

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS PROCESSOS EDUCATIVOS ADVINDOS DA RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA, A FAMÍLIA E A COMUNIDADE

Josicleide Vital Silva de Macêdo

Universidade Federal da Paraíba, Bananeiras-PB, Brasil.
cleide_vital1@hotmail.com

Ana Cláudia da Silva Rodrigues

Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, Brasil.
claudiacavn@yahoo.com.br

Resumo

O artigo discorre sobre as relações existentes entre a escola, a família e a comunidade na educação do campo e como essas relações se consolidam como processos educativos. Objetivo apresentar um recorte do meu trabalho monográfico desenvolvido a partir de uma pesquisa de campo realizada em duas escolas do campo e em suas respectivas comunidades, localizadas no município de Bananeiras – PB. A pesquisa foi realizada in loco, configurou-se como um estudo de caso de caráter exploratório e adotou uma abordagem qualitativa. Para a constituição dos dados, foram utilizados questionários e entrevista semiestruturada. A revisão bibliográfica pautou-se em autores como Freire (2011), Arroyo (2012), Molina (2008), Caldart (2004), Marinho (2008), entre outros. Com este estudo, constatou-se que, em ambas as escolas, a relação dialógica se configura como parte relevante para o processo educativo presente nas relações entre a escola, a família e a comunidade. Contudo, essas relações não ocorrem como deveriam, visto que os sujeitos da pesquisa apresentaram uma visão restrita de diálogo e da concepção de sujeito do campo como produtores de conhecimentos. Por isso, a escola deve pensar no sujeito do campo não como um ser definido, mas com especificidades e saberes diferenciados, que devem ser considerados como parte integrante do ensino institucionalizado, respeitando-se a configuração diferenciada das escolas do campo e a construção do saber a partir dessas relações.

Palavras-chave: Educação do campo; Escola; Família; Comunidade; Diálogo.



Abstract

The article will discuss the relationships between school-family-community in rural education and how these relationships are consolidated as educational processes. The objective is to present a clipping of my monographic work developed from a field survey conducted in two rural schools and in their respective communities located in the municipality of Bananeiras – PB. The research was carried out *in loco*, it was configured as an exploratory case study adopting a qualitative approach. Questionnaires and semi-structured interview were used for data collection. The literature review was based on authors such as Freire (2011), Arroyo (2012), Molina (2008), Caldart (2004), Marinho (2008) and others. Through this study it was possible to identify that in both schools the dialogic relation is configured as a relevant part for the educational process present in the relations between school-family-community; However, these relationships do not occur as they should, since the subjects of the research presented a restricted view of dialogue and the conception of the field subject as producers of knowledge. Therefore, it is necessary for the school to think of the subject of the field not as a definite being, but as a subject with differentiated specificities and knowledges, which should be considered as an integral part of institutionalized teaching, thus respecting the differentiated configuration of rural schools and The construction of knowledge from these relations.

Keywords: Field education; School; Family; Community; Dialogue.

Introdução

O ambiente escolar é um lugar de compartilhamento de ideias, onde todos aprendem e ensinam, um espaço coletivo que necessita da participação da família e da comunidade para que se desenvolva um processo educativo eficiente. Ancoradas na concepção de escola emancipatória apontada por Freire na Pedagogia do Oprimido (2011), situaremos a importância da interação entre a escola, a família e a comunidade para consolidar os pressupostos educativos que permeiam a educação do campo. Se, de um lado, a escola é parte integrante da comunidade onde está inserida, de outro, também é necessário que conheça a comunidade, sua história e seus modos de viver, pois a aproximação com a família e com a comunidade faz parte do trabalho escolar. Nesse aspecto, a interação entre a escola, a família e a



comunidade propicia uma educação do campo de boa qualidade, que proporciona mudanças significativas para a população camponesa. Corroborando essa ideia, Freire (1995), citado por Klein e Pátaro (2008, p. 12-13), considera que

aprender na comunidade, com ela e para ela, significa usar a história da sua própria região, exteriorizando a cultura do silêncio. Significa aprender a engajar-se na sua própria região, tornando-se consciente da situação sócio-política e lutando para que as sociedades fechadas sejam transformadas em sociedades abertas [...], é uma questão de urgência que as escolas se tornem menos fechadas, menos elitistas, menos autoritárias, menos distanciadas da população em geral. (pp. 12-13)

Para que a educação do campo se consolide, é necessário que esteja ligada às rotinas do campo – saber sobre o tempo das plantações e das colheitas, os ciclos de produção, o tempo das águas e das estiagens, entre outros. Também deve considerar os costumes de sua comunidade, seus festejos, danças, músicas populares, suas histórias. Essa escola deverá estar impregnada do contexto que a circunda e beber da fonte de sabedoria da comunidade, para ser, de fato, uma escola do campo para o campo.

Logo, a escola do campo está diretamente ligada aos sujeitos que a constituem, à história daquele povo e às especificidades do espaço onde está situada. Convém lembrar que seu papel é fundamental para se formar uma sociedade mais justa, que vise a uma educação emancipatória, que considere os povos do campo como produtores de conhecimento e protagonistas de sua própria história, que buscam e reivindicam alternativas que contemplem seus modos de viver, seu trabalho e sua cultura.

Na Educação do Campo, é preciso refletir sobre como se ajuda a construir desde a infância uma visão de mundo crítica e histórica; como se aprende e como se ensina nas diferentes fases da vida a olhar para a realidade enxergando seu movimento, sua historicidade e as relações que existem entre uma coisa e outra; como se aprende e como se ensina a tomar posição diante das questões do seu tempo; a respeitar e ao mesmo tempo reconstruir modos de vida; como se aprendem e como se ensinam utopias sociais e como se educam valores humanistas; também como se educa o pensar por conta própria e o dizer a sua palavra, e como se respeita uma organização coletiva. (Molina e Jesus, 2014, p. 26)

Assim, quando a escola, a família e a comunidade se reconhecem como parte integrante uma da outra, as ações escolares ganham um novo direcionamento, ou



seja, o âmbito escolar passa a ser compreendido como um espaço de interação, de diálogo, em que se manifestam as discussões e as reflexões sobre a realidade em que os sujeitos estão inseridos, um trabalho voltado para a formação da cidadania. Porém, isso só será possível com um compromisso de toda a comunidade escolar, numa tarefa complexa, que exige uma compreensão ampla dos problemas e soluções em parceria.

É evidente que falar das relações existentes entre a escola, a família e a comunidade não é tarefa tão simples, uma vez que perpassa a subjetividade humana, ou seja, as inconstâncias do mais íntimo de cada sujeito, pois todos esses processos se apresentam de forma dinâmica, entrelaçam-se e transformam-se, o saber científico e o experiencial, em meio aos conflitos, superam-se a fim de formar os processos educativos que caracterizam a escola do campo.

