

**A educação na ponte campo-cidade:  
saberes necessários à formação do  
professor**

Ivanete Gomes Silveira\*

*The school in the bridge rural-urban:  
Knowledge required for the teacher training*

---

\* Pedagoga - UFV; Mestre em Ciências da Educação - Uninorte; Técnica em Educação - SEDU/ES/Educação Profissional.

**RESUMO:** Este estudo enfoca os saberes que devem integrar a formação inicial e continuada do professor para a educação básica na dimensão rural-urbana, a partir das expectativas das organizações rurais. Trata-se de um estudo de caráter exploratório, cujos dados foram obtidos a partir da aplicação de questionários e do registro de opiniões ouvidas em grupos focais. Na análise dos resultados foram considerados aspectos quantitativos e qualitativos a fim de atender aos objetivos de investigação. São apontados dimensões e saberes que devem balizar a formação inicial e continuada do professor para a escola localizada na área urbana com clientela urbana e rural, destacando o conhecimento da realidade e a capacidade de articulação pedagógica dos saberes urbanos e rurais como indispensáveis a uma práxis voltada para a formação do cidadão no seu lugar para viver nesse ou em outros lugares.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação de professores, educação do campo, expectativa rural.

**ABSTRACT:** *This research study focuses the knowledge which should compose the initial and continuing teacher training to the basic education in the rural-urban dimension, from expectations of rural organizations. It is an exploratory study whose data were obtained from questionnaire application and record views heard in focus groups. In the analysis of the results were considered quantitative and qualitative aspects in order to answer the aims of research. There are pointed dimensions and knowledge that should distinct the initial and continuing teacher training to the school located in the urban area with urban and rural clientele, essential for a praxis dedicated to train the citizen in his place to live in this or other places.*

**KEYWORDS:** *teachers training, rural education, rural expectation.*

## 1. INTRODUÇÃO

**A** formação do professor para a educação básica ocupa, hoje, lugar de destaque no debate educacional brasileiro.

A rapidez das transformações que o mundo vem sofrendo em seu processo evolutivo exige de todas as profissões um esforço permanente para admitir que a formação inicial não mais garanta competência para o resto da vida e que a atualização deve ser um processo constante.

Ao mesmo tempo, inversos aos objetivos educacionais que permearam o processo de crescimento econômico no modelo neoliberal, surgem novos paradigmas apoiados em uma nova ética mundial. O Relatório Delors (1998) aponta como uma das finalidades essenciais da formação do professor, quer inicial quer contínua, o desenvolvimento de qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva que a sociedade espera desse profissional, de modo a poder, em seguida, cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidade.

Para que a educação se consolide como direito, precisa ser eficaz e ética. Eficaz para produzir as competências necessárias à sociedade da tecnologia e da informação, e ética para tornar realidade o discurso da inclusão e da diversidade, inaugurado no limiar do século XXI.

Dois desafios se apresentam incontinentes: garantir o acesso e a permanência na escola, respeitando as características que diferenciam e as que identificam os seres humanos em seu lugar; e formar professores para a educação básica capazes de atender a alunos tão diversos e prepará-los para a vida.

Este estudo pretende enfocar a questão da formação do professor para as escolas situadas na ponte campo-cidade, ou seja, escolas localizadas em áreas urbanas e com alunos de procedência urbana e rural.

À luz dos novos paradigmas da educação para as populações campestres e da legislação educacional brasileira, trazemos uma reflexão a partir das seguintes questões: por que se faz necessária uma educação diferenciada para as populações rurais e como articular essa educação nas escolas com classes de alunos rurais e urbanos? O ensino ministrado nas escolas de Ensino Fundamental localizadas nas áreas urbanas com clientela urbana e rural atende as necessidades das famílias rurais em relação a sua sustentabilidade no campo? Que saberes devem ser incorporados à formação inicial e continuada dos professores para o ensino na ponte campo-cidade?

As discussões em torno de uma educação específica e diferenciada para as populações rurais no Brasil ganham uma nova dinâmica a partir dos movimentos sociais em defesa do campo, tendo como marco propulsor o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I Enera), promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em julho de 1997 (LEITE, 2002).

Com a contribuição de pensadores e pesquisadores da educação brasileira, destacando-se Miguel Arroyo e Roseli Salette Caldar, apoiados na teoria libertadora de Paulo Freire, esse esforço vai se afirmando como um movimento de renovação pedagógica, culminando com a construção do projeto político-pedagógico das escolas do MST – a Pedagogia da Terra – e das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB nº 02/200 e 04/2010).

