

## A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA PROPOSTA HUMANIZADORA

Fernando Donizete Alves  
Luana Zanotto

**Resumo:** Este artigo tangenciou as políticas educacionais voltadas ao Ensino Fundamental da Educação Básica, com foco na Educação do Campo. Teve como objetivo discutir a função social da escola na perspectiva da educação dialógica e humanizadora. Para tanto, pautou-se nos preceitos teóricos de Paulo Freire e de outros autores latino-americanos engajados na práxis da libertação e dialogicidade. Por meio da análise dos pressupostos teóricos, ressalta-se a busca do reconhecimento cultural e da inclusão social, assim como da visibilidade da condição rural em âmbito escolar urbano, com base em uma efetiva educação humanizadora.

**Palavras-chave:** Escola, humanização, dialogicidade, políticas educacionais.

### The social function of school and rural education: a humanizing proposal

**Abstract:** This paper touched on the educational policies focused on Elementary Education in Basic Education, focusing on Rural Education. This was aimed objective to discuss the social function of the school in the perspective of dialogic and humanizing education. For that, it was based on the theoretical precepts of Paulo Freire and other Latin American authors engaged in the praxis of liberation and dialogue. Through the analysis of the theoretical assumptions, the search for cultural recognition and social inclusion, as well as the visibility of the rural situation in urban school, is emphasized, based on an effective humanizing education.

**Keywords:** School, humanity, dialogicity, educational politics.

### La función social de la escuela y la educación del campo: una propuesta humanizadora

**Resumen:** Este artículo tangenció las políticas educativas dirigidas a la Enseñanza Fundamental de la Educación Básica, con foco en la Educación del Campo. Tuvo como objetivo discutir la función social de la escuela en la perspectiva de la educación dialógica y humanizadora. Para tanto, se basó en los preceptos teóricos de Paulo Freire y de otros autores latinoamericanos comprometidos en la praxis de la liberación y dialogicidad. Por medio del análisis de los presupuestos teóricos, se resaltan la búsqueda del reconocimiento cultural y de la inclusión social, así como de la visibilidad de la condición rural en ámbito escolar urbano, con base en una efectiva educación humanizadora.

**Palabras clave:** Escuela, humanización, dialogicidade, políticas educativas.

### Introdução

Não raramente, a imagem do contexto rural construída ao longo da história no imaginário social brasileiro aparece associada à ideia de atraso cultural e tecnológico e/ou como espaço de não desenvolvimento e sem acesso à infraestrutura e serviços básicos. Segundo Biazzo (2008), a reprodução da hierarquia “urbano” x “rural” se realiza a partir do estigma de que morar em zonas rurais representa inferioridade social e cultural, processo manifesto, também, na percepção dos distintos estilos de vida.

Para uma melhor compreensão dos conceitos, a seguir, aclaramos algumas explanações conceituais, históricas e culturais sobre as terminologias “campo-rural” e “cidade-urbano”, bem como elucidamos, à luz das teorias, alguns conceitos mistificados que perpassam o conceito de zona rural.

Veiga (2004) propõe uma maneira adequada para classificar as expressões “zona rural/campo” e “zona urbana/cidade”. Consoante esse autor, os critérios de definição para ambos os termos englobam todas as manifestações e características que compõem os espaços, em particular,

os seres humanos que os ocupam. Assim, a conceitualização do primeiro termo pauta-se nos elementos evidenciados nas características geográficas, históricas, políticas, econômicas e sociais. Tais elementos também foram considerados nas relações das crianças em contexto escolar.

Assim, nesse artigo adotamos a expressão “zona rural” para nos referirmos à Educação do Campo, povos do campo, entre outras expressões similares como reflexo dos modos de vidas humanas no campo. Em outras palavras, compreendemos o termo zona rural como um universo que não é isolado, tão pouco inferiorizado, mas que carrega especificidades sociais, construídas através da história. Paraphrasing Martins (1981, p. 23) “acreditando no rural como formação sócio-histórica concreta”.

Leite (2002), por sua vez, afirma que as relações entre as populações rurais e urbanas ainda são permeadas por uma análise de hierarquia social e de desigualdades para com os modos de vida rural, expressas na desvalorização das ruralidades e reproduzidas por um discurso mistificado em torno dos sujeitos moradores do campo. Para a autora, aos poucos estes aspectos são incorporados pelos sujeitos em seu processo de construção e reconstrução das identidades sociais.

