

Relação Família e Escola do Campo: Uma análise da Escola Municipal de Ensino Fundamental José de França, no Município de Cuité de Mamanguape/PB

 Paulo Benício Vicente¹,  Luciélio Marinho da Costa²

^{1, 2} Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Departamento de Geociências/Centro de ciências Exatas e da Natureza (CCEN). Departamento de Fundamentação da Educação/Centro de Educação. Cidade Universitária, Bairro Castelo Branco S/N. João Pessoa - PB. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: niciovicente@hotmail.com

RESUMO. Este artigo tem como objetivo analisar a relação família e escola na Escola Municipal de Ensino Fundamental José de França, no município de Cuité de Mamanguape/PB. Trata-se de um estudo de caso de abordagem qualitativa. Os sujeitos da pesquisa foram os professores que atuavam na instituição no ano de 2020. O instrumento para a coleta de dados foi o questionário. A motivação para estudar essa temática surgiu de provocações a partir de discussões nos grupos de pesquisas que os autores participam. A educação escolar do campo carece da participação ativa da família, de forma a colaborar com os profissionais, da elaboração à execução da proposta pedagógica. Constatou-se que a relação entre família e escola é caracterizada pela baixa participação, influenciada, em parte, por fatores como as precárias condições financeiras e a baixa escolaridade das famílias e a falta do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Palavras-chave: relação família e escola, participação, escola do campo, projeto político pedagógico.

Family and Rural School Relationship: An Analysis of the José de França Municipal Elementary School, in the Municipality of Cuité de Mamanguape/PB

ABSTRACT. This article aims to analyze the relationship between family and school at the José de França Municipal Elementary School, in Cuité de Mamanguape city in Paraíba. This is a case study with a qualitative approach. The research's subjects were the professors who worked at the institution in 2020. The instrument for data collection was the questionnaire. The motivation to study this theme arose from provocations from discussions in the research groups in which the authors participate. Rural school education lacks the active participation of the family, in order to collaborate with professionals, from the elaboration to the execution of the pedagogical proposal. It was found that the relationship between family and school is characterized by low participation, influenced, in part, by factors such as precarious financial conditions and families low schooling and the lack of the School's Political Pedagogical Project (PPP).

Keywords: family and school relationship, participation, rural school, political pedagogical project.

Escuela de Relación Familiar y Campo: Un Análisis de la Escuela Primaria Municipal José de França, en el Municipio de Cuité de Mamanguape / PB

RESUMEN. Este artículo tiene como objetivo analizar la relación entre familia y escuela en la Escuela Primaria Municipal José de França del municipio de Cuité de Mamanguape / PB. Este es un estudio de caso con un enfoque cualitativo. Los sujetos de investigación son los profesores que laboraban en la institución en el año de 2020. El instrumento de colecta de datos fue el cuestionario. La motivación para estudiar este tema surgió de las provocaciones de discusiones en los grupos de investigación en los que participan los autores. La educación escolar rural carece de la participación activa de la familia para colaborar con los profesionales, desde la elaboración hasta la ejecución de la propuesta pedagógica. Se encontró que la relación entre familia y escuela, se caracteriza por una baja participación, influida en parte por factores como las precarias condiciones económicas y la baja escolaridad de las familias y la falta del Proyecto Político Pedagógico (PPP) de la escuela.

Palabras clave: relación familia-escuela, participación, escuela rural, proyecto político-pedagógico.

Introdução

Este artigo representa o resultado de uma pesquisa realizada a partir de discussões e provocações no Grupo de Estudos e Pesquisas Educação Popular e Movimentos Sociais do Campo e no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo e Indígena, ambos vinculados à Universidade Federal da Paraíba - UFPB e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, dos quais os autores participam. A motivação para pesquisar essa temática surgiu da necessidade de compreender a relação família e escola em uma escola do campo, e como essa relação impacta no processo de ensino e aprendizagem na instituição de ensino. Também, pelo fato de um dos autores conhecer a escola e compreender que o resultado da pesquisa pode apontar caminhos para fortalecer a relação família e escola, assim como a execução da política de Educação do Campo.

Partindo da hipótese de que a participação da família é importante para o fortalecimento da escola, no sentido de contribuir com a transformação social, através da educação, a pesquisa tem como objetivo geral analisar a relação da família com a Escola Municipal de Ensino Fundamental José de França, no Sítio Arroz, município de Cuité de Mamanguape, no estado da Paraíba/Brasil. Os objetivos específicos consistiram em: identificar os fatores que interferem na relação família e escola; conhecer os aspectos da história da escola, através de documentos e relatos dos professores; identificar estratégias de mobilização para a participação das famílias da comunidade na escola; e compreender o Projeto Político Pedagógico (PPP) como um instrumento mobilizador que fortalece a relação família e escola através da participação. Mediado por essa reflexão, o presente estudo busca resposta à seguinte questão: como a participação da família pode contribuir para a melhoria da escola da comunidade?