Este novo modelo pensa a escola como parte importante das estratégias de desenvolvimento rural, em cuja ótica o projeto de educação básica precisa incorporar uma visão ampla do conhecimento e da cultura, além de refletir a visão do campesinato sobre a dicotomia campo/cidade.

Surgem, nesse momento, dois segmentos: um, do MST, que pensa uma escola “afinada com os interesses, as concepções de trabalho e as relações sociais dos trabalhadores Sem Terra” (MORIGI, 2003, p.90), transpondo seus interesses na Conferência Nacional de 1997, que vincula educação “[...] com o movimento social” (ARROYO, 1999). Por esse prisma, o projeto pedagógico volta-se para a construção de uma nova consciência cultural, por tratar-se de uma população assentada que deixou seu local de origem indo residir num novo território, precisando construir novos valores que a identifique com esse habitat.

O outro segmento constitui-se da população que vive na terra em que nasceu, na condição de produtor familiar, com uma organização social própria, alicerçada na cultura local, e que busca a garantia de seus direitos fundamentais por meio de organizações associativistas, ou seja, por meio de um movimento social com características díspares do MST. Aqui, a escola requer um projeto pedagógico que incorpore no currículo os saberes que preparam para a produção e o trabalho, mas também os saberes que preparam para a emancipação e a realização plena do ser humano, a partir do seu lugar.

Este estudo, porém, move-se numa terceira via. Está voltado para a população do segundo segmento, mas que atendida pela política de acessibilidade implantada a partir da década de 1990, por meio do transporte escolar, é deslocada do meio rural indo frequentar escolas localizadas em áreas urbanas, suscitando a necessidade de formação de professores para mediar o ensino em salas de aula de contexto diverso: urbano-rural.

## 2. O UNIVERSO DA PESQUISA

### 2.1 O CENÁRIO

O município de Iúna tem uma população estimada de 24.558 habitantes, sendo 12.996 na zona urbana e 11.562 na zona rural (47%) (IBGE, 2006) e uma economia predominantemente agrária, com prioridade para cafeicultura.

Tem uma estrutura rural alicerçada no modelo de agricultura familiar, em território minifundiário. A organização social se efetiva por meio de organizações comunitárias vinculadas a uma federação e um sindicato.

O acesso das crianças e jovens rurais à escola para o ensino fundamental se dá em 33 unidades escolares da rede municipal, 2 da rede estadual e 2 da rede particular. Do total, 6 delas localizam-se na cidade, 4 na sede dos distritos, 1 em um povoado e 26 escolas multisseriadas (1ª a 4ª série) na zona rural.

Constituíram amostra dessa investigação as escolas públicas localizadas em áreas urbanas e com alunos urbanos e rurais, totalizando oito unidades, aqui denominadas: Sede I, Sede II e Sede III - escolas localizadas na cidade; Interior IV, V, VI, VII e VIII - localizadas em área urbana na sede dos distritos.

A tabela a seguir apresenta a população escolar do Ensino Fundamental, demonstrando que 40,2% dos alunos residem na zona rural. Se excluirmos desse quadro a escola Sede I, a mais antiga da cidade e com uma tradição urbana de classe média (informação obtida na Escola, 2009), observamos que o índice de alunos rurais estudando em escola urbana sobe para 69%.

**Tabela 1 - Alunos do Ensino Fundamental da rede pública de Ensino, por domicílio urbano ou rural, Iúna-ES.**

Escola	Total	EF- urbanos	%	EF- rurais	%
Sede I	622	564	90,6	58	9,4
Sede II	861	636	73,8	225	26,2

Sede III	778	620	79,7	158	20,3
<b>Subtotal</b>	<b>2261</b>	<b>1820</b>	<b>80,4</b>	<b>441</b>	<b>19,6</b>
Interior IV	352	132	37,5	220	72,5
Interior V	341	56	16,4	285	83,6
Interior VI	400	116	29	284	71
Interior VII	193	65	33,6	128	66,4
Interior VIII	139	14	10	125	90
<b>Subtotal</b>	<b>1425</b>	<b>383</b>	<b>26,8</b>	<b>1042</b>	<b>73,2</b>
<b>Total</b>	<b>3686</b>	<b>2203</b>	<b>59,8</b>	<b>1483</b>	<b>40,2</b>

Fonte: Censo Escolar/ MEC 2009.

