

A escola rural e os pobres: uma ética para a vida em comunidade

Lúcio Gomes Dantas

Resumo: Esta comunicação versa sobre a escola rural e a relação que existe entre pobreza como valor e aspectos éticos vivenciados no contexto escolar. Examina o ser pobre sob o ângulo da ética e suas implicações na escola. Partiu-se do pressuposto de que ser pobre leva a outro entendimento de pobreza: o de viver valorativamente. Para isto investigou-se em uma escola rural do Distrito Federal as relações interpessoais vividas na comunidade educativa, sobretudo àquelas vividas pelos professores e seus estudantes. Apontou-se que a pobreza como um valor está explícita em virtudes clássicas como sobriedade, solidariedade e simplicidade, além de ser, permanentemente, abertura ao outro e privilegiar as relações comunitárias. Considerou-se, ainda, que a pessoa pobre lida com outra como um ser pleno de competências e capacidades, além de acolhê-la independente de sua condição socioeconômica.

Palavras-chave: Escola rural. Pobreza. Ética.

Introdução

A sociedade contemporânea brasileira atravessa mudanças significativas em seus indicadores socioeconômicos, mas nem por isso tem apresentado avanços no que dizem respeito à educação do campo, onde a maioria da população do campo continua com poucos avanços na escolarização, isso em parte, se deve ao fato dessa população representar a classe pobre brasileira. Mas nem por isso faltam exemplos de dedicação docente nos contextos das escolas rurais brasileiras.

Nesse sentido, esta comunicação visa refletir o ser pobre sob o ângulo da ética e suas implicações na escola rural, buscando ampliar o conceito de pobreza. Considerando, ainda, aspectos da docência na escola em vista da pessoa do pobre. Para isso, foi escolhida uma escola pública rural do Distrito Federal que oferecia o segmento educacional do Ensino Fundamental, do primeiro ao quinto ano, divididos em dois ciclos: 1º ao 3º anos, primeiro ciclo e 4º e 5º anos, segundo ciclo. Essa escola oferecia oficinas de temas pedagógicos para os estudantes e não somente o professor era responsável pela aprendizagem desse estudante. Por vezes, a direção e a equipe técnica, essa última composta pela orientadora educacional e uma psicóloga, participavam de ações pedagógicas em sala de aula com o intuito de intervir na aprendizagem. A psicóloga da rede estadual de educação atendia uma vez por mês os casos de estudantes que eram encaminhados, com algum tipo de comprometimento de aprendizagem, pelos professores ou pela direção.

Foram colaboradores dessa pesquisa a equipe gestora, três professoras, uma auxiliar de serviços gerais, cinco estudantes e cinco pais de um Assentamento rural. Trabalhou-se com a perspectiva das histórias de vida (JOSSO, 2004; PASSEGGI, 2008; SOUZA, 2012) para conhecer os contextos escolares, em que se dialogou acerca da cultura escolar vinculada a situação de pobreza e interpretou-se a produção de dados à luz da análise de conteúdo. As narrativas vieram ao encontro da construção de um sentido para o trabalho escolar a partir da concepção de um mundo local, onde alunos, professores, famílias e sociedade interagiram em prol do bem comum.

O percurso em que se enveredou nesta pesquisa foi o de assumir as influências recíprocas em relação ao meio sociocultural estudado, reconhecendo o que era mutável, observável, contraditório, ambíguo ou ambivalente. Nesse caso, no fenômeno da pobreza, as possíveis interações com seus desdobramentos imprevisíveis possibilitaram ligar dados uns aos outros, informações e conhecimentos comumente separados (MORAES, 2008). Estava-se cômico de que a pobreza não era um reflexo em si mesmo, mas uma tradução/reconstrução da representação social do fenômeno estudado.

As narrativas alimentaram a “ciência da inteireza”, em que a forma de se construir conhecimento se fizesse da implicação do autor com as narrativas produzidas do campo. Dessa forma, inferiu-se que o sentido da objetividade pretendida pela ciência tornou-se relativizada; consolidando, assim, “uma ecologia das ideias que garanta a singularidade e a diversidade das narrativas da ciência” (ALMEIDA, 2012, p. 36). O que levou a uma poética da ciência, ao praticar uma ética do conhecimento que valorizasse o passado, situasse no presente sem esquecer o compromisso com o futuro.