Sob essa ótica, selecionamos duas escolas do campo para desenvolver a pesquisa sobre as relações entre a escola, a família e a comunidade. Com base nos dados coletados e através de estudos teórico-bibliográficos, resultou-se o trabalho monográfico intitulado 'A relevância da tríade escola-família-comunidade para consolidar os processos educativos da educação do campo', que objetivou compreender os processos educativos existentes na relação entre a escola, a família e a comunidade em escolas do campo.

Em suma, este artigo apresenta um recorte do trabalho monográfico mencionado e traz uma reflexão pertinente sobre os processos educativos presentes na relação entre a escola, a família e a comunidade no contexto das escolas do campo. O estudo da temática é relevante, porque rompe a ideia de que o sujeito do campo é simplório. Portanto, é preciso compreender que os sujeitos do campo têm seus direitos e são protagonistas de uma história de superação, porquanto lutaram e lutam coletivamente para garantir sua identidade. Eles são organizados em movimentos sociais do campo e veem na escola um projeto emancipatório, onde podem manifestar seus saberes, suas conquistas e sua consciência de libertação/emancipação. Trata-se, como não poderia deixar de ser, de um projeto coletivo, que busca alternativas eficazes para romper definitivamente com o paradigma de inferioridade.



Aspectos Metodológicos da Pesquisa

Com o intuito de alcançar os objetivos do trabalho, partimos para uma pesquisa do tipo exploratória. Segundo Gil (1999, p. 43), “as pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, do tipo aproximativa, acerca de determinado fato”. Com essa ideia de visão mais ampla, pretendemos obter o máximo possível de informações que nos levassem a refletir sobre as relações entre a escola, a família e a comunidade e seus processos educativos. Isso se justifica porque, para definir seu objeto de estudo, o pesquisador precisa, primeiro, familiarizar-se com o tema a ser pesquisado. É preciso, ainda, delimitar o tema por meio de leituras e de levantamentos bibliográficos. Para isso, adotamos uma abordagem qualitativa, que, de acordo com Gibbs (2009), aborda o contexto mais amplo em que está situado o sujeito. Yin (2010, p. 24) refere que o estudo de caso:

permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – como os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais e a maturação das indústrias.

Assim, procuramos compreender fatos inerentes à prática pedagógica vivida no contexto de duas escolas do campo e levantamos questões acerca dos processos educativos existentes na relação entre a escola, a família e a comunidade. Segundo Gil (1999), o estudo de caso auxilia o pesquisador em diferentes propósitos, que vai desde situações simples da vida cotidiana até situações complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e de experimentos.

Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram questionários e entrevista semiestruturada, com o intuito de obter informações sobre a construção dos processos educativos. Laville (1999) ressalta que os questionários possibilitam que o pesquisador interrogue rapidamente um grande número de pessoas e obtenha dos participantes informações precisas. Já a entrevista, para o autor, proporciona ao pesquisador certa liberdade para direcionar as questões que serão abordadas. Esse instrumento é favorável ao processo investigativo, porque possibilita que o pesquisador explore as questões que forem surgindo no decorrer da entrevista, para obter o máximo possível de informação acerca do objeto investigado.



Os colaboradores da pesquisa foram os representantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental João Florentino da Rocha e a respectiva comunidade localizada no Sítio Gamelas e os da Escola Municipal de Ensino Fundamental Aprígio Patrício Ramalho e a comunidade localizada no Sítio Goiamunduba, em área de assentamento, mais precisamente, dois gestores, seis professores, seis pais, quatro representantes das comunidades onde as escolas estão inseridas. A escolha por esses representantes se justifica pelo fato de estarem diretamente envolvidos com o processo educativo que permeia o ambiente escolar e de poderem elucidar os questionamentos acerca do objeto de estudo em tela.

Depois de coletados os dados, foi preciso ordenar e organizar as informações constituídas para que se pudesse analisá-las e interpretá-las, ou seja, foi essencial dividi-los em duas partes: na primeira, contemplamos a apresentação e a análise do perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa; e na segunda, apresentamos o diálogo entre as narrativas dos sujeitos da pesquisa e os autores que fundamentaram e subsidiaram o estudo.

Na segunda parte da análise, organizamos os dados em três categorias:

- Participação da família na escola do campo: concepções sobre a relação dialógica, em que descrevemos as percepções dos gestores escolares, do corpo docente e dos pais acerca do diálogo presente nas relações entre a escola, a família e a comunidade;
- Como a escola e a comunidade se percebem, em que refletimos sobre a relevância da escola para a comunidade e vice-versa, com base nas discussões sobre as percepções dos agentes comunitários de saúde e dos presidentes das Associações dos Pequenos Produtores Rurais;
- Relação entre a escola, a família e a comunidade, em que tecemos discussões e reflexões baseadas nas falas de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa sobre essa relação dialógica, com o fim de melhorar o processo educativo dentro e fora do ambiente escolar.

Portanto, essas categorias de análise estabelecidas tiveram como objetivo compreender os processos educativos existentes na relação complexa e complementar estabelecida entre a escola, a família e a comunidade em duas escolas do campo.



Perfil dos Sujeitos: Apresentação

Os sujeitos da pesquisa foram representantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental João Florentino da Rocha e membros da comunidade localizada no Sítio Gamelas e da Escola Municipal Aprígio Patrício Ramalho e membros da comunidade localizada no Sítio Goiamunduba, os quais são apresentados nos quadros abaixo e identificados por siglas para preservar suas identidades.

Quadro 1 – Perfil dos gestores da pesquisa

SIGLAS	IDADE	SEXO	FORMAÇÃO	PROFISSÃO	TEMPO DE SERVIÇO	TEMPO DE INSTITUIÇÃO	VÍNCULO EMPREGATÍCIO
G – 1 Gamelas	30 anos	Feminino	Licenciatura em Pedagogia	Professora	Há dois anos	Há dois anos	Temporário
G – 2 Goiamu nduba	56 anos	Masculino	Licenciatura em Ciências Agrárias e Pedagogia	Professor	Há quinze anos	Há vinte e cinco anos	Concursado

Fonte: Dados da pesquisa
Data: novembro de 2016.

Quadro 2 – Perfil dos professores da Escola João Florentino da Rocha

SIGLAS	IDADE	SEXO	FORMAÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO	TEMPO DE INSTITUIÇÃO	VÍNCULO EMPREGATÍCIO
Prof.^a 1	48 anos	Feminino	Lic. em Pedagogia e Esp. em Psicopedagogia	Há vinte e seis anos	Há vinte e seis anos	Concursado
Prof.^a 2	36 anos	Feminino	Ensino médio	Há dez anos	Há dez anos	Contrato
Prof.^a 3	35 anos	Feminino	Licenciatura em História e Especialização em Psicopedagogia	Há treze anos	Há 11 anos	Concursado

Fonte: Dados da pesquisa
Data: novembro de 2016.