## 2.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população se constitui das organizações sociais vinculadas aos interesses do campo, no município de Iúna, ES, constituindo de: 10 associações comunitárias rurais escolhidas dentre as 22 existentes, representando um total de 205 famílias; a Federação das Associações Comunitárias Rurais de Iúna e Irupi (FACI) e o Sindicato dos Trabalhadores Familiares e Assalariados de Iúna e Irupi (SAFARI), aqui representados por suas equipes gestoras; o Instituto Capixaba de Pesquisa e Extensão Rural (INCAPER), representado pelos seus extensionistas; a Secretaria Municipal de Agricultura, por meio do secretário e da equipe técnica; e o Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável (CMDRS).

A escolha das associações obedeceu a dois critérios: estar em pleno funcionamento e localizar-se nos diferentes distritos do município e na proximidade das escolas envolvidas.

Com o objetivo de verificar a percepção das famílias com relação à educação de seus filhos no ensino fundamental na perspectiva do preparo para a vida no campo, ouvimos as organizações por meio de respostas objetivas a um questionário. Posteriormente houve um momento de diálogo entre eles a partir de uma questão problematizadora.

### 3. O OLHAR DOS PAIS SOBRE A ESCOLA DOS FILHOS

A fim de estabelecer uma relação entre currículo e o preparo do aluno para a vida no campo, propusemos a seguinte questão no questionário: o ensino ministrado tem atendido as necessidades de formação do aluno para sua sustentabilidade no campo? Buscamos a opinião dos pais a partir de quatro assuntos que devem constituir a construção do conhecimento para a vida no campo.

De acordo com as Organizações Rurais, em todas as áreas o ensino está desfocado da realidade do aluno, como se pode verificar na Tabela 2, a seguir:

**Tabela 2 - Relação entre o ensino ministrado e a necessidade do aluno (%).**

Assunto	Atende	Não atende	Atende Parcialmente
a) História e cultura local.	8,8	81,5	9,7
b) Geografia local (relacionado a terra, aos rios, localização, clima, etc.	8	80	12
c) Meios de produção (economia local e regional).	14	70	16
d) Fauna e flora (animais e plantas nativos).	12	60	28

Fonte: Pesquisa de Campo. Organizações rurais, Iúna-ES, agosto de 2009.

Com relação à História e à Cultura (meio antrópico), 86,7% afirmaram que os conteúdos ministrados não contemplam a história e a cultura locais. Esse fato contrapõe o previsto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como princípio norteador do currículo, onde o ensino de História não pode prescindir da compreensão da realidade como objeto, objetivo e finalidade e o seu ensino deve se dar a partir do reconhecimento de si e do outro e da construção de uma consciência histórica, de um sentimento de pertença (BRASIL, 1997).

Sobre o ensino de Geografia (meio físico), 80% afirmaram que não atende as necessidades de conhecimento dos alunos, para 12% atende parcialmente e apenas 8% assinalaram que atende às necessidades. Quanto

aos “Meios de produção” (meio econômico), embora faça parte do tema Geografia, foi questionado separadamente por considerarmos importante essa visão específica dos entrevistados, uma vez que os meios de produção estão diretamente relacionados à sustentabilidade. Nesse quesito 70%, afirmaram que não atende às necessidades, 16% disseram que atende parcialmente e os demais, 14%, opinaram que não atende.

Esse cenário contrapõe ao que emerge do Currículo do Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual do Espírito Santo, onde se pretende que a Geografia possa contribuir com a formação humana dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem numa perspectiva de valorização de suas vivências, de afirmação das ações individuais e coletivas na transformação de situações locais e globais, de estímulo à responsabilidade na relação entre a produção pelo trabalho e a manutenção do sistema Terra (ESPÍRITO SANTO, 2009).

Sobre os temas Fauna e Flora (meio biótico), 60% dos entrevistados disseram que o que é ensinado não atende as necessidades dos alunos, 28% disseram que atende parcialmente e 12% afirmaram que não atende.

Essa falta de coerência entre o currículo e a realidade do campo descaracteriza a escola em sua função social de promotora do desenvolvimento, negando a sua própria identidade que, conforme a Resolução CNE/CEB nº 01/2002:

Art. 2º. [...] É definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros [...] (BRASIL, 2002).

O distanciamento do currículo da realidade do campo impede os alunos rurais de perceberem sua identidade e de compreenderem seu espaço e sua relação com a cidade. Ao mesmo tempo, esse mundo também não é apresentado aos alunos urbanos que concluem o ensino fundamental sem perceber a importância do rural para a sobrevivência e o desenvolvimento da cidade num município de economia predominantemente agrícola.

Na opinião dos entrevistados sobre o aproveitamento dos conhecimentos obtidos pelos alunos na escola para a interpretação da vida cotidiana do campo e sua aplicabilidade, 57,5% responderam que não há nenhum aproveitamento e 38,5% disseram que há muito pouco aproveitamento. Apenas 4% afirmaram que há um aproveitamento total.