Inicialmente a observação nessa escola teve caráter “exploratório” (VIANNA, 2003). Aos poucos, essa observação foi dando lugar a uma vivência que se configurou em uma **Observação vivencial**, como forma de viver, na integralidade, os acontecimentos no *locus* da pesquisa, na condição de pessoa-pesquisador, ao valorizar o ambiente de estudo na intenção de gerar novos conhecimentos. Afinal, no ambiente da pesquisa o observável deve gerar novos conhecimentos.

Importante notar que o termo observação está associado ao da vivência. Nesse caso, emprega-se vivência no sentido que Prestes (2010) menciona sobre esse conceito ligado a estudos de Vigotski, quando ele utiliza a palavra *perejivanie* (vivência) para se referir à unidade pessoa-ambiente social de desenvolvimento. Ou seja, de acordo com Prestes (2010, p. 120), essa palavra, por exemplo, “não diz respeito a uma particularidade da criança e nem ao ambiente social em que ela se encontra, mas a

relação entre os dois”. Assim, “não existe ambiente social sem o indivíduo que o percebe e o interprete. O ambiente social é uma realidade que envolve o ambiente e a pessoa, é o entre”.

Na comunidade rural apresentou-se a possibilidade de a escola iniciar os mais novos no mundo e a responsabilidade dos adultos por esses. As narrativas vieram ao encontro da construção de um sentido para o trabalho escolar a partir da concepção de um mundo local, onde alunos, professores, famílias e sociedade interagem em prol do bem comum.

A compreensão que se tem do rural, aqui, se aproxima de Pinho, Meireles e Souza (2012) ao trazerem para o debate as ruralidades contemporâneas como lugar singular de acontecimento da vida, o lugar onde as pessoas podem trabalhar, morar, estudar e de viverem a sua identidade cultural. A escola nesse contexto volta-se para o desenvolvimento de práticas educativas vinculadas ao cotidiano da população local como escola “portadora de futuro” (AMIGUINHO, 2008).

A escola rural não pode ser mais destinada aos filhos de determinadas classes sociais, na modalidade de ensino “primário”. Isso me faz lembrar de Almeida Júnior (1944, p. 33), quando se referiu à escola rural como espaço de segregação dos pobres do campo; para ele, “seria fazer da escola rural um sistema fechado, uma escola de casta, a escola do operário agrícola” em que o Estado lhe nega a escola comum, democraticamente e humanamente comum.

A relação comunitária entre as famílias rurais e a escola evidenciou-se desde o início da pesquisa de campo. As pessoas que compunham esta comunidade apresentaram atitudes voltadas à solidariedade, autocompreensão, abertura ao outro, humildade, luta em viver. As famílias nutriam parceria com a escola em benefício da educação dos filhos. Demonstraram estar voltados para o outro, estando presentes mutuamente, o que irá desembocar na virtude de ser pobre valorativamente, conforme o imperativo ético.

Nesta comunicação, portanto, priorizei as vidas das educadoras que trabalhavam na escola rural, por se enfatizar as suas práticas educativas e suas implicações com os alunos pobres do campo.

As educadoras da escola rural

Professora Dilma – Nasceu no interior da Bahia, se criou na zona rural. O seu pai foi vaqueiro de uma fazenda. Com o tempo, o dono dessa localidade faleceu e o pai comprou um terreno por lá. Dilma veio de uma família de dez filhos, sendo ela a filha mais velha. Família muito pobre, não tinha dinheiro para comprar chinelos para os filhos irem à escola. O pai, então, fazia os chinelos de couro de vaca quando o patrão mandava-o matar algum gado.

Desde pequena falava ao pai: *“Eu quero ser professora”*. Ele respondia: *“Minha filha como você vai ser professora morando no fim do mundo? É muito longe da cidade, seu pai não tem condição de comprar uma casa na cidade”*. Certo dia, uma tia que morava em cidade do interior de Minas Gerais, foi visitar a família e perguntou se o pai de Dilma permitiria que a menina fosse com ela. Sabia a tia que o grande sonho de Dilma era o de ser professora. Então, com a idade de oito anos foi morar longe dos pais. Ficou com a tia por quatro anos e somente não mais porque a sua mãe *“chorava todos os dias”*.