Quadro 3 – Perfil dos professores da Escola Aprígio Patrício Ramalho

SIGLAS	IDADE	SEXO	FORMAÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO	TEMPO DE INSTITUIÇÃO	VÍNCULO EMPREGATÍCIO
Prof.^a 4	37 anos	Feminino	Lic. em Pedagogia e Esp. em Psicopedagogia	Há nove anos	Há nove anos	Concursado
Prof.^a 5	29 anos	Feminino	Ensino médio	Há quatro anos	Há três anos	Contrato
Prof.^a 6	42 anos	Feminino	Ensino médio	Há cinco anos	Há cinco anos	Concursado

Fonte: Dados da pesquisa
Data: novembro de 2016.

Quadro 4 – Perfil dos pais ou responsáveis da Escola João Florentino da Rocha

SIGLA	IDADE	SEXO	PROFISSÃO	FORMAÇÃO
P1	26 anos	Feminino	Agricultora	Ensino Fundamental Anos Finais incompleto
P2	29 anos	Feminino	Agricultora	Ensino Fundamental Anos finais incompleto
P3	42 anos	Feminino	Agricultora	Ensino médio

Fonte: Dados da pesquisa
Data: novembro de 2016.

Quadro 5 – Perfil dos pais ou responsáveis da Escola Aprígio Patrício Ramalho

SIGLA	IDADE	SEXO	PROFISSÃO	FORMAÇÃO
P4	36 anos	Masculino	Agricultor	Ensino Fundamental Anos iniciais incompleto
P5	39 anos	Feminino	Agricultora	Ensino Fundamental Anos iniciais incompleto
P6	44 anos	Feminino	Agricultora	Ensino Fundamental Anos Iniciais

Fonte: Dados da pesquisa
Data: novembro de 2016.

Quadro 6 – Perfil dos agentes comunitários de saúde

SIGLA	IDADE	SEXO	FORMAÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO	VÍNCULO EMPREGATÍCIO
ACS1	52 anos	Masculino	Ensino médio e Formação específica em ACS	Há vinte três anos	Concursado
ACS2	34 anos	Feminino	Curso Superior e Formação específica em ACS	Há doze anos	Concursado

Fonte: Dados da pesquisa
Data: novembro de 2016.

Quadro 7 – Perfil dos presidentes das associações

SIGLA	IDADE	SEXO	PROFISSÃO	FORMAÇÃO	TEMPO QUE ATUA COMO PRESIDENTE
PA.1	36 anos	Feminino	Agricultora	Ensino médio	Há dois anos
PA.2	45 anos	Masculino	Agricultor	Fundamental Anos finais	Há dois anos

Fonte: Dados da pesquisa
Data: novembro de 2016.

Resultados e Discussão

A análise e a interpretação das informações foram divididas em três momentos. No primeiro, analisamos as respostas dos sujeitos da Escola João Florentino da Rocha e representantes da comunidade, que nomeamos de Escola A; no segundo, as respostas dos sujeitos da Escola Aprígio Patrício Ramalho e representantes da comunidade, que chamamos de Escola B; e no terceiro, apresentamos algumas reflexões sobre os contextos analisados nas duas escolas e respectivas comunidades pesquisadas.

Categoria 1 – Participação da família na escola do campo: concepções sobre a relação dialógica

A família e a escola são instituições complementares, pois esta última completa a formação educacional da criança levando em conta os conhecimentos prévios dos alunos. Nesse sentido, ambas ostentam objetivos em comum, no que diz respeito à educação de crianças e de jovens.



Ancoradas nesse argumento, questionamos à gestora, às professoras e aos pais sobre o diálogo entre eles, para compreender certos aspectos no contexto em que estão inseridos. Sobre a relação entre a escola e a família, os gestores responderam:

Escola A	Escola B
Sempre que os pais vêm na escola ou quando nos encontramos procuro conversar sobre seus filhos (as); aproveito para convidar para visitar a escola a fim de manter uma convivência harmoniosa. Agora um contato mais amplo ocorre nas reuniões, onde está presente a maioria dos pais. (G1)	Conheço todos os pais, pois nasci e cresci na comunidade, [...] vivo dialogando diariamente com os pais, mães e com os alunos, acompanhando de perto os problemas referentes à escola. (G2)

Em suas falas, os gestores denotam que concebem o diálogo em dois momentos: o primeiro, no ambiente escolar, ou seja, nas relações internas, como as reuniões, por exemplo; e o segundo, em que o relacionamento entre a gestão e as famílias vai além do ambiente escolar, o que tende a contribuir para melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos, visto que a escola, sozinha, não consegue desenvolver uma proposta pedagógica que atenda às especificidades dos educandos.

Ainda em relação ao diálogo entre gestão, professores e pais, as professoras assinalaram que acontece da seguinte forma:

Escola A	Escola B
Algumas vezes, pois solicito a presença deles para resolver algo que acontece na escola e também sobre a aprendizagem de cada um. (Prof. ^{a1})	Diálogo algumas vezes, pois os pais não gostam de participar da aprendizagem dos filhos. A maioria vem na escola quando solicitado, a maioria dos pais são assim, só vem quando precisa esclarecer algo. (Prof. ^{a4})
Algumas vezes. Costumo me comunicar por meio de reuniões de pais/mães. (Prof. ^{a2})	Frequentemente porque encontro com pais/mães ou responsáveis na escola e fora da escola porque eles e eu moramos na comunidade. Alguns pais tomam a iniciativa e nos procuram. (Prof. ^{a5})
Frequentemente os pais/mães ou responsáveis pelos alunos são convidados a vir à escola para reunião de pais e mestres que acontece bimestralmente, assim como, para a apresentação das atividades realizadas no decorrer do ano letivo e sempre que se faz necessário também são chamados individualmente. (Prof. ^{a3})	Algumas vezes, sempre que necessário. [...] Os pais não têm o hábito de procurar a escola a não ser que haja algo do seu interesse pessoal, como um problema em seu benefício ou algo assim. (Prof. ^{a6})



Nas respostas apresentadas pelas professoras da escola A, observa-se que elas têm concepções diferentes a respeito do diálogo. As Prof^{as}. 1 e 2 não comungam da mesma concepção do diálogo apresentado nas palavras da gestão. Já a Prof.^a 3 está em consonância com a gestão no que diz respeito à concepção do diálogo presente no ambiente escolar, visto que ambas apontam indícios de manter uma relação favorável ao debate dos problemas existentes na escola. Sobre isso, Freire (2011a) assinala que “[...] o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia.” (p.113).