Esse cenário não é novidade. Vem constituindo preocupação de pesquisadores de diversos países, especialmente na América Latina, pelas suas características econômicas predominantemente rurais. Podemos citar Sud Mennucci, no início dos anos de 1930, citado por Demo (1981), Werthein (1981), Freire (1987), Arroyo (1999), Monarcha (*apud* WERLE, 2007) entre outros.

Percebe-se aqui que o ensino praticado encontra-se na contramão dos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), segundo o qual o currículo deve fundamentar-se na compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.

O currículo praticado nas escolas essencialmente rurais e nas escolas com clientela urbana e rural é o mesmo aplicado nas escolas essencialmente urbanas. O problema está no fato de que os livros didáticos são elaborados com uma visão urbana de mundo e nessa realidade ancorado.

Diante da declaração das organizações rurais (uma média de 72,8% das respostas) de que os conteúdos ministrados não contribuem para a formação do aluno segundo as suas necessidades no campo, percebemos o descompasso entre a educação e o desenvolvimento sustentável no campo.

Para ser sustentável, aponta a “Carta da Terra” (PASSOS; SATO *apud* RUSCHEINSKY, 2002), o desenvolvimento precisa ser economicamente factível, ecologicamente apropriado, socialmente justo, incluyente, culturalmente equitativo, respeitoso e sem discriminação. O bem-estar não pode ser só social deve ser também sociocósmico. Na concepção de Gadotti (2004), a sustentabilidade econômica e a preservação do meio ambiente dependem também de uma consciência ecológica e, esta, da educação.

Para uma educação transformadora e construtora de novas posturas, hábitos e condutas é preciso uma escola que resulte da própria comunidade, por meio do respeito e do reconhecimento dos saberes dessas populações (FREIRE, 1980) e ancorada na temporalidade dos próprios estudantes (BRASIL, 2002).

Entretanto, de acordo com as organizações rurais, foco deste estudo, além do currículo não privilegiar o mundo rural, a escola mantém-se à margem da vida da comunidade, tanto no lugar onde se situa quanto nas comunidades rurais de origem dos alunos.

A questão “relação escola-comunidade” foi apontada pelos entrevistados a partir de três alternativas, conforme Tabela 3.

**Tabela 3 – Relação escola-comunidade na visão das organizações (%).**

Assunto	Sim	Não	Eventualmente
a) A escola participa da vida da comunidade (festas, reuniões públicas, etc).	11	74	15
b) A escola promove interatividade com a comunidade onde se localiza.	9	79	12
c) A escola interage com as organizações rurais.	-	98	2
d) A escola promove interatividade com as comunidades rurais de origem dos alunos.	-	100	-
e) A escola promove interatividades com as famílias dos alunos.	19	55	27

Fonte: Pesquisa de Campo. Organizações rurais, Iúna-ES, agosto de 2009.

Os dados demonstram que a escola não valoriza o saber intrínseco a essas sociedades, de modo que, conforme recomenda Morin (2000), cada grupo participe e seja responsável por seu processo de desenvolvimento e que, na medida em que com ele se identifique, também possa dele se apropriar.

As relações da escola com a comunidade local podem ser consideradas insignificantes. Apenas 11% disseram que a escola participa dos eventos de interesse público realizados na comunidade, enquanto 74% afirmaram que não participam; e os demais; 15%; declararam que participam eventualmente. Além disso, 79% relataram que a escola também não promove essa relação.

Todos os membros das organizações rurais entrevistados responderam que a escola não promove nenhum tipo de interatividade com as comunidades rurais e 98% informaram que a escola não interage com as organizações rurais.

A interação entre escola e comunidade se faz necessário como pressuposto da gestão democrática. Não há controle social da qualidade da educação escolar do campo sem a efetiva participação da comunidade do campo.

A escola deve procurar fazer com que professores e comunidade encarem a educação como uma construção social a partir de suas reais pretensões à verdade sobre os fins dessa educação. Como adverte Giroux (1988),

O conhecimento se torna importante na medida em que ajuda os seres humanos a compreenderem não apenas as suposições embutidas em sua forma e conteúdo, mas também os processos através dos quais ele é produzido, apropriado e transformado dentro de ambientes sociais e históricos específicos (GIROUX, 1988, p.39).

Quando os professores fazem parte da coletividade em que ensinam, o seu compromisso é mais claro, razão porque reforçar a ligação entre a escola e a comunidade local constituir um dos principais meios de fazer com que o ensino se desenvolva em simbiose com o meio (DELORS, 1998).