No decorrer da entrevista, realçou várias vezes que a sua infância, até os oito anos, foi de uma pobreza muito grande. Dentro dela ecoava a vontade de sair daquele lugar. Já pressentia que o seu destino poderia ser o de viver ali para sempre, como Brandão (1990) afirma em seu estudo sobre cultura camponesa e escola rural: as desigualdades de destinos se diferenciam nas carreiras escolares e projetos familiares que correspondem a diferentes destinos profissionais.

A família não tinha televisão, mas um rádio de madeira, à pilha, e que o pai ligava todos os dias pela manhã. O pai tinha o hábito de ler a Bíblia todos os dias para os filhos e contava histórias bíblicas, à noite, antes de dormir. E ainda mais, por vezes, no final de semana, lia com os filhos reunidos ao seu redor mais histórias da Bíblia. Configura-se, assim, um lugar aprendente na memória dessa educadora, lugar, que Schaller (2008, p. 73) chama a atenção, para se *“detectar os fatores favoráveis em suas configurações”*, apoiando-se *“sobre o potencial da situação, o potencial do lugar”*.

Dilma já lecionara em escola privada na zona urbana e via a diferença entre a escola pública e a escola privada. Em sua opinião, *“a escola particular é o local onde as pessoas têm condições, mas se materializam com a ausência, recompensam por meio material essa ausência. As nossas crianças [escola rural] têm essa carência material, mas eu percebo que existe uma recompensa afetiva por parte dos pais”*. Para a referida professora, ambas as escolas tinham ausência dos pais por estes trabalharem fora de

casa. Porém, os pais da escola rural eram mais próximos de seus filhos; quando estavam juntos aos filhos era uma “*presença inteira*”, justificou Dilma, na entrevista.

Considerou que a escola não podia continuar a ser paternalista ou assistencialista e que a contribuição dos pais era de fundamental importância para a educação das crianças ali presentes. Enfatizou que ensinava aos seus alunos que o gesto de cooperação gerava solidariedade. Quando tinha reunião de pais na escola, percebia que a recepção com comidas obtinha a cooperação tanto das pessoas que trabalhavam na escola como dos pais. Informou que as pessoas que faziam a escola rural se preocupavam com familiares dos alunos que adoeciam e sempre que podiam realizavam visitas a eles.

Nessa família, somente dois irmãos não conseguiram concluir o ensino superior e três são professoras. Para Dilma, a pobreza podia, em algum momento, deixar a pessoa privada de alguma coisa: “*deixar de comer uma coisa que se gosta, por exemplo, é uma grande privação*”. Quando criança, nunca tinha ouvido falar em uva, só nos livros; hoje, ela compra todo tipo de uvas. Para ela, talvez, essa carência material tenha-lhe feito persistir em lutar na vida.

O pai tinha vizinhos fazendeiros e uma filha de um deles foi colega de Dilma no curso de Magistério. Em sua cidade natal, na década de 1980, as mulheres faziam magistério porque era a única opção que se tinha. Não havia outra escola, segundo Dilma. O curso foi a melhor coisa que lhe aconteceu. Por esse estudo, afirmou ter realização profissional e pessoal. Ela morava há doze anos em uma chácara perto da escola rural.

Dilma já havia morado em um barraco de um cômodo com seus dois filhos. Seu sonho era o de fazer um curso superior de Biologia e, com todas as dificuldades que teve, conseguiu realizá-lo. Falava para os seus filhos que não era a escola pública ou particular que definiria a felicidade deles, “*isso não é o que vai fazer deles serem melhores nem piores que os outros; o segredo é querer ser o melhor, independente da escola*”.