Diante do cenário de concepções idealizadas, ponderamos que tais representações necessitam ser problematizadas, desnaturalizadas e, obviamente, questionadas por todos aqueles que interagem com o público da zona rural. Assim, enquanto espaço de práticas sociais e processos educativos, a instituição escolar, por vezes, também comunga de ideologias mistificadas acerca da população rural.

Dentro desse panorama, esse artigo objetivou discutir a função social da escola na perspectiva da educação dialógica e humanizadora, tomando como eixo de discussão a perspectiva de uma escola que se faça dialógica e humanizadora, com apoio em conceitos freirianos, fundamentalmente.

De cunho bibliográfico, o presente estudo buscou fundamento metodológico na abordagem qualitativa de pesquisa e trilhou os caminhos da investigação bibliográfica (LIMA; MIOTO, 2007). A revisão crítica da bibliografia foi incumbida para nos potencializarmos intelectualmente com o conhecimento tangível à educação dialógica proposta por Paulo Freire, bem como por outros autores latino-americanos engajados na práxis da libertação e da dialogicidade. Deste modo, debruçamo-nos na seleção de aportes teóricos acerca dos conceitos de humanização, diálogo e comunhão, quesitos bases do projeto de Educação Libertadora (FREIRE, 1982).

Soma-se a isso, a análise investigativa das proposituras legislativas vigentes, das políticas educacionais voltadas ao Ensino Fundamental da Educação Básica, com foco na Educação do Campo, a fim de levantar os contributos necessários para uma análise articulada entre a Educação do Campo e a função social da escola, tecendo, assim, uma proposta humanizadora.

### **Das políticas educacionais e a instituição escola**

A instituição escola ainda permanece como um palco conflitual de projetos políticos-pedagógicos que tanto podem orientar para o reconhecimento e valorização dessas identidades – por meio do exercício democrático de inclusão social e da promoção de iniciativas que buscam a

ampliação dos direitos de cidadania –, quanto pautarem-se em modelos e lógicas de intervenções acrílicas que produzem opressão e dominação dos saberes, atitudes e opiniões dos alunos.

No tocante à educação escolarizada com qualidade social, sabemos que esta é conquistada de maneira singular e coletiva, supondo apreender a articulação entre o local e o universal em diferentes tempos, espaços e grupos sociais. Nessa lógica, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica advogam que

a qualidade da educação para todos exige compromisso e responsabilidade de todos os envolvidos no processo político, que o Projeto de Nação traçou, por meio da Constituição Federal e da LDB, cujos princípios e finalidades educacionais são desafiadores: em síntese, assegurando o direito inalienável de cada brasileiro conquistar uma formação sustentada na continuidade de estudos, ou seja, como temporalização de aprendizagens que complexifiquem a experiência de comungar sentidos que dão significado à convivência (BRASIL, 2003, p. 14).

Desta forma, reconhecemos que o processo de educação escolar contribui para a formação da cidadania, constrói objetiva e subjetivamente as identidades de crianças e jovens em suas relações com o outro, além de corroborar para o exercício da liberdade e da autonomia. Por isso, a escola enquanto espaço social possui importância ímpar no processo dialógico, humanizador e problematizante destes conceitos, bem como no acolhimento das diferentes culturas – fenômeno que atribui à escola um lugar, tempo e espaço para construção e reconstrução cultural.

Levando a cabo a discussão acerca da função social da escola em uma perspectiva humanizadora, do convívio e das relações estabelecidas entre os sujeitos integrantes da escola, legitimamos o dever do Estado (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) em assegurar educação fundamental a todas as crianças e jovens.

O direito à Educação Básica é assegurado ao nível da legislação, principalmente pela LDB (BRASIL, 1996), também presente no ECA (BRASIL, 2007) e no Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei n. 13.005/2014) (BRASIL, 2014). De maneira análoga a estes documentos, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2003) apontam para a formação escolar como alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno de cidadania e para o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. Assim, a educação enquanto direito inalienável de todos os cidadãos deve “proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças” (BRASIL, 2003, p. 4).