#### 4. SABERES NECESSÁRIOS À VIDA NO CAMPO

Após uma breve reflexão juntamente com os entrevistados sobre a qualidade de vida, a permanência do jovem no campo e sua contribuição para o desenvolvimento rural, pedimos que eles relacionassem em ordem de importância do maior para o menor, 3 (três) assuntos considerados importantes e indispensáveis na construção do conhecimento no ensino fundamental (1ª a 8ª série).

As respostas foram agrupadas em 10 (dez) itens, em ordem decrescente, conforme Tabela 4.

**Tabela 4 – Temas apontados pelas organizações rurais para o currículo do Ensino Fundamental, Iúna, 2009.**

1º	Educação política, organização social do campo e da cidade; direitos do trabalhador rural; serviços públicos e acessibilidade.
2º	Iniciação a pequenas práticas agrícolas cotidianas, relacionadas ao calendário agrícola e ao manejo de pequenas produções e serviços, como horta, pequeno pomar; higiene nos ambientes da vida rural.
3º	Embasamento matemático necessário à gestão rural (produção x venda).
4º	Meio ambiente – educação ambiental com foco nas peculiaridades locais.
5º	Artesanato e culinária para as meninas, como preservação da cultura local e preparo para o mundo do trabalho no campo ou na cidade.
6º	Alimentação e saúde a partir dos produtos da terra.
7º	Geografia local e regional. Leitura do espaço rural, sua ocupação e exploração; aspectos geográficos favoráveis e desfavoráveis.

8º	Resgate e valorização da cultura local e regional, com foco nas manifestações folclóricas.
9º	Reconhecimento da importância da vida no campo/motivação.
10º	Informática.

Fonte: Pesquisa de Campo. Organizações rurais, Iúna-ES, agosto de 2009.

No primeiro grupo, evidencia-se o interesse precípua das organizações a fim de que a escola prepare o aluno para exercer sua cidadania na ponte campo-cidade, ancorada no conhecimento que alicerça a dinâmica do direito e do dever, seguido de sua iniciação ao mundo do trabalho. Tal posicionamento ecoa os fins constitucionais da educação brasileira, expressos no Art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Nos demais itens, verificamos o interesse numa formação geral para a vida no campo, que vai desde o domínio das operações matemáticas até as questões ligadas ao meio ambiente e à atuação do professor como motivador do interesse pela vida no campo a partir do reconhecimento de sua importância.

Buscando validar a hipótese deste trabalho, de que a educação do campo praticada nas escolas da rede pública de Iúna-ES não corresponde às expectativas e necessidades das comunidades rurais, nem garante os direitos da população assegurados pela legislação educacional brasileira, ao concluir os questionários, reunimos os produtores e as produtoras rurais para um bate-papo, tendo como foco a percepção dos pais sobre a educação dos filhos e sua preparação para a vida.

Apresentamos a seguinte questão para o debate: refletindo sobre o que seus filhos têm aprendido na escola e a realidade da vida no campo, vocês acham que existe algo que deve ser mudado na escola? Se acharem que sim, o que deveria ser mudado e por que deveria ser mudado?

Os depoimentos foram gravados, transcritos e agrupados segundo sua especificidade, resultando em três categorias que definimos e, a seguir, ilustramos com alguns depoimentos.

**1ª) A escola e a competência dos professores:** os professores desconhecem a realidade rural, não se interessam por ela e não estão preparados para ensinar o que os alunos precisam aprender.

- *Ler de carreirinha agora mudou de jeito. No meu tempo era ler tudo sem soletrar. Agora, é ler tudo sem pontuação. Quando chega ao final não sabe o que leu.*

- *Quando a escola faz uma excursão, leva nossos filhos pra conhecer coisas da cidade, que é bom eles saberem, mas nunca vi uma excursão de alunos da cidade aqui na zona rural para que nossos filhos possam mostrar aos colegas da cidade os tipos diferentes de banana ou de onde vem o leite que eles tomam. Nossos filhos iam se sentir importantes dando essas explicações.*

- *Concordo, mas se fizer uma excursão na nossa própria cidade nossos filhos também não vão saber explicar nada sobre a vida na “rua”. Se passar em frente à sede do nosso sindicato ou do prédio do promotor de justiça, ou da Câmara Municipal, eu duvido que algum aluno até de 8ª série saiba o que funciona lá dentro.*

- *A verdade é que a escola não ensina a viver. Se pensar bem, a “turma da roça”, porque é assim que nossos filhos são chamados lá na escola, é capaz de saber mais da vida do que a turma da cidade, porque eles não conhecem a roça, mas também não sabem nada sobre a cidade.*