Professora Jaqueline – Baiana, viveu na zona rural. Filha de vaqueiro e de mãe agricultora, ambos analfabetos. Para Jaqueline, a escola rural atendia aos excluídos da sociedade, aos assentados daquele lugar, aos trabalhadores de chácaras, às domésticas, diaristas etc. A razão de ser daquela escola era a de transformar as pessoas pelo diálogo e não de oprimi-las. Isso me remeteu a Freire (2003, p. 78), quando este afirma que “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*”

(itálicos do autor); um diálogo que exige a presença da pessoa frente à outra, um pronunciamento que rompe o silêncio dos amordaçados, das formas de opressões que, por vezes, a escola pode propiciar. Nesse sentido, o estudo, para Jaqueline, pode ser libertador:

O professor deve manter-se no diálogo para conscientizar as pessoas. A classe pobre já é sofrida e a escola não pode mais causar o sofrimento dos pobres. Acredito que o estudo é libertador dentro de uma perspectiva que se tenha isso como prioridade. Eu vou estudar para me libertar, não para oprimir o outro, mas para se libertar enquanto pessoa. Compreender o outro e dizer: olha, um ser humano igual a mim e que também, se tiver uma oportunidade, pode se transformar, pode viver feliz.

Disse também que a escola não deveria ensinar a consumir, a entrar na lógica de padronização capitalista; os bens materiais deveriam ser relativizados, concluiu.

A mãe de Jaqueline lutou para que os filhos pudessem estudar. Para isso, convenceu o marido a vender um pouco do gado que tinha e comprar uma casa na cidade. Jaqueline e outra irmã mais velha foram estudar na cidade. Dormiam na casa de um vizinho porque o pai não as deixava dormirem sozinhas. Durante o dia, dividiam-se entre os estudos e as tarefas domésticas. Formou-se em Pedagogia e fez concurso público para ser professora da zona rural. A precariedade da escola rural nunca lhe foi entrave para continuar a ser uma docente a serviço das pessoas do campo.

O grande interesse da professora sempre foi a educação do campo. Para ela, havia verdadeiramente solidariedade no campo. O valor estava em dividir e não em subtrair. Havia um mês somente em que Jaqueline trabalhava nessa escola rural e disse que se sentia muitíssimo acolhida. Durante a pesquisa, pediu-me que, se tivesse artigos sobre educação do campo, os disponibilizasse. Antes do fechamento deste estudo, retornei ao campo e compartilhei alguns textos.

Professora Pilar – Essa brasiliense morava em bairro nobre do Distrito Federal; era solteira e já lecionara em escola urbana privada. Demonstrou o movimento híbrido e fragmentado em relação à sua identificação com as escolas urbana e rural. Disse-me acreditar que os pais das crianças rurais eram oprimidos porque

Eles são dominados pelo patrão. Eles estão na terra do patrão que não é a terra deles; eles trabalham para alguém que diz quando fazer, como fazer e onde fazer. Então, eles não têm muita autonomia, precisam daquele trabalho, precisam da casa porque têm família e acabam se submetendo ao que o patrão disser.

A sua prática docente se pautava na liberdade que concedia aos seus alunos e sua visão de educação “é que ela liberta e não escraviza”. Aqui, novamente, encontrei no pensamento de Freire (2003) o respaldo quando ele afirma que as pessoas crescem na

liberdade quando a escola reconhece as suas necessidades, os seus saberes específicos, as suas potencialidades e que esta é uma oportunidade que envolve o pensamento crítico, que pensa e age no mundo, sentindo-se capaz de transformá-lo.

A escola que não se abre a essa monção da liberdade aposta no direito à morte. Como Freire diz (2003, p. 169): “Não há vida sem morte, como não há morte sem vida, mas há também uma ‘morte em vida’. E a ‘morte em vida’ é exatamente a vida proibida de ser vivida”. Em nome da Modernidade, do progresso e da burocracia estatal que adentra na escola, esta não pode proibir novas vidas de florescerem no mundo, de se apresentarem como uma novidade num mundo que está velho em relação a esse novo. Isso justifica a indignação de Pilar sobre a escola pública urbana, ao considerá-la mais conteudista e bancária. Constatou, em sua vasta experiência docente, que a escola pública rural, ao contrário da urbana, era mais “*humanista e apregoa valores que vão ao encontro da pessoa*”.

Fernanda – potencial educadora: Fernanda nasceu no interior do Piauí e teve onze irmãos. Moradora da zona urbana, havia pouco mais de um ano que trabalhava na escola rural. Desde os 8 anos de idade trabalhava em casa de família como doméstica. Muito cedo teve que trabalhar para sobreviver às condições de extrema pobreza em que a sua família vivia. Isso a fez migrar para o Distrito Federal em busca de trabalho. Tinha uma filha adolescente, mas não vivia com o pai dela, pois ele nunca assumiu a filha. Não tinha casa própria e vivia em casa alugada. Mulher que se considerou feliz por ter saúde para trabalhar e uma filha para criar. Saúde, portanto, para essa batalhadora, era um valor.