De acordo com as manifestações das professoras da escola B, constatamos que a Prof.^a 4 e a Prof.^a 6 não têm um relacionamento satisfatório com os pais ou responsáveis dos alunos, já que o diálogo só acontece algumas vezes. De modo adverso, a Prof.^a 5 reside na comunidade e diz que a interação ocorre tanto no espaço escolar quanto fora dele, pois está em contato constante com as famílias, e isso facilita a comunicação. Ela enfatiza que alguns pais procuram a escola por iniciativa própria, o que demonstra uma atitude positiva para estreitar as relações entre a família e a escola.

Sabemos que o diálogo é uma construção necessária no fazer pedagógico da escola, pois é a partir da interação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo que a escola direciona seu trabalho. Essa assertiva comunga com o pensamento de Caldart (2004), que quando defende que

a Educação do Campo precisa incluir em seu projeto pedagógico uma reflexão cuidadosa e mais aprofundada sobre como acontecem no cotidiano da escola os processos de socialização, sua relação com os processos de conservação e de criação de culturas e com a formação dos novos sujeitos sociais do campo. Também precisa fazer reflexão específica sobre que outros processos de socialização estão formando hoje as novas gerações de trabalhadores e trabalhadoras do campo e que traços devem ser enfatizados pela intencionalidade pedagógica da escola na perspectiva de um novo projeto de desenvolvimento. (p.25)

Nessa perspectiva, a escola precisa ser crítica e, ao mesmo tempo, sensível às especificidades da escola do campo, porquanto é com ações reflexivas que a transformação acontece (Freire, 2011b).

Sobre o diálogo entre a família e a escola, perguntamos aos pais com que frequência vão à escola. Vejam-se as respostas:



Escola A	Escola B
<p>Considero importante o diálogo entre os pais e os profissionais da escola. (P1,P2)</p> <p>Vou à escola algumas vezes, apenas quando sou chamado. (P3)</p>	<p>Vou sempre. Considero importante o diálogo entre os pais e os profissionais da escola. (P4, P5)</p> <p>Vou à escola algumas vezes, apenas quando sou chamado. (P6)</p>

Observando os depoimentos dos pais das escolas A e B, entendemos que o p1, o p2, o p4 e o p5 apresentam certa compreensão do diálogo para melhorar o processo educativo de seus filhos, visto que ambos partilham da mesma concepção apresentada pela gestão e por uma das professoras citadas. O p3 e o p6 demonstraram que sua relação com a escola é mais restrita. Diante do exposto, compreendemos que o diálogo se faz presente no ambiente escolar, embora tenham surgido divergências entre a gestão, os professores e os pais, sujeitos envolvidos na pesquisa. Isso demonstra que a relação presente no ambiente escolar precisa estar articulada com os pais e os membros da comunidade, visto que a maioria reconhece a importância da estreita relação entre a família e a escola para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

Nesse aspecto, o diálogo é essencial para estreitar as relações entre a escola, a família e a comunidade, porque faz parte da existência humana. Freire (2011b) menciona que:

[...] o diálogo é uma existência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, tampouco torna-se simples trocas de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (p. 109)

Podemos, pois, conceber que a relação dialógica estabelecida entre a escola e os sujeitos da comunidade é um meio para torná-la um espaço propício ao compartilhamento de ideias, em um clima de respeito mútuo, com um fazer coletivo de ação-reflexão-ação, visando sempre ao aperfeiçoamento e à adequação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.



Com o intuito de compreender como o diálogo entre a escola e a família acontece, indagamos os sujeitos da pesquisa sobre a participação nas reuniões promovidas pela escola. Os gestores responderam:

Escola A	Escola B
Nos anos anteriores as reuniões aconteciam bimestralmente, mais este ano a escola passa por uma reforma o que reduziu o espaço escolar [...]. A participação dos pais é regular, pois tem aqueles que ficam calados apenas escutando e outros que fazem perguntas e questionam. Os assuntos tratados são referentes à aprendizagem dos alunos, comportamento, a frequência dos alunos, [...] É muito importante para os pais tomar consciência do que está acontecendo com os filhos na escola, pois muitas vezes as crianças em casa têm um comportamento e quando chegam à escola tem outro comportamento e isso influencia no processo de aprendizagem. (G1)	A participação dos pais sempre acontece, pois nas reuniões e eventos a maioria comparece e o diálogo referente aos problemas da escola ocorre de forma satisfatória. Os assuntos tratados nessas reuniões são [...] a frequência dos alunos, horários das aulas, correção do projeto político pedagógico da escola, prestação de contas referente ao programa dinheiro direto na escola (PDDE), como também assuntos referentes ao conselho da escola como a compra de equipamentos que visa à melhoria do ensino na escola. Esses assuntos são importantes por que [...], discutimos como melhorar o aprendizado de nossos alunos. (G2)

Nessas falas, fica evidente que, tanto na escola A quanto na B, certos aspectos da participação da família na escola podem ser analisados. Dentre eles, destacamos, na fala da gestão da escola A, a participação regular dos pais e as reuniões como um meio para chamar-lhes a atenção apenas sobre o comportamento dos filhos, relegando em segundo plano outros assuntos referentes ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Já a gestão da escola B deixa claro que a maioria dos pais comparece às reuniões promovidas pela escola e que o diálogo ocorre de forma satisfatória. Além disso, relata que os assuntos tratados nessas reuniões são importantes para melhorar o aprendizado dos alunos, uma vez que são discutidos coletivamente.

As professoras, por sua vez, têm outra visão sobre a participação nas reuniões promovidas pela escola:



Escola A	Escola B
<p>Sempre acontece de seis em seis meses, bom seria se fosse mensal. A metade dos pais comparece [...], Sempre tem aqueles que não dão valor ao estudo, pois põe a criança na escola só por causa do bolsa família. Os assuntos tratados são a frequência dos alunos; o rendimento escolar. São assuntos importantes, pois quando comunicamos para aqueles que estão com rendimento baixo os pais em casa toma a iniciativa de ajudar e com essa parceria o aluno consegue melhorar seu rendimento escolar. (Prof.^a1)</p> <p>De vez em quando por que a escola está em reforma e não há espaço para reuniões. Todos participam, os ausentes procuram a escola e justificam. Os assuntos abordados são falta dos alunos não justificada; as dificuldades de leitura e escrita; a participação dos pais nas atividades de casa e outros relacionados a instituição escolar. (Prof.^a2)</p> <p>As reuniões acontecem bimestralmente, onde a grande maioria participa. Nas reuniões são discutidos o desempenho escolar das crianças, o comportamento durante as aulas, e questões como transporte escolar e programas sociais realizados no ambiente escolar. (Prof.^a3)</p>	<p>A escola realiza uma única reunião anual e todos os pais participam [...]. Ambos já têm em mente que toda reunião tem a palavra chave, “bolsa família”. O assunto tratado é sempre sobre bolsa família. (Prof.^a4)</p> <p>A escola realiza reuniões algumas vezes e apenas alguns pais participam. Eles alegam que não tem tempo ou que vão ouvir as mesmas coisas. [...] Frequência escolar; participação dos pais em casa são assuntos importantes para chamar a atenção para a responsabilidade dos pais em casa e não só dos professores ou da escola, pois eles também fazem parte da aprendizagem dos filhos. (Prof.^a5)</p> <p>As reuniões acontecem raramente. Sempre que são convidados para as reuniões eles comparecem. Durante as reuniões todos os assuntos referentes à escola e ao processo de aprendizagem dos alunos são expostos. (Prof.^a6)</p>

Do que foi exposto, depreendemos que existe uma discrepância entre a fala da gestão e as respostas das professoras, tanto da escola A quanto da escola B, pois não apresentam o mesmo ponto de vista em relação à participação da família na escola. Os excertos acima demonstram que as professoras de ambas as escolas discordam em suas respostas. Elas dão indícios de que a participação das famílias nas reuniões não ocorre de forma satisfatória, porque nem todos participam.