A realização da pesquisa é relevante pelo fato de se tratar de uma escola localizada no campo, em que os alunos são, em grande parte, filhos de agricultores e de trabalhadores rurais, pertencentes à famílias com pouca, escolaridade, mas possuidoras de saberes relacionados à vida no campo, que podem contribuir com a educação escolar na comunidade, no entanto percebe-se um frágil envolvimento dessas famílias com a escola. Nesse sentido, é fundamental a busca por ações que estimulem e fortaleçam a participação das famílias na escola de modo a contribuir na definição dos objetivos da educação ofertada na comunidade e na construção e execução do PPP.

Mesmo com a expansão de escolas rurais a partir da década de 1960, em função do processo de industrialização e de modernização do campo, essa instituição foi pensada para

atender à necessidade de mão de obra e para contemplar a demanda do capitalismo em expansão, “mas a escola oferecida conservava duas lógicas: a seletividade pelo não acesso e a exclusão pela reprovação e repetência no interior da escola.” (Coutinho, 2009, p. 4).

A pesquisa foi realizada no período de novembro de 2019 a agosto de 2020. Em relação ao objetivo, consiste em uma pesquisa exploratória que, para Gil (2002) baseia-se em “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito.” (p. 41). Quanto à abordagem, configura-se como qualitativa em educação. Conforme Silveira e Córdova (2009, p. 31), é aquela que “preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

O instrumento de coleta de dados foi o questionário, aplicado com cinco professoras e um professor, no ano de 2020. Além do questionário, utilizamos a observação e a conversa informal com a gestora, com fins de levantamentos de dados sobre a escola. Com relação ao perfil dos sujeitos da pesquisa, constatou-se o predomínio de profissionais mulheres (seis professoras, sendo que uma atuava como gestora) e, apenas, um homem. Quatro se declararam brancos e duas negras. Apenas duas professoras e a gestora residem na comunidade em que está situada a escola e os demais na cidade. A pandemia da COVID-19, doença infecciosa, causada pelo corona vírus, disseminada pelo mundo, a partir do ano de 2019 impossibilitou o contato presencial com as/o entrevistadas/o, sendo necessário adaptar o instrumento com o propósito de cumprir o distanciamento social. Nesse sentido, o questionário foi aplicado remotamente, sendo enviado via E-mail ou aplicativo de mensagens, que responderam pelos mesmos meios. Para preservar a identidade dos professores, eles foram representados por códigos conforme a ordem alfabética dos seus primeiros nomes, sendo identificados por P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

Para a análise dos dados, trabalhamos com o método de categorização, que:

Se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns que se relacionam entre si ... As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo. (Gomes, 2002, p. 70).

A partir dos dados coletados foi possível estruturar a discussão em duas categorias de análise e três subcategorias, a saber: categoria I - Participação - que se desdobra nas subcategorias “principais estratégias de mobilização” e “necessidade de fortalecimento da relação família e escola”; categoria II - Função social da escola do campo - composta pela subcategoria “compreensão dos sujeitos sobre a contribuição da escola na vida das famílias”.

O texto está organizado em cinco seções. A primeira compreende as considerações introdutórias; a segunda realiza uma discussão teórica sobre o tema central da pesquisa; a terceira caracteriza o espaço da pesquisa, focando o aspecto educacional do município, a comunidade e a escola; a quarta consiste na análise dos dados da pesquisa; e a última apresenta as considerações finais.

A seguir apresenta-se a discussão teórica dos principais conceitos abordados na pesquisa como a relação família e escola, a Educação do Campo e o Projeto Político Pedagógico.

Refletindo Sobre a Relação Família e Escola

Este trabalho se propõe a analisar a relação família e escola na perspectiva de duas categorias centrais: Participação e Função social da escola do campo. A partir da revisão bibliográfica, buscou-se discutir os conceitos e apontar os caminhos que conduzam ao fortalecimento dessa relação na escola, objeto desta pesquisa. Segundo Santos e Toniosso 2014, “A relação entre escola e família enfrenta diversos desafios relacionados com o papel e responsabilidade que cada instituição possui na formação integral da criança”. (p. 123).

A família é a instituição que, primeiro, atua na prática educativa da criança. Campos (2011) afirma que até o século XVII a família assumia com exclusividade o papel de educar. Os ensinamentos praticados no seio da família caracterizavam uma educação informal baseada na prática do cotidiano, sendo que a aprendizagem se efetivava através da convivência com as pessoas mais velhas.

Para Caldart (1988), a partir da instalação da sociedade capitalista, a escola passou por uma renovação, deixando de ser um luxo supérfluo, configurando uma necessidade de massa. É nesse contexto social que ocorreu o fortalecimento da escola formal, com a finalidade de desenvolver uma educação voltada para o ensino técnico e científico. O propósito de massificar a educação formal ocorreu primeiro na Europa, a partir do século XVIII, em consequência de movimentos políticos, como a Revolução Francesa. No Brasil, o acesso à escola só passou a configurar um direito para todos a partir da Constituição de 1988, que ampliou ao Estado o dever da educação que antes era atribuída à família.

A inserção da criança na escola, não obstante, não anula a responsabilidade dos pais de educar. A educação se perpetua por toda a vida do ser humano e em todos os espaços e, nesse processo, a família e a escola têm a função de educar, manter uma relação de proximidade. O compromisso social de educar está expresso na Constituição Federal, no Art. 205.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Constituição da República Federativa do Brasil. (1988, p. 23).