- *O professor precisa ensinar aos alunos, não importa se mora na rua ou na roça, o caminho daqui pra lá e de lá pra cá, para depois de grande eles saberem escolher onde querem ficar.*

- *O problema é que os professores não se interessam pela nossa vida, pela vida do povo da roça. Por exemplo: o que os professores têm feito pelo nosso ambiente? Nós moramos na terra, mas todos precisam da terra, da água, de tudo da natureza. Será que os professores têm algum preparo para ensinar sobre a conservação do nosso ambiente? Pode até ter conhecimento dos livros, mas não vejo compromisso. Compromisso precisa de sentimento, e eu não vejo isso nos professores. Se a gente sabe alguma coisa sobre meio ambiente, é o pessoal da igreja e do sindicato que tem ensinado, não a escola.*

**2ª) O currículo:** o currículo não prepara os alunos da zona rural para o exercício da cidadania no campo ou na cidade, para o direito de escolher.

- *Nossos filhos passam oito anos na escola carregando uns livros pesados e no final não sabem calcular quanto podem ganhar num ano se emprestar cem sacas de café a cinco quilos por saca ao mês. Eu sei por que aprendi com meu pai que só foi na escola um ano.*

- *A escola fica pedindo pra decorar nomes de plantas e de bichos, pedacinho por pedacinho, com cada palavra difícil que a gente nem consegue pronunciar. Passou a prova, esquece tudo. Seria mais interessante se ele recebesse uma noção que fosse, de o por que precisamos analisar o solo antes de escolher o adubo, qual é a época de plantio e de colheita dos principais produtos daqui da roça, afinal, é o nosso meio de vida.*

*- Passam um tempo danado estudando nos livros sobre como funcionava o mundo lá nos tempos antes de Cristo, mas acho que seria muito mais útil se depois de 8 anos de escola eles soubessem como funciona a nossa cidade. E também acho que a política é corrupta porque a escola não prepara a pessoa para a política.*

**3ª) A escola, a família e a comunidade:** a escola não promove sua relação com a comunidade, a não ser quando precisa dela; a escola deve ser o lócus da formação da comunidade, tomando por base as necessidades de cada realidade.

*- O mundo parece que endoidou e a escola "tava" dormindo e não percebeu. O povo da roça não é mais o mesmo. Até os cantores sertanejos sabem disso. Tem até uma música que fala isso muito bem. Tudo mudou, mas a escola quer que nossos filhos sejam "igualzinho" antigamente. Das duas uma: ou a escola aprende a ensinar aos alunos que tem, ou ensina "pra nós" como educar nossos filhos "pra" ser como eles querem.*

*- O problema é que a escola não conversa com a gente, fica lá atrás do muro e só chama a gente quando acontece um problema.*

Vários depoimentos dessa natureza foram ouvidos, dando conta da insatisfação dos pais com o deslocamento dos filhos de sua realidade e com o modelo de escola que frequentam, onde o desenvolvimento pleno e a construção do conhecimento ocorrem na via inversa do que Freire (1999) concebe como aprendizagem.

[...] aprender a ler, a escrever, alfabetizar -se é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade (FREIRE, 1999, p.8).

A imposição desse modelo de educação às famílias do campo, além de ferir a legislação educacional, também vai contra ao que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ES, 2001) que, ao tratar especificamente do direito e proteção a crianças e adolescentes, estabelece que no processo educacional de verão ser respeitados os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente.

Na escola da ponte campo-cidade o grande desafio, na verdade, é a construção de um modelo de educação que prepare as crianças e os jovens para os dois mundos, respeitando aqui o princípio fundamental da liberdade. Essa escola precisa pensar o aluno sobre essa ponte e não definir o seu futuro em um dos dois lados, sem prepará-lo para integrar-se à vida com qualidade humana em nenhum desses.

## **5. SABERES NECESSÁRIOS AO PROFESSOR DA ESCOLA CAMPO-CIDADE**

Ao aprovar proposição para o Programa Nacional de Educação Formal e Não Formal da Agricultura Familiar, o Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio da Resolução MDA nº 63/2006 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (BRASIL-MDA, 2006) levou em consideração, dentre outros fatores,

a) a necessidade de articulação e fortalecimento de políticas públicas de educação e cultura do campo [...] em prol da afirmação das culturas, dos conhecimentos e saberes locais, da diversidade social, dos ecossistemas, da sustentabilidade dos territórios e das comunidades rurais;

[...]

f) o entendimento da educação como ação cultural, que se produz por meio de relações mediadas pela forma de produzir a vida, a sua relação com o meio ambiente e o trabalho.