Assim, inferimos que a gestão e o corpo docente da escola não desenvolvem atividades de aproximação adequadas, efetivas e cativantes entre a escola e a família, cuja ausência nas reuniões demonstra que não compreendem como deveria o papel da família como parte fundamental para o desenvolvimento do projeto pedagógico da escola. Por essa razão, a escola, cada vez mais, deve se aproximar das vivências e das experiências da comunidade, pois, para que a educação do campo reconstrua



suas ações para uma educação voltada para a cidadania, a escola deve abrir espaço para os sujeitos nela inseridos. Sobre isso, Caldart (2004) afirma:

"[...] a escola terá tanto mais lugar no projeto político e pedagógico da Educação do Campo se não se fechar nela mesma, vinculando-se com outros espaços educativos, com outras políticas de desenvolvimento do campo e com a própria dinâmica social em que estão envolvidos os seus sujeitos." (p. 23)

Compreendemos que conhecer a comunidade e seus sujeitos é o primeiro passo para que a escola do campo construa sua identidade, pois é a partir da interação entre a escola, a família e a comunidade que a educação do campo se materializa.

Categoria 2 – Como a escola e a comunidade se percebem

A participação da comunidade no ambiente escolar contribui favoravelmente para o desenvolvimento da escola, em seus aspectos administrativo, financeiro e pedagógico, visto que ela necessita da participação da comunidade para elaborar sua proposta pedagógica e no conselho escolar. Nesse sentido, a interação entre a escola e a comunidade colabora para a construção de uma proposta pedagógica condizente com as especificidades do campo.

Ancorando-se nesse argumento, perguntamos aos ACSs e aos presidentes das Associações se consideravam importante a escola na comunidade. Vejam-se as respostas:

Escola A	Escola B
Sim. Porque atende a faixa etária e a classe social. (ACS)	Sim. A escola valoriza a comunidade e também fica perto das casas das famílias, porque se as crianças tivessem que se deslocar para a cidade teria que pegar ônibus e os pais não teriam confiança de mandar as crianças pequenas. (ACS)
Sim, porque valoriza nosso setor, fica mais fácil para nossas crianças que não precisam sair daqui para cidade, principalmente as crianças pequenas. (PA)	É muito importante, porque incentivam as famílias a matricular os filhos na escola, essas pessoas não teriam condição de manter as crianças na cidade por conta da distância, essa escola atende a três comunidades e também serve como ponto de apoio do pessoal da saúde porque todo mês o médico vai para escola consultar as pessoas da comunidade. (PA)



Diante do exposto, percebemos que ambos consideram importante a existência da escola na comunidade. A partir das falas desses sujeitos, presumimos que a escola é considerada muito mais do que uma instituição de ensino e que sua presença “evita que as crianças do campo migrem para a cidade”, o que pode ser valorado como algo mais amplo, que não envolve somente a distância geográfica, mas também todo o contexto do campo, histórica e culturalmente. É possível que se trate de uma preocupação acerca da construção da identidade dos sujeitos do campo, pois, se as crianças pequenas estiverem inseridas nas escolas da cidade, vão perdendo sua identidade. Nesse sentido, Caldart (2004) registra como uma das funções da escola do campo preservar a identidade dos seus sujeitos.

[...] trabalhar com os processos de percepção e de formação de identidades, no duplo sentido de ajudar a construir a visão que a pessoa te de si mesma (autoconsciência de quem é e como o que ou com quem se identifica), e de trabalhar os vínculos das pessoas com identidades coletivas, sociais: identidade de camponês, de trabalhador, de membro de uma comunidade, de participante de um movimento social, identidade de gênero, de cultura, de povo, de nação. (p. 26)

Quando a escola se assume como parte da comunidade, traz as vivências e as experiências de seus sujeitos para o cerne do processo educativo, respeita e valoriza os saberes da comunidade e concilia seus saberes com os da comunidade em um processo de troca, a fim de tornar o ensino significativo para os educandos.

Ao tomarmos por base a fala do PA da escola B, a função social da escola assume uma dimensão ainda mais comprometida com o homem do campo, visto que, além da função pedagógica com os alunos, serve de ponto de apoio à promoção da saúde da comunidade, uma vez que serve de canal de interlocução com os sujeitos envolvidos. Vemos, aqui, as lutas históricas dos homens do campo por seus direitos mais básicos e a importância da escola nesse contexto.

Ao analisar a função social da escola, constatamos que a forma como ela é vista pela comunidade difere bastante da forma como a gestão, as professoras e os pais a concebem. Enquanto os outros sujeitos tendem a ver as problemáticas enfrentadas pela escola, a comunidade a compreende como um refúgio, uma forma de os sujeitos do campo preservar suas raízes.

A escola precisa ajudar a enraizar as pessoas em sua cultura: que pode ser transformada, recriada a partir da interação com outras culturas, mas que precisa ser



conservada; porque nem é possível fazer formação humana sem trabalhar com raízes e vínculos; porque sem identificar raízes não há como ter projetos. Isto quer dizer que a escola precisa trabalhar com a memória do grupo e com suas raízes culturais; isto quer dizer também que se deve ter uma intencionalidade específica na resistência à imposição de padrões culturais alienígenas, no combate à dominação cultural e na reconstrução crítica de suas próprias tradições culturais. (Caldart, 2004, p. 27)

Nesse sentido, é preciso que a escola leve os saberes da comunidade para o ambiente escolar e os interligue nos processos de compartilhamento, porquanto são as vivências e as experiências dos pais, dos membros da comunidade, dos alunos e dos professores que, quando discutidas, analisadas e refletidas, transformam-se na práxis educativa.