Legalmente, as duas instituições têm o dever da educação, sendo o Estado o responsável por garantir políticas de educação que possibilitem o acesso de todos à escola e a família deve prover o acesso dos filhos às políticas ofertadas pelo Estado. Contudo, esse processo não deve ser regido por uma relação de oferta e procura, mas por um exercício de cidadania, em que a escola é o espaço onde se concretiza o direito à educação, bem como o direito da família de participar ativamente do processo de construção do projeto de educação dos seus filhos. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, no Parágrafo Único do Art. 53, da Lei nº 8.069, (1990), “é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.”

A escola deve estimular a participação da família que, por sua vez, deve exercer sua cidadania, participando de forma ativa, acompanhando o desenvolvimento dos filhos, prestando assistência emocional, tendo ciência da proposta pedagógica, inclusive colaborando com a discussão, elaboração e execução dessa proposta.

No tocante à participação da família, o que se percebe na maioria das escolas, sobretudo nas áreas rurais, é um distanciamento e fragilidade nessa relação. Nem todas as famílias têm a compreensão da importância de sua participação no processo educativo, na colaboração com a escola, nem da função da escola na formação do sujeito cidadão.

A educação praticada nas áreas rurais do Brasil, por exemplo, nunca foi inclusiva do ponto de vista da participação. Segundo Batista (2014), isso é resultado do desenvolvimento agrário brasileiro, marcado pelo antagonismo de classes: de um lado, os proprietários que construíram seu poder pela dominação capitalista da terra, representantes de um sistema econômico cujas bases foram assentadas no modelo agroexportador, no latifúndio e na monocultura, que negou os direitos sociais e humanos de uma massa de trabalhadores; do outro lado, os trabalhadores escravizados, moradores, colonos e assalariados do campo, trabalhadores sem direitos (terra, salário, alimentação, saúde e educação).

No contexto da Educação do Campo, o papel da escola é de contribuir com a formação cidadã, formar politicamente os sujeitos do campo, fortalecer a consciência de classe dos trabalhadores. Esse é um compromisso que a escola não pode assumir isoladamente, mas de forma articulada com outras instituições, com a tarefa de disputar o projeto de Educação do Campo, para que não seja um projeto hegemônico do capital, cujas experiências

historicamente implementadas cumpriram o papel de dominação e degradação do modo de vida do campo, inclusive negando a esses sujeitos o direito à escola e o direito à participação na discussão e construção da proposta de uma educação diferenciada, do campo.

A Educação do Campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais: porque a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo. (Caldart, 2004, p. 8).

A Educação do Campo consiste num projeto de desenvolvimento social do povo do campo e a escola faz parte desse projeto. A escola do campo, nesse processo, precisa contribuir para a formação de novos sujeitos, articulada com todo o contexto social no qual está inserida e que precisa ser transformado em um espaço de vida, onde os trabalhadores sejam protagonistas de sua própria história.

A concepção de Educação do Campo no Brasil, conforme Caldart (1988) e Batista (2014), começou a ganhar força a partir da década de 1980, com a organização e a luta dos movimentos sociais do campo pela reforma agrária. A sua sistematização ganhou forma a partir da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998. Significou o início de uma mudança de paradigma, um novo jeito de lutar e de pensar a educação do povo que trabalha e vive no e do campo, visando à superação da educação rural ou da educação para o meio rural. Mudar o paradigma significou mudar não somente o termo, mas o conteúdo e a forma de como prover a educação dos povos do campo, tendo como princípios as experiências da organização e da luta dos movimentos sociais.

Apesar dos avanços que a luta social dos movimentos do campo tem proporcionado para a educação, Caldart (2004) afirma que ainda existem muitos desafios que se colocam aos sujeitos do campo, como, por exemplo, o desafio da práxis, que exige um avanço na clareza teórica e na concretização de projetos para qualificar a luta política e as práticas pedagógicas. Há, também, o desafio teórico de construção do paradigma (contra hegemônico) da Educação do Campo. Conforme Caldart (2004):

Se desdobra em três tarefas que são: manter viva a memória da Educação do Campo, continuando e dinamizando sua construção e reconstrução pelos seus próprios sujeitos; identificar as dimensões fundamentais da luta política a ser feita no momento atual e seguir na construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. (p. 2).

O projeto de Educação do Campo não deve ser construído sem a participação dos trabalhadores, pois seria, apenas, uma política assistencialista, que é o que já vem se praticando ao longo da história da educação rural. A proposta é pensar a Educação do Campo

como um projeto de educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Pensar a educação (política e pedagogicamente) a partir de seus interesses e suas lutas. “E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele.” (Caldart, 2004, p. 2).

Para que a educação se efetive como um direito, é preciso que o acesso se universalize através de um sistema público de Educação do Campo conduzido pelo Estado, o que não quer dizer que seja um pacote elaborado sem o protagonismo dos sujeitos do campo, mas uma educação no e do campo.

No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (Caldart, 2004, p. 4).

Outros aspectos observados por Caldart (2004) como fundamentais na Educação do Campo são: a relação com os movimentos sociais, a fim de fortalecer a luta e a identidade dos sujeitos e a sua afirmação como classe, o que potencializa o poder de reivindicação e de participação na construção da política pública; o vínculo com o trabalho e a cultura, que são elementos que definem a identidade da classe trabalhadora do campo; a valorização e a formação dos educadores e educadoras do campo.