Atribuindo às crianças características específicas da idade, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2003) consideram que, na etapa da vida correspondente ao Ensino Fundamental, o estatuto de cidadão vai se definindo conforme o educando assume a condição de sujeito de direitos. Esta etapa abrange as referências para formação de valores próprios do indivíduo e novas estratégias para que ele possa lidar com as diferentes exigências impostas ao decorrer da vida.

No campo da educação escolar, o documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais” (BRASIL, 2004) salienta a necessidade de repensar a escola como espaço e tempo de aprendizagens de socialização, de vivências culturais, de investimento na autonomia, de

desafios, de prazer, de alegria, enfim, de desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões. Segundo o referido documento:

a escola deve ser construída a partir do conhecimento da realidade brasileira. Nesse processo, é preciso valorizar os avanços e superar as lacunas existentes no projeto político-pedagógico, ou seja, melhorar o que pode ser melhorado (BRASIL, 2004, p. 11).

Sobre o que pode ser melhorado, três modalidades educativas contempladas pelo PNE (BRASIL, 2014) se sobressaem, a saber: acesso, capacitação à educação e infraestrutura. Contudo, este mesmo documento assinala que a permanência e o sucesso do estudante na escola são objetos de pouca atenção, embora a permanência se constitua em exigência fixada no artigo 3º da LDB. No mesmo sentido, sabemos da incumbência da União, Estados e municípios em garantir condições mínimas de acesso à escola, zelando pela permanência nela e com sucesso, reduzindo, assim, os índices de evasão escolar.

Complementando com as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (BRASIL, 2002), a escola deve ter como referência a solidariedade e o diálogo entre todos independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais. Na direção em que propõe essas escrituras, guardadas as proporções, a escola deve possibilitar uma práxis em que os estudantes se organizem com autonomia, ou seja, façam uma releitura de mundo a partir do seu ponto de vista; criando formas subjetivas de viver/conviver na e com a escola, conjuntamente ou independente da comunidade escolar adulta.

A Constituição Federal de 1988, no que lhe diz respeito, determina a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental. Entretanto, sabe-se que nem todas as pessoas têm modos de acesso igualitários, pois, quando se fala em educação para todos/as, não é a partir do princípio da universalidade, mas das diferenças. Consoante Ferreira (2010), a garantia dos meios de acesso à educação (inclui-se também o deslocamento até a escola via fornecimento de transporte público) encontra caminho dificultoso para grande parte da população infantil e juvenil residente em zonas rurais. Isto remete à reflexão de que o poder público ainda necessita garantir igualdade de condições para o acesso e permanência dos sujeitos nas escolas, independente do local onde residam.

Segundo Damasceno e Beserra (2004), até meados da década de 1980, praticamente todas as grandes fazendas situadas em regiões do Estado de São Paulo possuíam escolas primárias destinadas ao atendimento das necessidades básicas de escolarização dos/as filhos/as dos/as trabalhadores/as rurais. Entretanto, atualmente, não são todas as regiões rurais dos municípios que atendem a demanda no próprio campo. Diante de tais circunstâncias, comumente a escola fica localizada fora da comunidade de origem, exigindo que as famílias se organizem para garantir a inserção de seus filhos em escolas urbanas.

Para Stropasolas (2012), o não acesso à escola e os altos índices de evasão encontrados em territórios rurais podem ser justificados (dentre outras limitações e dificuldades de acesso às dependências escolares) pelo fato de os projetos pedagógicos desenvolvidos na área urbana dos municípios, onde frequentam moradores de zonas rurais, nem sempre reconhecerem as especificidades constitutivas da diversidade do mundo-vida rural, desprezando tradições, valores e

identidades em favor de um mundo único, civilizado e educado ao qual todos/as devem ser submetidos.

Destarte, no que tange à análise documental e conjunturas políticas atuais, revogamos por uma escola única, regida por políticas que tenham caráter universalista, de modo a garantir o acesso de todos aos conhecimentos historicamente sistematizados. É preciso entender, no entanto, que, embora a escola tenha sido negada a grandes parcelas da sociedade, ela deve fazer parte da vida de todas as pessoas, em sua função em ser “agência socializadora de saber ou democratizadora dos conhecimentos socialmente produzidos, necessários à participação e à cidadania” (ARROYO, 1982, p. 6).