Dando continuidade às indagações sobre a participação da comunidade na escola, perguntamos aos gestores quais as atividades desenvolvidas pela escola para as quais a comunidade era convidada. Estas foram as respostas:

Escola A	Escola B
As iniciativas são festividades e palestras com o pessoal da saúde.(G1)	Projetos pedagógicos como o dia de combate a dengue, festa das mães, festa junina, dia do folclore entre outros.(G2)

Com base nas manifestações, tanto da gestão quanto dos representantes da comunidade em outros momentos, percebemos que a participação da comunidade na escola ainda não é vista com a importância que deveria. A gestão não consegue conceber os sujeitos da comunidade como grandes conhecedores daquele contexto, todavia, reconhecem que eles detêm um papel social importante.

Em oposição, as professoras veem a comunidade de forma diferente. Quando perguntamos sobre quais atividades poderiam ser desenvolvidas para estreitar relações entre a comunidade e a escola, foi dito:



Escola A	Escola B
<p>Poderia ter mais reuniões, palestras e projetos pedagógicos. (Prof.^a1)</p> <p>Que a escola junto com a família e comunidade planejasse [...], projetos que ambos desenvolvam em um trabalho coletivo, [...] para melhorar o aprendizado destas crianças que fazem parte da escola e da comunidade. (Prof.^a2)</p> <p>Palestras; Oficinas; Projetos pedagógicos. (Prof.^a3)</p>	<p>Palestras, oficinas, projetos com assuntos voltados para a realidade dos mesmos, atividades recreativas desenvolvidas pela comunidade. (ex. contação de história) (Prof.^a4)</p> <p>Em minha opinião, seria bom um projeto para alfabetizar os pais, ou seja, desenvolver a aprendizagem a eles, pois a maioria é analfabeta. (Prof.^a5)</p> <p>Um conselho escolar atuante; projetos onde a escola participe mais da comunidade; convidar a comunidade para participar da construção do PPP da escola. (Prof.^a6)</p>

Com base nesses relatos, concluímos que as professoras, em ambos os casos, estão em consonância com a fala da gestão, no que diz respeito ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem envolver a comunidade. Paralelamente, seus relatos estão de acordo com o estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 22, parágrafo único, ao ressaltar a responsabilidade da família pela educação das crianças e dos jovens nos seguintes termos: “*Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais.*” Enfim, isso implica dizer que os pais ou responsáveis têm o dever de acompanhar a vida escolar de seus filhos.

Nas análises, observamos, com base nas respostas dos sujeitos da pesquisa, que todos compreendem que a escola necessita de parceria para desenvolver suas atividades pedagógicas e administrativas com eficiência, tendo em vista que é a partir das vivências e das experiências dos envolvidos no contexto em que a escola está inserida que se constrói sua identidade. Para estreitar a relação entre a escola e a comunidade, a Prof.^a 5 sugeriu um projeto para alfabetizar os pais. Sua percepção professora sobre a interação entre a escola e a comunidade perpassa o processo de alfabetização das pessoas da comunidade, um trabalho de humanização que visa emancipar os sujeitos, com vistas a efetivar sua cidadania.

Ainda analisando as respostas anteriores, compreendemos que as principais diferenças entre os relatos estão relacionadas à concepção de diálogo e a como cada



sujeito entende as relações entre a escola, a família e a comunidade. Vimos que os sujeitos da pesquisa apresentam as próprias convicções, e a maioria entrou em consenso ao se reportar à falta de ações concretas para aproximar a escola, a família e a comunidade.

Categoria 3 – Relação entre a escola, a família e a comunidade

Apresentamos, nessa categoria em particular, a relevância da interação entre a escola, a família e a comunidade para melhorar o processo educativo. É nessa perspectiva da interação que a escola do campo deve considerar as especificidades dos sujeitos nela inseridos, conhecer a história da comunidade e compreender os aspectos sociais, culturais e econômicos presentes no ambiente, pois é a partir dessas particularidades, que nos distanciam e nos aproximam, que são construídas as relações entre a escola, a família e a comunidade.

Na mesma direção, é um trabalho coletivo de participação, cooperação e respeito mútuo. A respeito disso, convém recordar este pensamento de Ooesterhout: “São as conexões constituídas no interior de uma comunidade rural e as extensões dessas conexões que marcam as relações de reciprocidades e a intensidade dos laços estabelecidos” (2014, p. 29). Dessa forma, as relações entre a escola, a família e a comunidade estão ligadas às dinâmicas presentes no campo, à coletividade e às lutas dos sujeitos por emancipação.

Assim, nessa categoria, apresentamos as respostas dos sujeitos da pesquisa relativas às ações concretas para melhorar o processo educativo dentro da escola e fora dela. Perguntamos aos presidentes das Associações sobre as atividades que poderiam ser desenvolvidas para melhorar a relação entre a escola, a família e a comunidade. Na ocasião, obtivemos as seguintes respostas:

Escola A	Escola B
A escola poderia convidar os associados para participar das culminâncias dos projetos realizados pela escola e a associação também poderia convidar a escola para participar dos eventos, [...] nós vamos realizar uma feira de artesanato esse mês, mas a diretora da escola não se mobiliza. (PA)	Mais projetos que envolvam a família e a comunidade para fazer a comunidade crescer junto com a escola.(PA)



Com base nessa materialidade, observamos que o PA da escola A aponta que a iniciativa para aproximar a comunidade deve partir da escola, no entanto reconhece que a associação também poderia ser proativa, atuante e propositiva. Esse sujeito da pesquisa tem uma visão restrita quando se trata apontar estratégias para melhorar a relação entre a escola, a família e a comunidade, visto que se contradiz quando informa que haverá uma feira de artesanato promovida pela associação, mas que a gestão da escola não se mobiliza. Nesse trecho, o PA culpa a escola pela não participação e deixando a cargo dela toda a responsabilidade de criar estratégias e oportunidades de aproximação entre seus sujeitos.

Assim, compreendemos que o PA precisa refletir sobre seu papel como membro de referência dentro da comunidade e ampliar sua visão para entender que a escola faz parte da comunidade e que os sujeitos nela inseridos também, ou seja, a escola não se constrói sozinha, são as ações coletivas que dão sentido à vida no ambiente escolar, melhorando e aprimorando o projeto de escola ideal para seus sujeitos. Em suma, a escola, a família e a comunidade são os alicerces que fortalecem a educação. Por isso o diálogo entre todos os envolvidos é primordial para consolidar os processos educativos dentro e fora da escola.

Em contrapartida, o PA da escola B tem consciência da função social da escola naquele local e compreende que é com a parceria e o esforço de todos na comunidade que as transformações podem acontecer. Esse pensamento está em consonância com as reflexões apontadas por Freire (2011a), que ressalta a busca pela liberdade na construção em conjunto, em um trabalho coletivo e coeso.