Esses aspectos são reforçados por Batista (2014) ao afirmar que, na escola do campo, a formação deve estar articulada a um projeto de emancipação humana, priorizando e valorizando os diferentes saberes e deve acontecer de forma articulada a outros espaços além das unidades escolares, como a comunidade, o trabalho no campo, as organizações coletivas e os movimentos sociais.

O movimento e a articulação nacional “Por uma Educação do Campo”, conforme Batista (2014) e Caldart (2004), alcançaram conquistas importantes quanto aos princípios e fundamentos da Educação do Campo, conseguiu pautar a modalidade na agenda dos governos, criando-se um ordenamento jurídico que preconiza a Educação do Campo como um direito universal, respeitando suas particularidades.

Esse ordenamento jurídico passou a compor a política pública de educação brasileira, através de pareceres, resoluções, diretrizes e decretos para a Educação do Campo, sobretudo a partir do início dos anos 2000 e também com a criação de programas, como o PRONERAⁱ, que visa à formação dos povos do campo desde a Educação Básica até a Educação Superior, incluindo o ensino técnico e políticas de apoio aos órgãos administrativos para implementação da política de Educação do Campo nos estados e municípios.

A primeira referência em termos de normatização para a Educação do Campo é a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, que propõe que se promovam adaptações ao modo de vida rural no que se refere aos temas e conteúdos curriculares, metodologia e adequação do calendário letivo ao calendário climático e agrícola. Em seguida, tem-se (Brasil, 2002), a resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) n.º 1, de 3 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Essas diretrizes trazem uma contribuição importante, tanto do ponto de vista político, como em termos práticos, por reconhecer o modo próprio de vida da população que vive no campo e por orientar a operacionalização da Educação do Campo, com destaque para a construção da identidade da escola do campo, a participação, o controle social, a gestão democrática, a valorização e produção dos diferentes saberes, através de parcerias com os diversos agentes e movimentos sociais, a qualificação profissional e a valorização dos professores.

Por fim, o Decreto presidencial nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA, reafirma os princípios apresentados na resolução de 2002 e, pela primeira vez na história, uma política pública vincula a educação a um programa de reforma agrária, numa perspectiva de atendimento às demandas nascidas das lutas sociais por direitos e pela terra e inclui em sua estrutura a oferta da Educação Superior na política de educação destinada às populações do campo.

Apesar dos avanços, os instrumentos jurídicos mencionados, principalmente os dois últimos, apresentam fragilidade, pois tratam de uma política de governo. Bastou uma mudança de governo e mudou, também, o rumo da política pública de educação. Em 2016, com a ruptura do ciclo de governos democráticos, a estrutura construída para o atendimento da Educação do Campo começou a ser desarticulada, uma vez que, através do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, o governo extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)ⁱⁱ. Além do desmonte da estrutura, a partir do ano de 2018, Segundo Seixas (2019), o governo vem promovendo cortes de verbas no orçamento que sofreu uma redução de mais de 27% no período entre 2017 e 2020. Existe, ainda, a tentativa de impor um regime autoritário nas escolas, com a implantação das escolas cívico-militares.

O desafio da execução da política de Educação do Campo, assim como da caracterização da escola do campo, no sentido da construção da sua identidade e da participação, passa pelo Projeto Político Pedagógico que é:

Resultante de uma discussão coletiva com a comunidade escolar, incluindo as famílias dos estudantes da escola que serve de guia vivo e ativo de todas as ações educativas, da organização escolar, das práticas pedagógicas, do processo de seleção e avaliação dos conteúdos da ação educativa. (Batista, 2014, p. 6).

A participação da família no processo de discussão e elaboração do PPP da escola do campo é imprescindível, pois no paradigma da educação rural, os sujeitos do campo são considerados meros receptores de conhecimentos, muitas vezes estranhos à sua realidade, a fim de afastá-los da possibilidade de conhecerem a si próprios, promovendo a alienação e a fragilização das comunidades. O paradigma da Educação do Campo propõe uma educação pensada, organizada e executada pelos povos do campo, articulando a prática pedagógica com os saberes locais, com a história e a cultura, visando ao fortalecimento coletivo e à emancipação humana dos grupos envolvidos.

Na seção seguinte, busca-se caracterizar o espaço da pesquisa, focando no município, na comunidade e na escola.

Caracterização do Espaço da Pesquisa

O município

O município de Cuité de Mamanguape localiza-se na microrregião da Mata Norte Paraibana. Possui uma área de 108,5 km² e seu sítio urbano está situado no centro do território, a uma distância de 51 quilômetros de João Pessoa, capital do estado da Paraíba. Era distrito de Mamanguape e foi emancipado no ano de 1998, mas sua história remonta ao ano de 1773, com a implantação de três engenhos de açúcar. O nome do lugar se chamava Cuité de Chica Gorda, por causa do nome da dona das terras da localidade. “Chica Gorda era uma mulher rica, dona da maior parte das terras desse lugar.” (Cuité de Mamanguape, 2015).