Fiori (1991) empenhou-se na construção de uma visão integrada do ser humano enquanto sujeito fundamental de toda a sua existência e, em particular, da educação. Por isso, o ser humano como sujeito e como ser cognoscente, sujeito da educação e da história, teve lugar privilegiado em seu filosofar. Deste modo, o autor critica o sistema educacional dominante que se revela como mecanismo de dominação cultural, onde o saber se institucionaliza à margem da vida do povo – que se vê excluído do ambiente escolar.

No caso específico da escola, não se trata, portanto, de integrar nela os que, até agora, foram dela marginalizados, mas de reintegrá-la ao processo totalizante de cultura, cujos fios elementares se entrelaçam na produção material da existência. Não se trata somente de trabalhar na escola e de fazer os escolares trabalharem fora da escola. Trata-se de algo mais fundamental, como reintegrar a escola no processo global do trabalho, construtor e transformador do mundo humano (FIORI, 1991, p. 88).

Neste sentido, compreendemos que são nas práticas sociais<sup>1</sup> que as pessoas objetivam seus processos educativos, por isso, os saberes verificados na escola – entendida enquanto espaço social – e a construção das experiências tecidas pelos alunos, bem como a convivência gerada entre eles neste local, não deveriam se afastar da função construtora, transformadora e humanizadora da cultura e da educação.

Para Bosi (1992, p. 308), no sistema educacional ainda se faz presente uma cultura mais restritiva, entendida como “uma herança de valores e objetos compartilhada por um grupo humano relativo e coeso”, podendo ser chamada de “cultura erudita”. Assim, ao vivenciarem o espaço escolar os sujeitos de zona rural ou urbana devem produzir posturas e valores inerentes a sua condição e tornarem-se produtores de uma cultura própria, que acresce à cultura escolar imperante.

Em diálogo com Freire (1993, p. 16), temos que os educandos agem como parte ativa e constituinte da cultura que se cria na escola, pois “não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas [...], mas para participar coletivamente da construção de um saber, que leve em conta a suas necessidades, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história”.

---

<sup>1</sup> O termo “práticas sociais” é utilizado neste artigo segundo Silva (2003) e encontra-se relacionado ao conceito de cultura, na qual o ser humano faz e se refaz como ser humano/pessoa, constrói seus valores determina a forma particular de vida do grupo ao qual se insere. O cultivo e o reconhecimento da cultura e experiências escolares dão-se por meio das relações, sobretudo na convivência.

À luz das proposições assumidas por Freire, postulamos a construção da escola como espaço irradiador de culturas e de reconhecimento das origens da comunidade estudantil que a compõe. Irradiador não no sentido de algo que é dado pela comunidade escolar (corpo docente e técnicos administrativo) aos estudantes para ser consumido de modo não dialógico, mas a partir das experiências e saberes de ambos, através do diálogo e da reflexão crítica, possibilidade para sistematizar e recriar a própria cultura.

Desta forma, o/a educador/a politicamente engajado/a deve considerar as especificidades de seu alunado, no tocante às suas formas de aprender, às trajetórias de vida, ao sexo, à classe, idade, cultura, crenças, valores, etc., pois estes são sujeitos ativos e conscientes da participação no processo educativo. Assim, Bosi (1992) atenta para o fato de que o reconhecimento do plural é essencial em âmbito escolar.

Dussel, por sua vez, explicita que “uma pedagogia libertadora tem consciência de que o mestre é um sujeito pro-criador, fecundante do processo [...]. [o mestre] Mostrará ao discípulo sua posição fecundante e lhe dará consciência reflexa daquilo que ele acrescenta ao processo do educando, permitindo-lhe assim ser crítico com relação ao mestre crítico” (DUSSEL, s/d, p. 246). Com as teorias dusselianas, a escola precisa ser modificada e a cultura do povo que a compõe é a noção chave para uma pedagogia da libertação. Em suas palavras: “somente a cultura popular é fundamento do projeto de libertação, projeto eticamente justo, humano, alternativo”. Para o referido autor, o povo, como portador de cultura popular é quem possui como próprio o projeto pedagógico de libertação e, “não respeitá-lo em sua exterioridade, não ouvir sua pro-vocação é submergir na dominação, na esterilidade do eterno retorno ao Mesmo” (DUSSEL, s/d, p. 230).