Já as professoras ressaltam, em suas falas, que a participação da família e da comunidade é fator essencial para o desenvolvimento da escola em seu aspecto pedagógico. No entanto, quando perguntamos se tomam alguma iniciativa em suas práticas diárias para aproximar a família, a escola e a comunidade, responderam:



Escola A	Escola B
<p>Geralmente faço reuniões com minha turma, é o momento de socialização entre professor/pais. (Prof.1)</p> <p>Em relação à prática pedagógica diária é desafiadora a todos, tendo em vista as dificuldades da [...] vida escolar dos alunos. Na qual é de grande importância na aprendizagem quando a família caminha junto com a escola. (Prof.2)</p> <p>Enquanto professora eu procuro manter uma boa relação com os pais, estando sempre aberta ao diálogo e sempre exaltando o desempenho e a capacidade que cada aluno possui para se desenvolver de forma positiva durante sua vida escolar.(Prof.3)</p>	<p>Apresentando que cada um tem um papel para exercer e que devemos contribuir para o crescimento de todos, principalmente dos alunos. (Prof.ª4)</p> <p>No dia a dia quando encontro ou quando os pais vêm na escola, converso sobre seus filhos, explico o comportamento e oriento como eles podem se comportar diante dos problemas. (Prof.ª5)</p> <p>Eu busco sempre diálogo e estou sempre tentando inseri-los no ambiente escolar e na vida acadêmica de seus filhos. (Prof.ª6)</p>

Constatamos, então, que as professoras falam que estão abertas ao diálogo com as famílias, mas não mencionam práticas concretas de aproximação, o que evidencia que a interação ocorre superficialmente. Outro ponto importante é o fato de outros membros da comunidade não terem sido mencionados, como se as especificidades existentes na comunidade não fizessem parte do ambiente escolar. Entendemos que as professoras consideram importante a interação entre a escola, a família e a comunidade, mas, em suas práticas diárias, essa relação não acontece de forma satisfatória.

Os gestores relataram que vivem sempre em diálogo com os pais, os professores e as pessoas da comunidade e referiram, em vários momentos da análise que a interação entre eles é imprescindível. Também ressaltaram a importância da escola para a vida da comunidade:

Escola A	Escola B
<p>É muito importante, pois as crianças têm acesso à educação próximas de suas residências, sem precisar se deslocar para a cidade. (G1)</p>	<p>Muito importante a escola na vida da comunidade para a aprendizagem dos alunos no seu desenvolvimento cultural e principalmente no desenvolvimento da leitura e escrita. Além disso, a escola é um ponto de apoio da comunidade, onde mensalmente recebe a assistência da saúde, odontológica e outros encontros referentes às necessidades da comunidade. (G2)</p>



Ao examinar a ponderação acima, percebemos que a gestão da escola A, assim como o PA, em outros momentos de análise, sinalizaram a essencialidade da escola para a comunidade, devido à permanência desses sujeitos no lugar de origem, o que revela a importância de manter sua identidade, pois as vivências do ambiente de ensino estão entrelaçadas com as vivências da comunidade.

Percebemos que a gestão da escola B, assim como o presidente da associação e o agente comunitário de saúde compreendem a escola como um espaço coletivo, que transcende a pedagogia de sala de aula. Para eles, a escola é um espaço de referência para a comunidade local e dá subsídio ao trabalho de outros profissionais.

Ao refletir sobre as respostas dos sujeitos participantes da pesquisa, percebemos que todos vislumbram caminhos para a aproximação com as demais instituições sociais presentes na comunidade, entretanto faltam ações concretas e estratégias por parte da escola. Cabe, pois, à gestão, à equipe docente e aos demais membros da instituição escolar repensarem suas práticas e procurar articular-se organizadamente com a comunidade, em um fazer coletivo, buscando a interação de todos os sujeitos que integram o ambiente escolar. Em síntese, a gestão deve enxergar, compreender e valorizar a comunidade e seus representantes e vice-versa em um reconhecimento recíproco e contribuir para que o ambiente escolar seja um espaço de compartilhamento, que objetive formar sujeitos para a cidadania.

Elementos constituintes da relação entre a escola, a família e a comunidade advindos da pesquisa: diálogo, participação e sujeitos do campo

Neste tópico, apresentamos as discussões e as reflexões sobre a análise dos dados das Escolas Municipais de Ensino Fundamental João Florentino da Rocha e Aprígio Patrício Ramalho e suas respectivas comunidades e as percepções de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa sobre a relevância da interação entre a escola, a família e a comunidade, para consolidar os processos educativos presentes nessa relação.

O primeiro ponto que destacamos é a concepção dialógica apresentada pelos sujeitos da pesquisa, na qual constatamos que, tanto na escola A, quanto na escola B, a compreensão de diálogo está intimamente ligada ao convívio na comunidade, e as relações fora do espaço escolar são sempre expostas de maneira destacada por alguns sujeitos da pesquisa. Essa visão demonstra que existe um ambiente educacional que vai além do espaço físico delimitado, ou seja, a educação do campo,



nesse contexto, revela-se ampla e concebe os sujeitos em seu cotidiano, em suas lutas diárias e suas especificidades. Nessa concepção, Fernandes e Molina (2004, p.38) apontam que “a educação do campo pensa o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos”.

Nessas reflexões, nota-se que o diálogo é compreendido como importante em todas as falas dos sujeitos, mas apenas na escola A ele aparece de forma mais efetiva. Nessa questão, a análise dos dados nos possibilitou perceber que, na escola A, gestão entende que o diálogo se configura como um espaço propício para as relações entre a escola, a família e a comunidade, e na escola B, a visão é um pouco restrita, apesar de esses sujeitos compreenderem a importância desse envolvimento para melhorar o processo educativo dos alunos.

Outro aspecto a ser analisado é a participação da comunidade nas atividades pedagógicas. Em ambas as escolas, essa participação ainda ocorre de maneira limitada. No entanto, algo que chama à atenção é a disponibilidade dos sujeitos representantes da comunidade para participarem de atividades promovidas pela escola. Tanto na escola A quanto na escola B, os sujeitos se mostraram conhecedores da realidade local e evidenciaram a importância da escola para a vida dos moradores. Sobre isso, Caldart (2012) assinala:

No plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos. (p.265)

Considerando esse contexto, compreendemos que a participação da comunidade no ambiente escolar é essencial para se desenvolver um projeto de educação do campo que pense nos alunos, nos pais e na comunidade como sujeitos produtores de conhecimento, politizados, capazes e conscientes do seu papel na sociedade.