Limita-se com os municípios de: Itapororoca, ao norte, Sapé e Mari, ao sul, Capim, a leste e Araçagi, a oeste. Possui uma população de 6.202 habitantes, de acordo com o último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2010, e uma estimativa de 6.353 habitantes no ano de 2019.

A maior parte da população mora no campo e se distribui em povoados espalhados nos arredores da cidade. Os principais povoados são Inhauá, Lagoa do Félix, Arroz, Bonita, Pau D’arco Roxo, Rio Seco, Cana Brava, Capim Açú, Jenipapo e Lagoa Grande. Esses povoados são formados por pequenos agricultores ou por famílias sem-terra, caracterizados como trabalhadores rurais assalariados. As condições de vida das famílias nesses povoados são, no

geral, bastante precárias, sobrevivendo da renda gerada do cultivo de lavouras ou dos baixos salários pagos aos trabalhadores das fazendas.

Com relação ao sistema de ensino, o município oferta a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Em todos os povoados, há escolas com Ensino Fundamental, especialmente ofertando os Anos Iniciais. Nas localidades de Inhaúá e Lagoa do Félix, a oferta se estende a todas as séries desse nível de ensino. De acordo com o Plano Municipal de Educação (PME), aprovado no ano de 2015, com vigência até o ano de 2025, no ano de sua aprovação, o município possuía 17 escolas. Atualmente, conforme levantamento do Laboratório de Dados Educacionais da Universidade Federal do Paraná (UFPR), reduziu para 15, sendo 3 localizadas na área urbana e 12 no campo.

Ao tratar da Educação do Campo, o PME define os conceitos de educação e de escola do campo, assim como seus princípios, conforme o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Apresenta a modalidade como uma política de educação específica e já aponta o processo de nucleação, bem como a necessidade de adaptação da estrutura das escolas, com objetivos de garantir melhor qualidade do ensino e a permanência do aluno na escola. “As escolas da rede municipal de ensino não dispõem de infraestrutura física adequada, com exceção de 01 (uma) que, apenas, oferece uma infraestrutura física melhor para o alunado com quadra de esporte”. (Cuité de Mamanguape, 2015, p. 32).

Com relação às matrículas nas escolas do campo, a tabela 1 revela uma queda no quantitativo do Ensino Fundamental no período entre 2011 e 2019. Constata-se, no período, uma redução no número de matrículas nas duas fases de ensino. A partir de 2015, quando passou a vigorar o PME, a evolução de matrículas sofreu pouca alteração e não recuperou as perdas do período anterior. Para os Anos Iniciais, houve uma redução ininterrupta entre 2011 e 2016, voltando a crescer em 2017 e chegando a 2019 com uma redução de 29% das matrículas em relação ao ano de 2011. Para os Anos Finais, a evolução foi semelhante, mesmo com a estabilização a partir de 2015, os dados de 2019 confirmam um percentual de 24% menor no número de matrículas, em relação a 2011.

Tabela 01 - Evolução de Matrículas nas Escolas do Campo - Ensino Fundamental.

Ano	2011	2012	2013	2015	2016	2017	2018	2019
	Anos iniciais							
Matrículas	706	666	586	488	456	457	473	499
	Anos finais							
	171	136	156	114	117	118	127	130

Fonte. Tabela compilada do Laboratório de Dados Educacionais da Universidade Federal do Paraná.

Com relação aos profissionais da educação e à valorização do magistério, no ano de 2019, o município contava com um total de 108 (cento e oito) professores, conforme tabela 2.

Tabela 02 - Número de Docentes - Formação/tipo de vínculo.

Escolaridade docente	Concursado/Efetivo/Estável	Contrato temporário	Total
Ensino Médio	1	3	4
Ensino Médio na modalidade normal	4	6	10
Superior licenciatura ou complementação pedagógica	34	12	46
Licenciatura com Especialização	39	9	48
Total	78	30	108

Fonte. Tabela compilada do Laboratório de Dados Educacionais da Universidade Federal do Paraná.

No que se refere ao Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico (IDEB), observa-se no 5º ano do Ensino Fundamental que o resultado apresenta uma leve evolução entre 2007 e 2015, passando de 3.2 para 4.3, atingindo a meta estipulada para o município, porém, nas duas avaliações seguintes um declínio, diminuindo para 3.6 na última avaliação.

Tabela 03 - Evolução do IDEB de Cuité de Mamanguape para o Período 2007 – 2019.

5º Ano													
IDEB observado							Metas projetadas						
2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
3.2	2.9	3.5	3.3	4.3	3.8	3,6	2.4	3.1	3.7	4.0	4.3	4.6	4,9
9º Ano													
3.2	2.8	2.5	2.7	2.8	2.5	*	2.8	3.0	3.3	3.7	4.0	4.3	4,6

Fonte. Tabela extraída do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira.

Já para o 9º Ano do Ensino Fundamental, o resultado está estagnado desde 2007, único ano que atingiu a meta. Nos anos seguintes, não houve evolução, mas sim resultados cada vez mais baixos e distantes das metas projetadas, inclusive com o resultado da avaliação de 2017 igual ao de 2011, atingindo menor pontuação, o que denota baixa qualidade na política de educação e no ano de 2019, não há dados.