Tais pressupostos apontam a preocupação do governo brasileiro em aliar a educação às políticas de desenvolvimento da zona rural, por meio de um projeto pedagógico de escola pensado a partir dos saberes do campo e para o campo, ecoando os compromissos e desafios assumidos pelos signatários do documento base da primeira Conferência “Por uma educação básica do campo”, realizada em 1998.

São compromissos assumidos pela Conferência: vincular as práticas de educação básica do campo com o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento; valorizar as culturas do campo; formar educadores e educadoras do campo; dentre outros, e seus desdobramentos na oficialização de um novo modelo de educação com diretrizes próprias (BRASIL, 1998).

O que aqui se enfatiza, de acordo com o documento-base que define a política de educação do Estado do Espírito Santo, é a “construção de um projeto político pedagógico que tenha como base o mundo do trabalhador do campo” (ESPÍRITO SANTO, 2003, p.51).

Um território que tem como base econômica a agricultura familiar, como o cenário deste estudo, não é mais um espaço autárquico, com mercado de trabalho próprio e equilíbrio interno e com uma sólida cultura assentada

nas bases sociais dos processos tradicionais de produção (CARNEIRO, 1998; WANDERLEY, 2000), tornando emergente a necessidade de pensar essa nova identidade rural. Nesse novo rural, a escola tem que se situar no campo das novas relações campo/cidade.

Nesse cenário, o desafio colocado para as famílias rurais no que tange à educação dos filhos, ainda é maior. De um lado, porque as novas tecnologias e mídias educacionais estão nas escolas inserindo seus filhos na globalização da informação, o que pode tornar a vida urbana ainda mais atraente.

Fortalecendo o processo de aculturação do rural tradicional iniciado com a chegada da televisão – quando o modo de vida urbano passa a influenciar o *modus vivend* das famílias rurais – emerge uma mudança de hábitos, valores e atitudes, refletindo-se sempre no aumento do êxodo dos jovens rurais e, ao mesmo tempo, na definição de uma nova ruralidade.

De outro lado, o desemprego estrutural e tecnológico coloca os filhos e filhas dos agricultores, sem profissionalização, em condições inferiores de concorrer no mercado urbano pelos escassos empregos existentes.

Diante desse quadro, a definição de saberes necessários à formação inicial e continuada de professores para atuar numa escola com clientela rural e urbana, na dimensão da educação do campo e considerando as expectativas e necessidades educacionais das comunidades envolvidas neste estudo para a sustentabilidade da vida no campo, **deve levar em consideração:**

- A concepção de ruralidade como modo de vida em transformação;
- Os novos paradigmas da educação alicerçados nas dimensões do conhecer, do fazer, do ser e do conviver;
- O esforço das políticas públicas de educação expressa na legislação educacional brasileira como porta-voz das demandas sociais do campo;
- O conceito de Educação do Campo como fazendo parte de um avanço epistemológico, político e ético que deseja, por um lado, confrontar-se com a ideia de rural, ou melhor, de educação rural, e, por outro, ampliar o sentido historicamente pensado como sendo característico desta educação;
- As necessidades apontadas pelas famílias rurais;
- As políticas de desenvolvimento rural sustentável;
- A educação como pilar para a sustentabilidade, aquela que proporcionará ao homem a oportunidade de conhecer-se como cidadão, estimular no outro

a mesma condição, reconhecer no mundo o mundo de todos, caracterizar o tempo e o espaço de todos como sendo os mesmos, admitir que as gerações futuras devam ter a qualidade de vida que merecem;

- A compreensão da Educação do Campo na interface das novas ruralidades, transitando por mundos diversos, sociabilidades distintas, extrapolando limites que já não cabem na compreensão de um mundo rural a partir de uma visão reducionista;

- O reconhecimento do protagonismo da juventude no processo de desenvolvimento sustentável da região e o entendimento de que o elo teoria-prática, educação-trabalho é fundamental na busca de alternativas para a melhoria das condições de vida da população rural; e

- O professor como mediador do processo de construção do conhecimento, que expresse em seu fazer pedagógico as dimensões humana, tecnológica e política e que seja capaz de visualizar os efeitos sociais do trabalho pedagógico e dos condicionamentos que nele interferem, que saiba selecionar criticamente as orientações de sua práxis.