Os representantes das duas comunidades apresentam um forte senso político sobre a escola, mesmo que de forma resumida, devido à falta de práticas mais amplas que possibilitem uma participação efetiva da comunidade. Por isso inferimos que, apesar de reconhecer sua importância, a escola nega a voz dos representantes



comunitários para a construção de ações pedagógicas. Sobre isso, Arroyo (2012) enuncia:

Essa afirmação de que há conhecimentos e pedagogias fora, nas lutas sociais, no trabalho, nos movimentos e nas ações coletivas daqueles pensados como inferiores, é o embate mais radical trazido para o embate pedagógico e epistemológico. Essas presenças afirmativas dos inferiorizados e esses reconhecimentos de que há conhecimentos lá fora tornam difícil a função de ocultamento desses outros espaços, de outras experiências sociais e de outros sujeitos como produtores de conhecimentos e de pedagogias. (p. 34)

Com base nesse argumento, observamos, com base nas análises, que a gestão e o corpo docente das escolas têm uma visão restrita quanto a compreender os sujeitos do campo como produtores de conhecimento, pois, apesar de considerar a participação dos pais e da comunidade como relevante para melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos em suas práticas diárias, não desenvolvem ações concretas de aproximação, e isso deixa uma lacuna que impossibilita, em muitas circunstâncias, que a escola conheça, de fato, a realidade das comunidades. Portanto a gestão deve direcionar o olhar para a história da comunidade, seus sujeitos e seus saberes. Isso significa que todos devem se empenhar para que haja uma construção coletiva na educação de crianças e de jovens do campo.

É nessa perspectiva que a escola deve direcionar sua proposta pedagógica, dialogando com os sujeitos envolvidos no processo educativo, dentro e fora da escola. Em outras palavras, consideramos que a gestão, o corpo docente, os pais e/ou os responsáveis, representantes da comunidade, devem atuar juntos, em um trabalho coletivo de cooperação e respeito mútuo. É preciso que a gestão e o corpo docente compreendam que o saber sistematizado da escola deve dialogar com o saber da comunidade. Corroborando essa ideia, Brandão (1984), citado por Ooesterhout (2014), aponta:

Não há uma forma única, nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante. [...] A educação aprende-se também com a vida. (p. 31)

Ancorando-nos nesse argumento, compreendemos que a escola é um espaço de compartilhamentos, onde as diferenças sociais, presentes na comunidade em que



está inserida, devem ser identificadas, discutidas, refletidas e consideradas nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, os saberes dos sujeitos da comunidade devem se articular com os saberes presentes no ambiente escolar e se complementar em um fazer coletivo de ação-reflexão-ação.

Considerações Finais

Este artigo trouxe uma reflexão pertinente sobre os processos educativos presentes na relação entre a escola, a família e a comunidade e a relação dialógica no contexto de duas escolas do campo. Considerando o diálogo como parte fundamental do processo educativo, percebemos que, mesmo que não tenham essa visão mais ampla, os sujeitos do campo estabelecem seus processos educativos a sua maneira, com suas particularidades e singularidades, por isso é tão complexo percebê-los como tal. Os processos educativos provenientes da relação entre a escola, a família e a comunidade são percebidos quando um representante comunitário apresenta sua visão sobre a escola do campo, em seu contexto, ou seja, o conhecimento experiencial e o histórico que detém e que é compartilhado em seu dia a dia, em uma conversa informal, em uma palestra ou em qualquer ação que faça, que é construído em seu próprio ser. O saber, nesse caso, é o próprio sujeito.

É nesse contexto em que se compreendem os processos educativos apresentados no trabalho monográfico e expostos neste artigo como parte de cada sujeito e formado por cada um deles, compartilhado e construído a partir das relações estabelecidas. Um processo dinâmico e complexo, porque lida com a totalidade do sujeito do campo, com sua construção individual e coletiva e é construído e reconstruído constantemente em suas vivências.

Assim, compreender as relações dialógicas de cada comunidade é assumir a limitação de se compreender o sujeito em sua totalidade. Cada homem, cada mulher, cada criança é um mundo cheio de informações e saberes que o formam como cidadãos e cidadãs do campo. Entendemos que encontrar um caminho para que a escola do campo desenvolva ações concretas de aproximação com a família e comunidade ainda é um desafio que precisa ser superado.

Isso requer uma reflexão sobre os processos educativos presentes na escola do campo. Ressaltamos que as escolas observadas ainda não se propõem a trazer, efetivamente, as construções coletivas de conhecimento presentes no cotidiano da comunidade e da família. Nesse contexto, o papel político da escola do campo é de se



voltar para esse cotidiano, com suas lutas, seus desafios e as conquistas vivenciadas por cada sujeito, de prezar esses saberes como parte do currículo da escola e de criar estratégias para aproximar toda a comunidade escolar.

Por fim, essas reflexões são importantes porque consistem em perceber os povos do campo como produtores de cultura e de conhecimentos, e por considerar a educação do campo como uma construção coletiva, dinâmica e permanente. Desse modo, os processos educativos que se manifestam na família e na comunidade são agregados aos saberes sistematizados da instituição escolar e dão um novo direcionamento à educação do campo, visto que se entrelaçam e se constroem por meio da coletividade.

Referências

- Arroyo, M. G. (2012). *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Rio de Janeiro, Petrópolis: Editora Vozes.
- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília. Recuperado em 28 de setembro de 2016, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm
- Parecer CNE/CEB nº 36/2001*. Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília. Recuperado em 21 de agosto de 2016, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&Itemid=30192
- Caldart, R. S. (2004). Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: Caldart, R. S., Molina, M. C. & Jesus, S. M. S. A. *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Articulação Nacional por uma Educação do Campo*. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 5. Brasília. Recuperado em 15 de setembro de 2016, de http://www.educampoparaense.com.br/upload/arq_arquivo/2015/09/1271.pdf
- Fernandes, B. M. & Molina, M. C. (2004). O campo da Educação do Campo. In: Molina, M. C., Jesus, S. M. S. A. *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Articulação Nacional por uma Educação do Campo*. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 5. Brasília. Recuperado em 15 de setembro de 2016, de http://www.educampoparaense.com.br/upload/arq_arquivo/2015/09/1271.pdf



- Freire, P. (2011a). *Pedagogia do Oprimido*. 50. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011b). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Jesus, S. M. S. A. (2004). Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da Educação do Campo. In: Jesus, S. M. S. A., Molina, M. C., Jesus, S. M. S. A. *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 5. Brasília. Recuperado em 15 de setembro de 2016, de http://www.educampoparaense.com.br/upload/arq_arquivo/2015/09/1271.pdf
- Klein, A. M. & Pátaro, C. S. O. (2008). A escola frente às novas demandas sociais: educação comunitária e formação para a cidadania. *Revista Cordis.*, (N.01). Recuperado em 21 de agosto de 2016, de <http://revistas.pucsp.br/index.php/cordis/article/view/10312>
- Laville, Christian; Dionne, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Revisão técnica e adaptação da obra de Lana Mara Siman. – Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- Marinho, E. R. (2008). *Um olhar sobre a educação rural brasileira*. Brasília: Universa.
- Oosterhout, M. C. M. C. V. (2014). Cultura e Educação do Campo. In: Oosterhout, M. C. M. C. V. & Morreira, O. L. (Org.). *Educação do Campo: reflexões teóricas e práticas pedagógicas*. João Pessoa: Editorada UFPB.