Comunidade Sítio Arroz

Segundo relato da diretora da escola (2019), anteriormente, o local se chamava Sítio Cipoal. Havia um senhor que cozinhava arroz doce para vender. As pessoas da comunidade se juntavam aos domingos para comer o arroz nesse Sítio. O senhor cozinhava o arroz em grandes panelas de barro. Certo dia, a panela de arroz se quebrou e o senhor deixou de fazer o arroz, mas as pessoas continuaram a tradição de todos os domingos, deslocavam-se para essa

comunidade para confraternizar-se. Mesmo sem ter mais a venda do arroz, ao se dirigirem para o local, diziam que iam para o arroz, dando origem ao nome atual.

A comunidade está localizada a quatro quilômetros do centro da cidade, na direção oeste. O acesso se dá por estrada de terra, com boa trafegabilidade, porém, no período chuvoso o tráfego fica prejudicado, pela ocorrência de vários córregos e riachos, impossibilitando a passagem de transportes.

De acordo com informações disponibilizadas pela coordenação da Equipe do Programa Saúde da Família (PSF) da comunidade, a população é composta por cerca de 300 famílias e 810 habitantes, e está distribuída em um aglomerado no formato de vila. O povoado possui uma escola, igrejas católica e protestante, uma quadra de esporte e um posto de saúde.

A escola

A Escola Municipal de Ensino Fundamental José de França foi fundada no ano de 1974, com, apenas, uma sala de aula e, depois foi ampliada, em volta da igreja católica, circundando, praticamente, toda a área da igreja. Desse modo, todo o espaço vazio que havia no entorno da capela foi ocupado pela estrutura da escola.

Define-se escola do campo, no sentido de sua localização geográfica, conforme Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, como sendo “aquela situada em área rural, . . . ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo”. A escola, objeto dessa pesquisa, se localiza no campo, o trabalho é orientado por uma coordenação municipal de Educação do Campo, porém não segue os princípios e as diretrizes da Educação do Campo. Por não ter um projeto próprio, segue os princípios pedagógicos das escolas urbanas, evidenciando que o município não dispõe de uma política de educação específica para as escolas do campo.

No que se refere à estrutura, não possui pátio, refeitório, nem espaço para recreação e prática de atividades esportivas, as quais ocorrem na frente da escola ou em uma quadra de esporte próxima a escola. A estrutura das salas de aula é boa, com espaço amplo e bem iluminado, sendo todas climatizadas. A circulação de alunos e funcionários se restringe a um corredor, bastante estreito, entre a escola e a igreja.

No ano da pesquisa, o corpo discente da escola era composto por cento e quarenta e quatro estudantes, matriculados em sete turmas, distribuídas em três no turno da manhã (uma turma de maternal, uma de 4º ano e uma de 5º ano), e mais três turmas no turno da tarde, sendo duas turmas multisseriadas (alunos do Pré-Escolar I e II, 1º e 2º anos e uma turma de 3º

ano). No turno da noite funcionava uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), multisseriada, com alunos do 1º e 2º ciclos.

A organização do tempo e do espaço nas turmas multisseriadas se dá de forma organizada e planejada. Os professores separam a turma por série. As atividades são feitas em grupos, de acordo com o nível, e são diferenciadas por grupo. As atividades de socialização, são trabalhadas com todos. Muitos materiais são produzidos pelos professores, mas há também aqueles que envolvem a participação dos alunos, principalmente com materiais reaproveitados que são utilizados nas atividades pedagógicas.

O planejamento com os professores é realizado por turno, quinzenalmente, meia hora antes do final do expediente. Há de se considerar que, em meia hora, não há tempo suficiente para a realização do planejamento e isso configura um problema que reflete nos resultados. Nesse pouco tempo destinado ao planejamento, a discussão gira em torno, basicamente, dos projetos alusivos às datas comemorativas.

A seção seguinte trata sobre a relação família e escola. Busca-se caracterizar e identificar os fatores que influenciam na relação das famílias da comunidade do Sítio Arroz com a escola.

A Relação Família e Escola na Comunidade do Sítio Arroz

Nesta seção, o objetivo consiste em fazer uma análise da relação família e escola. Através dos dados coletados por meio de questionários aplicados com os professores, busca-se caracterizar essa relação, identificar os fatores que interferem e conhecer a forma como as famílias participam da escola.

Participação

“Participar não é estar presente, apenas, é estar presente e se fazer presente através de suas intervenções, colaborações e compreender a importância do ato para o benefício do grupo”. (Melo, 2018, p. 4).

A participação da família na escola do campo deve ser ativa, sendo parte de um projeto de educação que contemple os anseios dos trabalhadores que vivem no e do campo. “A perspectiva dessa educação é fazer com que essas pessoas se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino” (Caldart, 2004, p. 5). A escola que pretende ser transformadora de sua realidade só tem legitimidade para atuar nessa perspectiva se tiver a capacidade de democratizar a execução da política de educação, privilegiando as

demandas da comunidade, que Caldart (1988) define como sendo um “um movimento iniciado de fora pra dentro da escola” (p. 17), que significa uma participação engajada, que conduza as reivindicações sociais para dentro da escola, que, por sua vez, deve acolher as demandas e se engajar na luta social da comunidade.