Assegurou que a escola rural era acolhedora; percebia que a equipe docente tratava os alunos com carinho e era afetuosa. Para essa funcionária, a união entre os funcionários da escola era uma distinção. Segundo disse, “*não se ouve fofoca e a equipe é bem unida*”. Sobressaía a igualdade entre as pessoas que ali trabalhavam, não havendo distinção nas confraternizações escolares. A igualdade tornava aquela escola justa, segundo Fernanda. Nos horários de folga do almoço, a referida funcionária se dedicava às crianças, olhando-as para não subirem em árvores etc. Considerou que esse trabalho voluntário de prevenção era importante para a educação das crianças. Como ela mesma expressou:

Eu sempre tiro meu horário de 10 horas, na hora que bate o sinal, que é a hora das crianças irem pro recreio, eu paro o que eu estou fazendo para ficar de olho neles. Ajudo a olhar para não se machucar. Eu tiro esses 15 ou 20 minutos para ficar por conta das crianças.

A filha de Fernanda estudou naquela escola, mas teve que continuar os estudos na cidade. De acordo com o seu depoimento, havia uma grande diferença da escola urbana para a rural. Na primeira, os professores faltavam, tinham muito atestado, faltava merenda escolar, havia desvios de dinheiro de todo tipo. Já na escola rural, para essa educadora, a administração era mais transparente e a escola acolhia os alunos como se fossem os próprios filhos.

O vínculo comunitário

A opção que se fez pela escola, como comunidade pobre, permitiu-se compreender as interações entre os grupos sociais e como estes interagiam na escola. Toma-se aqui o sentido de comunidade buberiana como união de pluralidades concretas que se relacionam, que formam uma aliança, promovem a pessoa e façam com que ela se sinta um membro útil diante das modalidades sociopolíticas (BUBER, 2012).

O resgate do espaço comum, como um bem comum, inclui uma camada social que está excluída dos benefícios políticos, sociais e culturais de nosso país. Nesse sentido, a escola pode ser, inicialmente, a instituição que facilita o exercício de convivência entre pessoas de todos os níveis sociais. A esse respeito, Teixeira (2009, p. 53) resgata a natureza da escola pública como espaço comum, pois para ele “a escola pública é por excelência a escola da comunidade, a escola mais sensível a todas as necessidades dos grupos sociais e mais capaz de cooperar para a coesão e a integração da comunidade como um todo”. Nessa linha de pensamento, a escola rural passou a mensagem de que vivencia o lugar comum, o território das conquistas efetivas do bem comum. Exemplo disso foi o depoimento da professora Dilma ao afirmar que

o ambiente da escola, aqui, traduz o que a gente acredita de uma escola pública de qualidade. Ela conversa com a família, com a localidade e a zona rural com suas famílias interagem com a gente também. Até as pessoas da zona urbana veem a gente como uma escola de qualidade. O espaço público que a gente imagina pode ser solidário um com o outro.

Esse depoimento explica, em parte, o sucesso de alunos provenientes de famílias e contextos socialmente pobres, como ratifica a tese de Lahire (1997) ao estudar uma população escolar em meios populares, de que o poderoso efeito da presença de adultos na vida dos estudantes pode exercer disposições escolarmente harmoniosas a todo instante, marcando importância no desenvolvimento escolar desses. Sabe-se que, a

exemplo do que Lahire (1997, p. 346) constatou em sua pesquisa, parte do sucesso escolar das crianças da escola rural também estaria “relacionada a essa presença de elementos contraditórios” que o contexto de pobreza apresentava e que lhes possibilitavam ter pelo menos um membro da família em quem elas podiam se apoiar em suas experiências escolares.

Para as pessoas que viviam no contexto rural, a visão sobre a escola não se baseava somente no âmbito rural, mas também no urbano. Dentro desta configuração, no dizer de Brandão (1990, p. 35), a submissão da cultura camponesa se dá no poder simbólico dos códigos da “cultura capitalista letrada e urbana”.