Diante das palavras dos autores e da análise legislativa, compactuamos com a necessidade de aproximação entre professores, alunos, funcionários, demais membros do bairro e da região onde a escola está inserida e as tangentes, de forma a possibilitar o diálogo entre a imperante cultura formal escolar e as culturas da infância e juventude, independente do espaço físico de onde estas provêm. Assim, entendemos que a fusão destas culturas, produzidas, reproduzidas e transformadas pelos educandos e educadores (legado adulto), gera um ambiente escolar permeado de significados e sentidos tanto para um, quanto para outro.

Na mesma linha de argumentação, não eximimos da escola o papel dos educadores em conhecer o que se passa no mundo dos sujeitos com quem trabalham, acerca do universo das suas vivências cotidianas, dos seus sonhos, da linguagem que utilizam das angústias e do que sabem e como sabem, independentemente da cultura incutida pela escola. Tal postura de reconhecimento pelo/a outro/a perpassa pelo compromisso ético e social para com a cultura, na busca pelo diálogo, equidade, respeito à vida, à dignidade das pessoas e da valorização dos seus saberes.

### **A escola enquanto espaço social para o encontro de culturas, diálogo e humanização**

Ancoramo-nos no documento de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) para compreendermos e afirmarmos que cabem às escolas, antes de tudo, zelar pelo cumprimento do direito humano inalienável e indivisível à educação de qualidade social a todos os

que vivem no e do campo, salvaguardadas, sempre, a diversidade cultural e as especificidades sociais e ambientais da vida do trabalhador e dos povos do campo.

Todavia, o que ainda se presencia na prática cotidiana é o que Freire (2001, p. 47) já criticava como modelo escolar envolvido na antinomia fundamental da inexperiência democrática. Segundo o autor “a escola primária, a escola média e a própria universidade, marcadas, todas elas, de uma ostensiva “inexperiência democrática”, vêm dinamizando um agir educativo quase inteiramente sem consonância com a realidade”.

Nesse horizonte, Freire (1993) apresenta as perspectivas da escola democrática em não apenas estar permanentemente aberta à realidade contextual dos estudantes, para melhor compreendê-los, mas também disposta a criar interfaces entre as relações escolares e o contexto concreto de vida. A partir da concretude verificada, cabe à escola, enquanto função social, assumir uma postura humilde em ofertar experiências estimuladoras de decisão e de responsabilidade aos alunos, sustentadas em experiências respeitadas de liberdade.

Notadamente, a escola deve compor-se por um espaço acolhedor, pronto para ouvir com atenção quem dele participa, os professores, coordenadores, diretores e, sobretudo, os estudantes, que majoritariamente dão corpo à escola. Se não compreendido desta forma, a escola passa a ser um espaço de pertencimento a ninguém, como não pertence às crianças e jovens “é como se os educandos estivessem apenas neles, mas não com eles” (FREIRE, 1993, p. 73).

Possibilitar um espaço escolar humanizador que tenha como dialética a relação da alteridade ajuda a compreender uma escola que, continuando a ser tempo-espaço em que as pessoas ensinam e aprendem, engaja-se por uma educação humanizadora, onde se detenham às especificidades de cada ser no âmbito humano. Na perspectiva da filosofia da libertação, Fiori (1991) aponta que para se libertar junto à sociedade é necessário inserir-se profundamente na cultura e nos modos de ser dos povos, neste caso, do alunado que compõe o espaço escolar.

Nessa esfera, a gestão escolar trataria de reintegrar os estudantes no processo de participação, construção e transformação da própria escola, para que dela, eles se percebam como parte e construam uma compreensão lúcida deste pertencimento. Com isso, configura-se a inserção dos alunos de zona rural como parte de grupos sociais que possuem particularidades na organização e funcionamento das atividades econômicas, das singularidades culturais, históricas e na vida social. Por isso, condiz à escola ir ao encontro com práticas que estimulam a sociabilidade, a ajuda mútua e o convívio coletivo entre as crianças e entre elas e as outras gerações.

Fiori (1986) chamou atenção à “mediação humanizadora do mundo”, que implica cultura como processo histórico, em que o homem se constitui e se reconstitui. Dessa maneira,

O processo de cultura [...] implica dialeticamente, aperfeiçoamento pessoal e domínio do mundo: ai separar cultura e civilização, formação do homem e transformação do mundo, o homem se divide internamente e o mundo deixa de ser mediação humanizadora (FIORI, 1986, p. 7).

