interpretação sociológica***. Porto Alegre: Movimento, 1976.

LAZZAROTTO, Danilo. **História do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1982.

MARTINE, George. & GARCIA, R. **Os impactos Sociais da Modernização Agrícola**. São Paulo, Hucitec, 1987.

MEDEIROS, Cristiane Vieira; MEDEIROS, Rosa Maria Vieira; JUNIOR, Denir de Oliveira Sosa.- Projeto Consciência e Transformação **Caderno Temático 2: Agricultura e Ambiente** São Sebastião do Caí: Secretaria de Educação Cultura e Desportos. 2003

MEDEIROS, Rosa Maria Vieira Camponeses Cultura e Inovações. **Campo e Território**, Uberlândia, vol. 1, n. 1, p.41-59, fev. 2006. Acesso em: março 2006. Disponível em: <http://www.campoterritrio.ig.ufu.br>

_____. **De la colonisation des terres neuves à la réforme agraire au Bresil: le parcours exemplaire du Rio Grande do Sul**. Poitiers: Université de Poitiers, 1998. Tese (Doutorado em Geografia, Université de Poitiers, França, 1998)

_____. **Que “novo” rural é este no Brasil?** I Simpósio Urbano Rural –USP, SP, dez, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MOURA, Margarida Moura. **Camponeses**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

PERRENOUD, Philippe . **A prática reflexiva no ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Relatos Oraís: do indizível ao dizível**. In: VON SIMON, Olga de Moraes (org.). **Experimentos com História de Vida** (Itália-Brasil) São Paulo: Vértice, 1988.

_____. Do rural e do urbano no Brasil. In QUEDA, Oriowaldo & Tamás Szmrecsányi (orgs). **Vida Rural e Mudança Social: leituras básicas de sociologia rural**. São Paulo: Editora Nacional, 1972.

REGO, Nelson *et al.* **Geografia e Educação – Geração de Ambiências**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

REGO, Nelson *et al.* **Um pouco do mundo cabe nas mãos: Geografizando em Educação o local e o global**. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2003.

SANTOS, M; SOUZA, M. A. de SILVEIRA, M. L. (orgs). **TERRITÓRIO: Globalização e Fragmentação**. São Paulo, SP: Editora HUCITEC, 2002.

SANTOS, Milton. **A natureza do Espaço – técnica e tempo/ razão e emoção**. São Paulo: HUCITEC, 1996.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: HUCITEC, 1988.

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SPEYER, Anna Marie. **Educação e campesinato: uma educação para o homem do meio rural**. São Paulo: Ed. Loyola, 1983.

TEDESCO, João Carlos (org.). **Agricultura Familiar: realidades e perspectivas**. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A- ENTREVISTA 1ª FASE

Nome:
Idade:
Escolaridade:
Estado civil:
Número de filhos e idades:
1-Todos estudam?
Em que escola? Por quê?
2-Sempre moraram no Cai? Quantos anos?
Em que ano seus familiares chegaram aqui?
3-A propriedade onde moram e trabalham é a mesma?
O que cultivam nela?
Tem outra atividade na família além da agricultura?
4-Essa propriedade foi comparada ou é herança de família?
Se herança, de que tipo?
Então, seus pais e avós também plantavam para sustentar a família?
5-Esse trabalho mantém a família unida? Por quê?
6-A comunidade onde moram mudou muito?
Qual foi a principal mudança? Ela foi boa ou ruim?
7-Como é a relação de com os vizinhos?
Sempre foi assim? Por quê?
8-O que aprendiam sobre a história da família de ?
Quem falava dessas histórias?
Na escola se aprendia alguma coisa sobre esse assunto?
9-Como eram as escolas?
Todos podiam estudar?
Qual a língua falada na escola? E em casa?
10-A escola respeitava e valorizava a cultura trazida de casa?
O que se aprendia na escola?
11-E agora como percebem a escola?
Ela valoriza o conhecimento que o aluno traz de casa?
12-O que deve mudar na escola para que ela valorize mais o saber dos pais e dos avós?