Passando a analisar os discursos dos sujeitos participantes da pesquisa, verifica-se que a relação das famílias da comunidade com a escola é, consideravelmente, frágil. Para P3 (2020) “o que mais dificulta é a falta de participação de algumas das famílias, pois ainda acham que é só dever da escola a educação dos alunos”. A relação se caracteriza pela pouca participação ou por uma participação meramente espectadora, sem protagonismo nas tomadas de decisão. Isso pode ser observado quando a escola convoca para resolver algum conflito, algum problema da criança, de relacionamento, por exemplo.

Alguns pais até se preocupam com os filhos, só que de forma errada, porque só procuram a escola, muitas vezes, por conta de briga de alunos. Outros levam os filhos todos os dias para escola e não participam efetivamente na educação, sendo que são poucos os que se interessam pela situação dos filhos no desempenho escolar. (P4, 2020).

Melo (2018) confirma essa característica da participação das famílias nas escolas do campo ao definir que:

. . . é precarizada, pois a participação da família é restrita, a saber, apenas o comportamento de seus filhos . . . os pais ainda não interferem nos processos educativos dos professores, não são colaboradores de sua práxis pedagógica, pois, inclusive, o ensino é muito fechado em sala de aula. (p.2).

Sobre o que interfere nessa relação e o que, supostamente, fragiliza a participação familiar na escola, os participantes apontaram vários fatores, e, dentre eles, está a baixa escolaridade das famílias, que acaba dificultando a atuação dos pais no acompanhamento dos filhos, tanto na contribuição das atividades escolares, quanto na compreensão do seu papel de participante da escola no sentido de colaborar para uma escola melhor. Também foram observados outros fatores importantes, como a situação financeira precária das famílias, bem como a falta do Projeto Político Pedagógico da escola que defina, de forma clara, a participação das famílias nas decisões tomadas e ações realizadas na escola. Quanto aos fatores que interferem nessa relação:

O Sítio Arroz possui uma comunidade carente economicamente e de baixa escolaridade. Em sua maioria, são famílias que vivem, ainda, distante da escola. Muitos só a visitam quando são solicitados e isso afeta, diretamente, o desempenho do alunado. Isso é um dos fatores que contribuem para termos um índice avaliativo, ainda, muito abaixo da média. (P6, 2020).

Para Marconato (2015), as condições de existência das famílias camponesas são marcadas por situações de precariedade material resultante da dificuldade de acesso à terra e pela baixa escolaridade. Também não se pode ignorar a forma como o poder público impôs, historicamente, um modelo de gestão que conduz as famílias a esse distanciamento. Melo (2018), apresenta os “aspectos burocráticos, distanciamento da cultura escolar para a realidade local, a falta de iniciativa dos pais em querer ocupar e participar dos espaços políticos da escola e a existência de uma gestão que seja, de fato, democrática” (p. 3) como sendo os fatores que influenciam na participação das famílias no cotidiano escolar.

Principais estratégias de mobilização

Percebe-se que algumas ações podem contribuir para o fortalecimento do vínculo família e escola, como, por exemplo, o estabelecimento de um diálogo, envolvendo todos os atores escolares, bem como a existência de um PPP como um instrumento de mobilização capaz de fortalecer a relação entre as instituições.

“É necessário criar nas escolas a cultura de diálogo com os pais ou responsáveis. O diretor tem papel central nessa tarefa, mas não cabe, apenas, a ele. Tanto funcionários quanto os professores precisam estar abertos a ouvir as famílias. E necessitam, também, entender o esforço que a equipe da escola realiza para o desenvolvimento de seus filhos”. (P2, 2020).

Ainda sobre esse aspecto, P5 (2020) considera que:

“Quando o projeto político é construído pela escola e pela comunidade os elos que os unem são fundados no que seria melhor para as crianças, a escola e a família. Pois estariam construindo um futuro promissor para ambos. Pena que a minha escola não possui um Projeto Político Pedagógico”.

O PPP é um planejamento geral da escola em que são definidos alguns princípios teórico-metodológicos resultantes da discussão, envolvendo todos os atores escolares que:

Busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Todo projeto pedagógico de escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político e aos interesses reais e coletivos da maioria da população. (Costa, 2019, p. 126).

O PPP cumpre papel central no tipo de educação que se pretende desenvolver e, em se tratando da escola do campo, o seu objetivo principal deve ser o de contribuir com a escola para uma educação que fortaleça o vínculo das famílias com a terra, com a cultura, e contribua para a formação no sentido de melhorar as condições de vida dos camponeses. Por

isso, a mobilização das famílias para participação, tanto da elaboração, quanto da execução da proposta pedagógica, é importante, porque o PPP é um projeto de escola que deve contemplar um projeto de sociedade.

Mesmo sem o PPP, os profissionais da escola vêm adotando algumas estratégias de mobilização com o intuito de aproximar as famílias e fortalecer a participação das mesmas. As principais estratégias adotadas são: reuniões e diálogo com os pais; estabelecimento de parcerias com outras instituições, a exemplo da unidade de saúde da família da comunidade; realização de eventos relacionados às datas comemorativas; e o desenvolvimento de atividades ligadas à arte, ao esporte e ao cultivo da horta na escola.