Para além da humanização como cultura, proposta por Fiori (1986), dois preceitos são fundamentais quando se propõe a elucidação acerca da humanização. O primeiro deles é o diálogo e dialogicidade que, na ótica freiriana, supõe a força que impulsiona o pensar crítico em relação à

condição humana no mundo. Por meio do diálogo podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver, possibilitando a abertura de novos caminhos para repensar a vida em sociedade.

Segundo o autor, o diálogo verdadeiro implica saberes diferentes, que não podem ser impostos por alguém, mas podem emergir a partir da comunicação crítica e esperançosa sobre as distintas condições no mundo, e isso, exige confiança no outro, disponibilidade, amor, respeito e humildade (FREIRE, 1982). Nesse sentido, o diálogo catalisa o processo de reconhecimento dos educandos e de suas atuações como co-construtoras de saberes.

O segundo preceito se refere à escuta. Escutar na perspectiva humanizadora consiste na disponibilidade permanente de abertura às falas das pessoas, às suas limitações e diferenças. Assim, ancoramo-nos no entendimento do direito dos sujeitos em dizer a sua palavra e pronunciar o mundo, almejando que suas falas sejam reconhecidas, bem como as suas “inúmeras maneiras de expressar sua espontaneidade, a imaginação livre, a expressividade de si e do mundo; a inventividade e a capacidade de recriar o já criado, para poder assim criar o não criado” (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 73). Trata-se de descentralizar o olhar do professorado e se deslocar para o ponto de vista do alunado, resgatando-o por meio de suas falas e de suas palavras.

Neste ínterim, transcendemos a conduta pedagógica de “dar voz” ao aluno, e assumimos o exercício de escuta das vozes e da observação das relações e situações, sem abdicar do olhar docente, todavia, sem cair na tentação de entender o aluno a partir, exclusivamente, do olhar adulto/docente. Sendo assim, o que se apresenta é a construção de uma convivência dialógica nos intramuros escolares, entre as crianças e entre elas e os adultos, o que implica diálogo (comunicação) e escuta entre eles.

Sobre a convivência, Oliveira afirma que:

conviver é mergulhar nos processos vivos da educação, saúde, sobrevivência e luta, os quais o(a) pesquisador(a), ou o(a) profissional, se dispõe a compreender. Conviver é conhecer a vida humana sempre em movimento: ora suave, ora abrupto; ora lento, ora vertiginoso; ora leve, ora sufocante; ora harmonioso, ora ensurdecedor (OLIVEIRA, 2009, p. 315).

Por meio da convivência, os saberes, conceitos e ideias são construídos e compartilhados. Neste movimento ocorrem processos educativos e a produção de cultura como “permanente recriação do mundo, da existência” (FIORI, 1991, p. 89). Ainda, para Boff (1997, p. 33), “a convivência não apaga ou anula as diferenças. Ao contrário, é a capacidade de acolhê-las, deixá-las ser diferentes e, mesmo assim viver com elas e não apesar delas”. A convivência, seja harmoniosa, dialógica ou marcada por conflito e tensões, é construída continuamente.

Desta forma, os espaços escolares surgem como meios facilitadores de discussões sobre como são organizados os modos para conviver com determinado grupo, caracterizando e dialogando sobre a participação e compreensão que as crianças constroem sobre sua inserção neste ambiente.

Emergidos num contexto de discussões e de posicionamento frente à escola no papel humanizador, reforçamos a compreensão sobre o ato de ouvir com atenção os sujeitos que compõem o espaço de convivência, enquanto dever humano, permeado por um gosto democrático de escutar a voz do/a outro/a. Na compreensão de Freire:

É preciso e até urgente que a escola se vá tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria e que não falte, contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade (FREIRRE, 1993, p. 89).

Desta maneira, compreendemos que dentre as principais funções assumidas pela escola, seja a de pensar o currículo para que os distintos espaços sejam dialogáveis com as perspectivas e os anseios dos estudantes.

Trata-se de forjar uma escola onde o diálogo e a escuta – numa perspectiva humanizadora – promovam a interculturalidade e, assim, os educandos tenham condições de criar, arriscar, perguntar, crescer, aprender e ensinar. O reconhecimento e a valoração dos saberes desses educandos podem ser realizados nas tarefas escolares cotidianas, desde que os professores estejam dispostos a reconhecer cada aluno em sua singularidade. Para tanto, eles devem agir de modo humilde, tolerante e competente, além de serem disponíveis para o diálogo (escuta e comunicação), assumindo atitudes que contribuam para a formação de uma escola dialógica e democrática.