APÊNDICE B- ENTREVISTA 2ª FASE

Entrevista – 2ª Fase
Nome:
Idade:
Escolaridade:
Estado civil:
Número de filhos e idades:
1-Todos estudam?
Em que escola? Por quê?
2-Sempre moraram no Caí? Quantos anos?
Em que ano seus familiares chegaram aqui?
3-Seus pais e avós viviam da agricultura?
A terra onde trabalhavam era deles?
8-O que aprendiam sobre a história da família de ?
Quem falava dessas histórias?
Na escola se aprendia alguma coisa sobre esse assunto?
9-Como eram as escolas?
Todos podiam estudar?
10-A escola respeitava e valorizava a cultura trazida de casa?
O que se aprendia na escola?
11-E agora como percebem a escola?
Ela valoriza o conhecimento que o aluno traz de casa?
12-O que deve mudar na escola para que ela valorize mais o saber dos pais e dos avós?
13- A partir de 1920 o Governo do Rio Grande do Sul assumiu a educação através da criação de escolas públicas. Será que nesse momento a valorização do lugar/realidade rural não ficou deixada de lado?
14- Através do lugar podemos ver e ler o mundo, será que a escola traz para sala de aula o lugar/realidade que o aluno vive?PQ?
15-As classes multisseriadas vem de uma época bem longíqua, como você percebe essa forma de ensinar?
16-Você cursou o normal rural?
Quais eram os pré-requisitos para fazer esse curso?
O que aprendiam nele?

APÊNDICE C- ENTREVISTA 3ª FASE

Nome:
Idade:
Escolaridade:
Estado civil:
Número de filhos e idades:
1-Todos estudam?
Em que escola? Por quê?
2-Sempre moraram no Caí? Quantos anos?
Em que ano seus familiares chegaram aqui?
3-Seus pais e avós viviam da agricultura?
A terra onde trabalhavam era deles?
8-O que aprendiam sobre a história da família de ?
Quem falava dessas histórias?
Na escola se aprendia alguma coisa sobre esse assunto?
9-Como eram as escolas?
Havia uma valorização da cultura trazida de casa?
13- A partir de 1920 o Governo do Rio Grande do Sul assumiu a educação através da criação de escolas públicas. Será que nesse momento a valorização do lugar/realidade rural não ficou deixada de lado?
14- Através do lugar podemos ver e ler o mundo, será que a escola traz para sala de aula o lugar/realidade que o aluno vive?PQ?
15-As classes multisseriadas vem de uma época bem longícuca, como você percebe essa forma de ensinar?
16- Em 1972 foi criado o parecer 339/72 com a finalidade de promover a adequação do ensino, conforme a realidade onde as escolas estavam inseridas?
Será que esta lei chegou a ser colocada em prática? De que forma?
17- Quais seriam as transformações necessárias para que as escolas rurais realmente estudasse, vivenciassem o lugar?
18- São colocadas em prática as questões de valorização do trabalho rural? De que forma essa valorização é trabalhada na escola?
19- A LDB permite que o calendário das escolas rurais seja organizado de forma mais flexível, considerando as safras, os plantios. Como é elaborado o calendário escolar?
20- utilizam livro didático? De que forma ele é trabalhado? Será que ele contempla as questões locais vivenciadas pelos educandos?
21-No planejamento das aulas procuram valorizar a bagagem cultural que o aluno traz de casa? De que forma?
22- recebem alguma formação diferenciada para trabalhar com os educandos do meio rural?
23- Como deveria ser essa formação continuada?

APÊNDICE D- ENTREVISTA 4ª FASE

Nome:
Idade:
Escolaridade:
Estado civil:
Número de filhos e idades:
1-Todos estudam?
Em que escola? Por quê?
2-Sempre moraram no Caí? Quantos anos?
Em que ano seus familiares chegaram aqui?
3-Seus pais e avós viviam da agricultura?
A terra onde trabalhavam era deles?
8-O que aprendiam sobre a história da família de ?
Quem falava dessas histórias?
Na escola se aprendia alguma coisa sobre esse assunto?
9-Como eram as escolas?
Havia uma valorização da cultura trazida de casa?
13- A partir de 1920 o Governo do Rio Grande do Sul assumiu a educação através da criação de escolas públicas. Será que nesse momento a valorização do lugar/realidade rural não ficou deixada de lado?
14- Através do lugar podemos ver e ler o mundo, será que a escola traz p/ sala de aula o lugar/realidade que o aluno vive?como?
15-As classes multisseriadas vem de uma época bem longícuca, como você percebe essa forma de ensinar?
16- Em 1972 foi criado o parecer 339/72 com a finalidade de promover a adequação do ensino, conforme a realidade onde as escolas estavam inseridas?
Será que esta lei chegou a ser colocada em prática? De que forma?
17- Quais seriam as transformações necessárias para que as escolas rurais realmente estudassem, vivenciassem o lugar?
18- São colocadas em prática as questões de valorização do trabalho rural? De que forma essa valorização é trabalhada na escola?
19- A LDB permite que o calendário das escolas rurais seja organizado de forma mais flexível, considerando as safras, os plantios. Como é elaborado o calendário escolar?
20- Os educadores que trabalham nas escolas rurais recebem formação continuada? De que forma?
21-O livro didático é utilizado nas salas de aulas. Pq não construir pelos próprios educadores, secretaria de educação e educandos 1 livro que valorize as questões locais?
22-Quais seriam as transformações necessárias para que as escolas rurais realmente vivenciassem e aprendessem sobre o mundo tendo por referência o lugar onde elas estão situadas?
23-Quantas escolas rurais existem no município?