A partir dessas concepções e com base na visão das organizações rurais discutida no capítulo anterior, consideramos que a formação inicial do professor deve incluir:

- Uma base sociológica e antropológica que lhe permita ajustar-se ao meio em que for trabalhar seja ele rural ou urbano;

- Base histórica sobre o processo de desenvolvimento econômico do país, aí se situando a compreensão das diferentes configurações de pobreza e o significado do trabalho nas sociedades urbanas e rurais;

- Compreensão da organização social, da dinâmica e da influência das entidades de classe e dos movimentos sociais na nova ruralidade-urbanidade;

- Sentido de pertencimento ao processo de desenvolvimento local e conversão à solidariedade;

- Interpretação do conceito de Educação do Campo à luz da profusão teórico-conceitual das novas ruralidades, não destinada a um grupo hegemônico, mas a pessoas que, embora residam no campo, estão em permanente convívio com o urbano, tanto na escola, quanto no trabalho e nos demais grupos sociais.

Compreendendo que o ato de conhecer envolve um movimento

dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação (FREIRE, 2003), a formação continuada do professor da escola da ponte campo-cidade pressupõe, resguardada a peculiaridade do nível de ensino em que atuará, a adoção de conhecimentos, competências e habilidades para ensinar o que o aluno precisa e deve aprender nesse movimento. Não se concebe, nesse sentido, que um professor da educação básica desconheça a história da sua escola, do seu lugar, do seu povo. Também não se pode aceitar que o professor desconheça as características e tendências socioeconômicas de seu município, de seu distrito, de sua cidade, da sua comunidade rural.

## **6. CONCLUSÃO**

Contribuir para a eliminação de toda e qualquer forma de discriminação requer, antes de tudo, respeito à diversidade e esta, por sua vez, demanda conhecer as principais e mais expressivas formas como essa diversidade se manifesta, além de estar aberto à percepção de novas subjetividades.

Reduzir a alguns itens o imenso e complexo universo em que se situa a formação do professor, seria minimizar o que a sociedade espera desse profissional num mundo em permanente mudança. As concepções e sugestões acima apenas abrem caminho para as discussões que devem permear o debate em torno da formação do professor.

Como se pode depreender da visão das organizações rurais, a escola, na ponte campo-cidade, exige uma formação voltada para a promoção da igualdade, para a formação ética, comprometida com o exercício da cidadania, a compreensão da realidade, a formação de valores. Ao concluir o ensino fundamental, o aluno deverá levar no seu ingresso na fase adulta, a maturidade que só se revela pela luz do conhecimento e do compromisso com a vida.

Para investigações futuras, entre outros temas que nos aguça a curiosidade, apontamos a necessidade de aprofundamento em práticas pedagógicas para a escola na ponte campo-cidade, com ênfase na utilização de novas tecnologias; análise das interrelações dos alunos na dimensão antropológica e sociológica como contribuição para uma melhor compreensão dessa dualidade; e análise das relações escola-família-comunidade na dimensão rural-urbana e seus reflexos na formação do aluno para a cidadania.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ARROYO, M. G. **A educação básica e o movimento social no Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n.2).
- BRASIL. **Lei nº 9.394**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, ano CXXXIV, n.248, 23/12/96, p833-841.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Conferência Por uma Educação Básica do Campo. **Texto-Base**. Brasília, 1998.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (2002). **Resolução nº 1/2002**. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, em 9 de abril de 2002.
- BRASIL. Conselho Nacional do Desenvolvimento Rural Sustentável. **Resolução MDA nº 63**, de 19 de dezembro de 2006. Disponível em: <<http://www.asbraer.org.br/Portal.cgi>>. Acesso em: 03 jul. 2009.
- CARNEIRO, M. J. **Ruralidades**: novas identidades em construção. Estudos – Sociedade e Agricultura, n.11, out., 1998.
- DELORS, J. (Org.). **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. UNESCO (1996). São Paulo: Cortez, 1998.
- ESPÍRITO SANTO. Instituto Social do Bem-Estar do Menor. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Vitória, 1991.
- ESPÍRITO SANTO. Política Educacional do Estado do Espírito Santo. **Documento Base**. Vitória, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 28. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. (Coleção O Mundo, Hoje). v. 21.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 38. ed. São Paulo, Cortez, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LEITE, S. C. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002. Col. Questões da nossa época.

MORIGI, V. **Escola do MST**: uma utopia em construção. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

WANDERLEY, M. N. **A Emergência de uma Nova Ruralidade nas Sociedades Avançadas** – o rural como espaço singular e ator coletivo. Estudos – Sociedade e Agricultura, n.15, p.87-146, out. 2000.

WERLE, F. O. C. **Educação rural em perspectiva internacional**. Instituições, Práticas e formação do professor. Ijuí: Unijui, 2007.

WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. (Orgs.). **Educação Rural no Terceiro Mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.