Com ganas em repensar o contexto escolar e colaborar para a formação de uma escola que auxilie na “construção da própria vida” (SILVA, 2003, p. 181), quer dizer, que se “desenvolve nas relações entre gerações, gêneros, grupos raciais e sociais, com a intenção de transmitir visão de mundo, repassar conhecimentos, comunicar experiências”, é imprescindível que se escute o interesse dos alunos, no que tange as peculiaridades dos contextos sociais aos quais pertencem.

No referido estudo, Silva (2003) observou a existência de dimensões pedagógicas que têm como objetivo ensinar a conduzir a própria vida. O grupo de participantes oriundo de matrizes africanas “entendem ser o tempo da escola integrante da própria vida e, por isso, não pode ser desperdiçado, encaminhando-se no sentido de destruir o que foi ensinado desde o nascimento” (SILVA, 2003, p. 91). De acordo com a autora, educar-se a partir do ato de frequentar a escola implica em educar-se imerso em um contexto mais amplo: o de tornar-se pessoa.

Neste sentido, os sujeitos tornam-se educados quando aquilo que foi aprendido na escola se reverte em conhecimentos para o fortalecimento da sociedade com a qual convivem, por isso, a função social do educar-se na escola implica abrir-se para o mundo, para aventurar-se a aprender, buscar, conhecer e a compreender o que se expõe diante da realidade inserida.

Não nos esqueçamos de que a organização escolar, simultaneamente, pode influenciar e ser influenciada pelo contexto social. Por este ângulo, na medida em que os diversos aspectos que marcam a vida social do público infante-juvenil rural forem reconhecidos, valorizados e estiverem presentes nas preocupações e nas agendas das instituições escolares, poder-se-á viabilizar um processo de interpretação e compreensão das condições sociais, econômicas e culturais experimentadas por essa população.

De tal forma, também se atenderá o previsto nas Diretrizes Operacionais para uma Educação do Campo (BRASIL, 2002), no que confere à regulamentação de estratégias específicas de atendimento escolar do campo (e às escolas que atendem a demanda do campo), salvaguardando espaços pedagógicos e tempos distintos de aprendizagem. Ademais, estar-se-á contribuindo, através da ação compartilhada (comunhão e convivência) entre os pares e a comunidade escolar, para a

reconstrução e aprimoramento das práticas de aprendizagem, de formação cidadã, de socialização e de inclusão.

### **Considerações finais**

Neste artigo tecemos algumas compreensões teóricas acerca da função social da escola na perspectiva humanizadora, que promulga o diálogo, a escuta e a compreensão da condição do outro e, assim, permite conhecer novas realidades e empenhar o exercício da alteridade a partir e em respeito aos outros que se desvelam na dialogicidade e convivência.

Discutimos concepções teóricas acerca de uma educação escolar urbana coadunável com os sujeitos advindos das zonas rurais, defendendo concepções dialógicas e humanizadas em contexto de educação escolar. Nesse sentido, com Alves (2008, p. 19), refletimos que “a educação não se limita ao ensino-aprendizagem de um conjunto de conteúdos escolares, é mais ampla e implica no ensino e aprendizagem para a vida; implica em ensinar a criança a aprender a viver”. Todavia, ressalta-se a busca do reconhecimento cultural e inclusão social, assim como à visibilidade da condição rural em âmbito escolar, com base em uma efetiva educação humanizadora.

Para tanto, é necessário problematizar a educação para as infâncias e juventudes rurais, politizando as questões acerca do acolhimento do saber das experiências dos educandos (FREIRE, 1991); da escuta das interpretações que eles constroem sobre a escola e suas significações, bem como questões que tangem à organização de currículos pertinentes com a realidade local. Essas conjunturas prescindem políticas públicas, colocando em prática os direitos já garantidos pelo poder legislativo. Assim,

somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de contexto (FREIRE, 2001, p. 85).

Por este viés, reconhecer os estudantes e o seu direito de uso das palavras, coloca-se como imperativo categórico do educar-se, o qual tem implicações diretas com as práticas pedagógicas presentes nos afazeres cotidianos. A consideração das potencialidades humanas imbricadas nas formas genuínas de uma pessoa resulta na constituição de uma escola com função humanizadora.