Destacou-se nas falas dos colaboradores a condição das aprendizagens individuais e coletivas como passagens importantes e acesso formativo para eles. A esse respeito, as famílias do Assentamento rural foram importantes ao resgatarem aspectos de suas histórias de vida e articularem com a educação escolarizada de seus filhos, bem como os depoimentos dos professores ao relatarem seus percursos formativos implicados com a condição de pobreza.

Ao exercer o seu papel singular frente à população a que se destina, a escola respondeu pelo reconhecimento do outro, pela integração e participação de seus atores, de modo a respeitar as identidades e os jeitos de viver daquelas pessoas que habitavam o território rural. No presente estudo, a “lógica urbanocêntrica” (SOUZA, 2012) ecoou no lugar rural, pois o território da ruralidade extraído do seu povo mobilizou ações afirmativas de que o universo rural tinha a sua identidade e se reconhecia como complemento do universo urbano.

Considerou-se que um professor seja pobre quando ele lidava com o estudante como um ser pleno de competências e capacidades. Ser pobre eticamente é a contrapartida para lidar com quem é pobre materialmente. Não é mudar a condição do outro para se relacionar com ele. Essa atitude faz com que se despoje frente à condição do outro, acolhe-se a pessoa do outro em toda sua integridade. Tornando-se igualmente pobres quando o coração sintoniza-se com esse outro. Nesse caso, a pessoa pobre tem um sentido ético voltado para a alteridade.

A estética comunitária da pobreza e o jeito de ser pobre, na perspectiva da ética, lutam contra o rígido racionalismo e resgata a heterogeneidade do ser humano. Esse tipo de estética aposta no diverso, na inovação, na pluralidade, no direito de ser pobre e do reconhecimento como pessoa plena. A escola rural, nessa direção, ampliou o sentido ético ao permitir que a sensibilidade das pessoas fosse demonstrada e deslocou o senso

restritivo dos campos macroeconômicos para um outro patamar. Afinal, a estética da pobreza começa a influenciar a ética do ser pobre quando há o reconhecimento do outro e a preocupação de se manter no nível das relações comunitárias, como possibilidade de se viver neste mundo e com o propósito de renovação.

Algumas considerações finais

As relações vivenciadas com os colaboradores da escola rural indicaram valores mais perenes de se viver em comunidade, apresentando características mais voltadas ao coletivo, à solidariedade. Com efeito, as relações humanas pautaram-se no convívio, no respeito às individualidades e ao enraizamento no lugar. Com isso, as pistas que os atores da escola rural legaram, possibilitaram encontrar uma via que me permitiu interpretar a pobreza como um valor. Esta se renova pela capacidade de agir que a pessoa tem em relação aos demais.

A escolha que a pessoa faz de ser pobre valorativamente, como condição de se viver, pode ser considerada uma virtude. O pobre, nessa condição, libertado da negação da pobreza material, se recompõe como testemunho vivo da ética. O sinal de tal testemunho advém da gratidão, da comunicação de bens, da partilha, da solidariedade para com os outros. A solidariedade, desse ponto de vista, se entrelaça como abertura aos demais, na condição de um suporte ético e fundamento para todas as relações humanas.

A pobreza, sob essa ótica, significa ainda uma disposição interior de desapegar-se dos bens materiais ou de qualquer fixação que impeça o ser humano de se relacionar com o outro na comunhão. Esta disposição, baseada na liberdade, leva a pessoa ao encontro genuíno com ela mesma e com os demais. A virtude própria do pobre é a liberdade. Esta condição favorece toda ascensão espiritual e toda verdadeira criatividade em qualquer dimensão da poética humana.

Interessante não se confundir a pobreza causada pela má distribuição de renda, por conseguinte, levando muitas pessoas ao estágio de penúria com o outro tipo de pobreza como valor, vivida voluntariamente pela pessoa pobre. De notar que a escolha de uma vida simples em que a pobreza seja uma virtude e não uma condenação. De todo, a solidariedade, desse ponto de vista, compreende-se como amor a verdade, na condição de um suporte ético e fundamento para as relações socioeconômicas.