ANEXOS

ANEXO A - ATA DE CRIAÇÃO DO CPM DA ESCOLA GABRIEL PEREIRA DA SILVA

I Reunião:

Nos dias (30) trinta dias do mês de março do ano 1969, realizou-se a primeira reunião do corrente ano, com início às 8h.

Tendo comparecido a maioria dos pais dos alunos; foi dado o início às 9h e 30', sendo os seguintes assuntos tratados:

- 1. Saudações e agradecimento pela comparecimento.
 - 2. Leitura do estatuto.
 - 3. Escolha dos 4 conselheiros.
 - 4. O valor da caixa escolar, que foi fixada em R\$ 0,50.
 - 5. Pátio da escola, colaborações,
 - 6. A marcação das reuniões com breve comunicação.
 - 7. Pedir aos pais que não amedrontem os alunos.
- Tudo resolvido findou-se a reunião às 10h.
- Presidente
Secretário
Secretária

II Reunião

Os dias 15 de junho de 1969 às 8h damos início a mais uma reunião de círculo pais e mestres na Vigia.

Principal assunto a ser abordado, merenda escolar. Os pais resolveram pagar uma pessoa para preparar o leite pagando cada pai R\$ 0,50 por mês, quando a outra merenda será escolhida sucessivamente uma mãe para prepará-lo.

Foi falado ainda da reforma do prédio velho, para lecionar, passando o primeiro ano a ter aula de manhã.

ANEXO B - CADERNO TEMÁTICO I

Coleta do lixo

A coleta de lixo nos centros urbanos é feita por caminhões que obedecem a rotas pré-estabelecidas, visando atender um conjunto de regiões com eficiência e economia. Para tanto um estudo de rotas, número de viagens, número de veículos, capacidade de cada veículo, tempo máximo de cada tripulação no trabalho e tempo de coleta deve ser efetuado a fim de se alcançar às metas estabelecidas pela administração municipal.

Em cidades de maior porte, os caminhões são equipados com prensas pneumáticas que permitem uma maior capacidade de coleta por veículo, uma vez que os equipamentos são capazes de compactar o material coletado.

Também nestas cidades são diferenciados os veículos para coleta de lixo domiciliar, de lixo hospitalar, de lixo público e de lixo especial.

No caso particular da coleta seletiva, a mesma pode ser facilitada pela entrega voluntária em locais pré-estabelecidos, do material previamente selecionado na fonte geradora. Isto significa que se houver um lugar estabelecido pela prefeitura para esta entrega, as pessoas podem voluntariamente entregar seu lixo seco, auxiliando assim a coleta seletiva da municipalidade.

Em cidades de menor porte a coleta normalmente é efetuada por caminhões comuns ou tratores que rebocam carretas para recebimento do material.

Atividades Propostas

1. Identifique como é feita a coleta de lixo em sua comunidade, quantas vezes por semana o lixo é recolhido.
2. Quantos e como são os caminhões que fazem a coleta de lixo em sua comunidade.
3. Formular desenhos, cartazes, textos onde os alunos possam demonstrar as principais mudanças ocorridas após a implantação da coleta seletiva.

Riscos da produção de lixo

O lixo pode muitas vezes conter materiais perigosos, que oferecem sérios riscos a saúde humana e ao meio ambiente, como por exemplo:

- a) baterias de veículos, pilhas e baterias comuns e de celulares;
- b) embalagens de produtos químicos, tóxicos e/ou corrosivos,
- c) embalagens de produtos inflamáveis e venenosos, como agrotóxicos;
- d) lâmpadas fluorescentes;
- e) lixo de banheiro;
- f) lixo hospitalar;
- g) materiais radioativos;
- h) restos de remédios, vencidos ou não.

Estes resíduos devem ser acondicionados separadamente e depositados nos aterros sanitários em valas especiais, pois liberam produtos que contaminam o ambiente, provocando riscos para todos os seres vivos. Alguns deles, como os materiais radioativos, devem receber tratamentos específicos, regulamentados por leis próprias.

Atividades Propostas

1. Iniciar na escola uma composteira levando, os alunos, a idéia para a sua casa;
2. Incentivar atividades que utilizem como material o adubo produzido na escola (produção de uma horta, plantio de ervas medicinais entre outros);
3. Perceber a vantagem do adubo orgânico produzido na composteira da escola;
4. Observar a decomposição dos diferentes materiais na composteira;
5. Estudar ciclos de vida e cadeias alimentares;
6. Pesquisar os diferentes tipos de solo.