Por fim, arriscamos dizer que a postura em não considerar pelo menos parte dos ideais de escola e de educação elucidados neste artigo é um possível indicador da situação de debilidade e invisibilidade da população rural e também da condição pública estudantil em geral, quanto para a oferta dos critérios que garantam a permanência no sistema escolar.

### **Referências**

ALVES, Fernando Donizete. *O lúdico e a educação escolarizada da criança: uma história de (des)encontros*. 2008. 213f. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2008.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Escola, cidadania e participação no campo. *Em Aberto*, ano 1, n. 9, p. 1-7, 1982. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1400/1374>>. Acesso em: 1 out. 2018.

BIAZZO, Pedro Paulo. Campo e rural, cidade e urbano: distinções necessárias para uma perspectiva crítica em geografia agrária. In: 4º Encontro nacional de grupos de pesquisa – ENGRUP. *Anais...* p. 132-150, São Paulo, 2008.

BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha, a metáfora da condição humana*. 40 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. *Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal n. 8.069 de 1990*. Índice elaborado em São Carlos: Secretaria Municipal Especial de Infância e Juventude. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. São Carlos, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação – PNE/Ministério da Educação*. Brasília: INEP, 2014.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: n. 9.394/96. Brasília, 1996.

BOSI, Alfredo. Cultura brasileira e culturas brasileiras. In: BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 308-345.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 1, p. 73-89, 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27925/29697>>. Acesso em: 31 set. 2018.

DUSSEL, Enrique. *Para uma ética da libertação Latino Americana III: erótica e pedagógica*. São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP, s/d.

FERREIRA, Lúcia Graça. *Professoras da zona rural: formação, identidade, saberes e práticas*. 260f. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2010.

FIORI, Ernani Maria. Conscientização e educação. *Educação e Realidade*, v. 11, n. 1, p. 3-10, jan./jun. 1986.

\_\_\_\_\_. Educação libertadora. In: FIORI, Ernani Maria. *Textos escolhidos*. V. II, Educação e Política. Porto Alegre: L&PM, 1991, p. 83-95.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. *Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olha d'Água, 1993.

\_\_\_\_\_. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez/IPF, 2001.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Partir da Infância: diálogos sobre educação*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. Repensando a escola com a palavra: a criança da área rural. *Pró-Posições*, v. 13, n. 1, p. 176-185, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/37-artigos-leitemifp.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2018.

LIMA, Telma Cristina Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, v. 10, n. 3, p. 5-24, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802007000300004/5742>>. Acesso em: 12 out. 2018.

MARTINS, José Souza de. As coisas no lugar. In: MARTINS, José Souza de. *Introdução crítica à Sociologia Rural*. São Paulo: Hucitec, 1981, p. 9-42.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Pesquisa e trabalho profissional como espaços e processos de humanização e de comunhão criadora. *Cadernos Cedes*, v. 29, n. 79, p. 309-321, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n79/02.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BARBORA, Lúcia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). *De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre relações ético-raciais no Brasil*. São Carlos: EDUFSCar, 2003, p. 181-197.

STROPASOLAS, Valmir Luiz. Os significados do corpo nos processos de socialização de crianças e jovens do campo. In: ARROYO, Miguel; SILVA, Maurício Roberto da (Orgs.). *Corpo infância: exercícios tensos de ser criança*. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 153-184.

VEIGA, José Eli da. *A atualidade na contradição urbano x rural*. In: Análise territorial da Bahia rural, SEI, Série Estudos e Pesquisas, n. 71. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, 2004. Disponível em: <[http://www.zeeli.pro.br/wp-content/uploads/2012/06/2004\\_a\\_atualidade\\_contradicao\\_urbano\\_rural.pdf](http://www.zeeli.pro.br/wp-content/uploads/2012/06/2004_a_atualidade_contradicao_urbano_rural.pdf)>. Acesso em: 21 jun. 2018.

Recebido em: dez. 2016.

Aceito em: set. 2017.

---

*Fernando Donizete Alves*: Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Docente do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. E-mail: [alves.sommer@gmail.com](mailto:alves.sommer@gmail.com)

*Luana Zanotto*: Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. E-mail: [luanazanotto@yahoo.com.br](mailto:luanazanotto@yahoo.com.br)