A escola rural, ao fazer a opção pelos pobres, anuncia uma vida baseada em valores. Valores estes que contrastam com a atual dinâmica de consumismo e de experiências de individualismos que solapam a nossa população. A escola, ao fazer a opção pelo pobre, privilegia as relações para que a pessoa se torne pobre valorativamente e vivencie a **sensibilidade** frente à frieza que muita gente tem experimentado como forma de viver o individualismo. Busca-se a **simplicidade** diante das sofisticadas relações de consumo e esnobismos. Vive-se a **generosidade** em oposição ao apego aos bens materiais. Incentiva-se uma cultura da **solidariedade** no ambiente escolar como resposta aos meios disseminados como competição e a eliminação dos “concorrentes”. Pela solidariedade, a escola se compromete às mudanças que superam as injustiças. Ela se solidariza com as pessoas para lutarem contra a pobreza desumanizante. E, por fim, como alternativa ao isolamento, a escola propicia momentos **comunitários e coletivos** como formas de comunicação e de vivência em espaços verdadeiramente democráticos, onde a pessoa que vive o ser pobre o experimenta com **alegria e esperança**, na festa da comunhão.

Essa opção oportuniza aos estudantes sonharem a crescer como pessoa, conscientes de que cada um tem um papel importante na sociedade e contribui para se viver relações dignamente comunitárias. A escola, ao procurar entender a si mesma e olhar o mundo a partir dos pobres, ajuda a promover a justiça social, denunciando o flagelo humano de uma pobreza causada por sistemas político-econômicos perversos.

A escola rural, ao acolher as necessidades dos pobres, as suas aspirações se legitimaram, como maneira de se ver a vida na esfera da própria comunidade. Essa opção tem uma preferência por um serviço que vai ao encontro da pessoa humana. O sentido pleno e radical dessa opção que a escola fez pela pessoa do pobre se manifesta na acolhida à pessoa por inteiro. Efetiva-se no encontro com a pessoa, como experiência original que permite viver no seio da comunidade escolar relações verdadeiramente capazes de transformação. Chamo isso de milagre da esperança contra toda possibilidade de esperar as fatalidades do cotidiano. No fundo, a escola faz a opção pelos pobres e rejeita os mecanismos que suportam a pobreza material ou extrema.

Referências

ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Ciências da Complexidade e Educação: razão apaixonada e politização do pensamento**. Natal: EDUFRN, 2012.

ALMEIDA JÚNIOR, A. Os objetivos da escola primária rural. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 1, p. 29-35, 1944.

AMIGUINHO, Abílio. Escola em meio rural: uma escola portadora de futuro? **Educação**, Santa Maria, RS, v. 33, n. 1, p. 11-32, jan./abr. 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O trabalho de saber**: cultura camponesa e escola rural. São Paulo: FTD, 1990. (Aprender e Ensinar).

BUBER, Martin. **Sobre comunidade**. – 2. reimp. - Tradução Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Perspectiva, 2012. (Debates, 203).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. - 37. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Cláudio; Júlia Ferreira. São Paulo; Cortez, 2004.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. Tradução Ramon Américo Vasques; Sônia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997. (Fundamentos, 136).

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes**: complexidades, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana; WHH, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Tendências da pesquisa (Auto)Biografia**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008. (Pesquisa (Auto)Biográfica ∞ Educação, 3).

PINHO, Ana Sueli T. de; MEIRELES, Mariana M. de; SOUZA, Elizeu Clementino de Souza. Tensões entre o local e o global: ruralidades contemporâneas e docência em escolas rurais. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 351-364, maio/ago. 2012.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SCHALLER, Jean-Jacques. Lugares aprendentes e inteligência coletiva: rumo à constituição de um mundo comum. Tradução Maria das Graças Soares Rodrigues. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **(Auto)Biografia**: formação, territórios e saberes. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 69-84. (Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação, 2).

SOUZA, Elizeu Clementino de. Ponte e muros: pesquisa narrativa e trajetórias (auto)biográficas – o lugar da memória e a memória do lugar na educação rural. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza (Org.). **Memória, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRRN; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 33-56. (Pesquisa (auto)biográfica: temas transversais, 3).

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. – 4 ed. - Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009. (Anísio Teixeira, 7).

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Plano, 2003. (Pesquisa em Educação, 5).