ANEXO C – UMA AGRICULTURA DIFERENTE

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SANTO INÁCIO
PROJETO “UMA AGRICULTURA DIFERENTE”

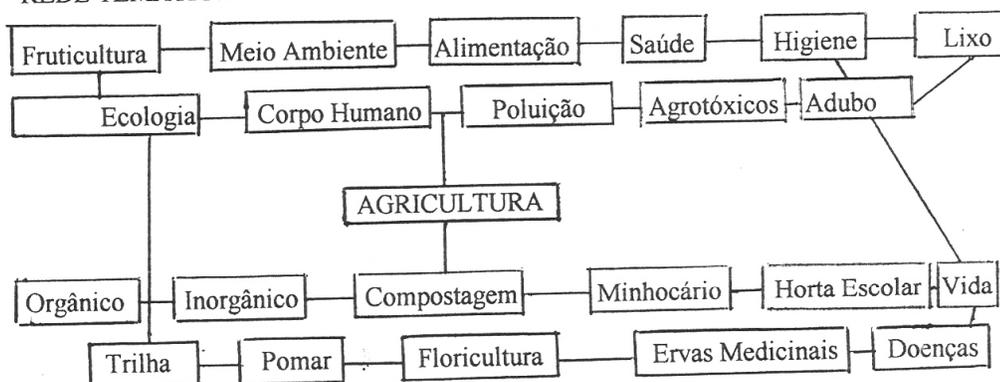
TEMA: Agricultura

TÍTULO: Uma Agricultura diferente

OBJETIVO GERAL: Buscar a permanência na Zona Rural através de uma agricultura ecológica, produtiva e lucrativa.

JUSTIFICATIVA: Sabemos que um dos grandes problemas brasileiros é, sem dúvidas, o êxodo rural. Atraídos pela mídia, desestimulados pelo descaso, revoltados pela falta de políticas públicas sérias e voltadas à agricultura, entre outros motivos, centenas de famílias largam a vida no campo e vislumbram dias melhores na cidade. Sabemos também que, na grande maioria das vezes, os dias melhores, tão sonhados, jamais se tornam realidade. Para evitar que esta situação, de desestímulo e tristeza, intervenha na vida das famílias da comunidade escolar é que a E.M.E.F. Santo Inácio resolveu desenvolver um projeto com a proposta de uma agricultura diferente, que não agrida a natureza e estimule o amor pela terra onde vivemos, preservando-a de ações danosas e evitando sua destruição.

REDE TEMÁTICA



EIXO: Lixo

JUSTIFICATIVA: Este eixo foi escolhido por ser um problema muito presente na comunidade, onde não há um freqüente recolhimento de lixo.

GERAL: Buscar a preservação do meio onde vive.

ESPECÍFICO: Conservar os arredores da escola, retirando o lixo, tornando o ambiente mais limpo, criando uma consciência coletiva e possibilitando futuras produções.

ANEXO D – COMUNIDADE VIVA

Escola E. de 1º Grau Incompleto Santo Inácio
Projeto Comunidade Viva

Professor responsável pela elaboração e execução:
MARILEÁ VARGAS DA SILVA

OBJETIVO E JUSTIFICATIVA

A escola buscou desenvolver um projeto visando o resgate, em proposta pedagógica, da cultura local, da auto-estima, da sua identidade, dentro do projeto Comunidade Viva e do programa de Valorização da Vida. Sendo um projeto Educacional foi extremamente comprometido com o social. Parto da premissa de que todos possuem um imenso potencial cognitivo capaz de elaborações intelectuais, bastando para tanto que oportunidades e espaços sejam garantidos.

ANEXO E – HORTA ECOLÓGICA

Horta Ecológica Escola Municipal Padre Luiz Muller - Vigia

Objetivos

- 1º Desenvolver uma horta com culturas completamente livres de adubos e defensivos químicos.
- 2º Trabalhar conscientizando as crianças dos sérios perigos que a agricultura, principalmente no setor de hortifrutigranjeiros, causa à natureza poluindo solo, água e causando sérios danos à saúde humana.
- 3º Promover o trabalho em equipe, incentivando a idéia do cooperativismo.
- 4º Mostrar aos alunos, na sua maioria filhos de agricultores, que a agricultura é uma atividade onde, atualmente é preciso ter preparo, conhecimento de técnicas, ser crítico, bem informado.
- 5º Mostrar, através do sucesso do nosso projeto, que é possível ganhar dinheiro com a agricultura sem destruir o meio ambiente, uma vez que iremos desenvolver todos os defensivos naturais contra as pragas, que por ventura, aparecerem.
- 6º Conseguir com o tempo quando estivermos produzindo além do consumo da nossa própria escola, um mercado que valorize devidamente nossos preciosos produtos.

ANEXO F – DIPLOMA DE PARTICIPAÇÃO NA SEMANA DA PÁTRIA 1943