Necessidade de fortalecimento da relação família e escola

Parte-se do princípio de que a boa relação entre a família e a escola contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento dos discentes, assim como colabora com a escola para o seu fortalecimento como instituição, capaz de elevar a qualidade da educação e contribuir para a transformação da realidade da comunidade onde está inserida. A escola que vislumbra esse horizonte transformador “precisa estar centrada na vida da comunidade para construir uma cultura local e escolar que respeite a identidade dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem”. (Costa, 2019, p. 126).

Um ponto positivo é o fato de os professores perceberem a necessidade de fortalecer a relação família e escola para a melhoria do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno. “Há diversos benefícios da proximidade entre a família e a escola. Um deles é poder, juntos, alinhar as expectativas, por meio de um diálogo aberto, pois, o objetivo dessa relação é oferecer à criança boas condições de desenvolvimento e aprendizagem”. (P2, 2020).

A participação da família na escola pode possibilitar resultados positivos, seja no aspecto individual do desenvolvimento do discente, seja no aspecto social de melhoria do ensino e, conseqüentemente, da vida da comunidade. Polonia e Dessen (2005) consideram que uma boa integração família e escola apresentam como resultado as transformações evolutivas nos níveis cognitivos, afetivos, sociais e de personalidade dos discentes. A escola pode ser um espaço de formação do homem como sujeito de mudança, que, “quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la”. (Freire, 1979, p. 19).

Vale considerar que não existe mudança social se essa não for cultivada nas pessoas, portanto, uma escola comprometida socialmente em colaborar para uma sociedade melhor

precisa investir na formação, preocupada com valores humanos e sociais como, “justiça, igualdade, liberdade, respeito à diversidade” (Caldart, 2004, p. 7), visando à emancipação dos sujeitos. Essa tarefa deve ser coletiva com o protagonismo das famílias e da escola.

Função social da escola do campo

“A função social da escola diz respeito à relação entre educação, escola e sociedade” (Caldart, 1988, p. 1). É através da educação que a sociedade se constrói, do ponto de vista do conhecimento, da produção e da cultura. A compreensão dessa relação é fundamental para que possamos ter a escola como um instrumento de construção de uma sociedade justa. Com o advento da economia capitalista, a educação transcende o campo dos ensinamentos domésticos e passa a compor um movimento da sociedade para a qualificação das pessoas para exercerem atividades relacionadas à produção. A escola passa a ser o espaço de instrução das massas para a apreensão de habilidades e a formação para o trabalho.

Como instrumento de formação de massa, a escola também pode ser usada como um instrumento ideológico para aprisionar ou como um instrumento político de libertação da classe trabalhadora. O papel que a escola cumpre nessa tarefa de formação do sujeito político vai depender dos interesses e do poder de articulação, que, por sua vez, vai definir a função da escola na sociedade.

A escola foi criada com a função de formar o trabalhador, mas a articulação para cumprir essa tarefa foi conduzida historicamente pelas forças dominantes, portanto, sempre representou os interesses do capital, que Caldart (1988) chama de projeto liberal ou burguês.

Pensar a escola em uma perspectiva de atendimento da classe trabalhadora significa “deslocar radicalmente os sujeitos e os propósitos da educação escolar, colocando no centro as classes trabalhadoras e seus interesses e colocando a transformação social como objetivo último do processo educativo”. (Caldart, 1988, p. 3).

Compreensão dos sujeitos sobre o papel da escola na vida das famílias

Sobre a função social da escola e a compreensão dos sujeitos da pesquisa, observa-se uma contradição entre os discursos apresentados pelos professores. Alguns apresentam uma melhor compreensão da função social da escola e qual deve ser o objetivo da educação para a comunidade, abordando os resultados que a escola já produziu. Porém, outros não conseguem definir, de forma clara, qual tem sido a contribuição da escola para a comunidade. Tais contradições apareceram de forma sutil nos discursos de alguns professores:

“Vejo que a escola tem o poder de transformar vidas e realizar sonhos e isso depende muito da força de vontade de cada um. A escola e a família devem andar em sintonia, com o mesmo propósito. Um exemplo disso é que, hoje, temos na comunidade vários ex-alunos formados, inclusive professores”. (P6, 2020).

Já P3 (2020) define de forma genérica ao afirmar que “Teve uma contribuição muito boa, pois através da escola tivemos acesso às melhorias, tanto na comunidade como na convivência”. Outro ponto a destacar é o entendimento difuso, por parte dos sujeitos da pesquisa, sobre a função dessa instituição no que se refere ao processo de escolarização. Existe um entendimento quase unânime de que deve existir uma separação entre educação e ensino, entre família e escola, como se a educação fosse fragmentada em partes diferentes, como se fossem tarefas separadas e sem comunicação entre os dois contextos e, ao mesmo tempo, esses sujeitos reconhecem a necessidade de família e escola andarem juntas.

“A escola por si só não educa. A família educa e a escola ensina. Quando as duas partes não se entendem, quem perde é o aluno. Quando a família anda de mãos dadas com a escola tem impacto decisivo na formação intelectual e psicológica da criança e do adolescente”. (P4, 2020).

Essa narrativa é confirmada na fala de P1 (2020) ao considerar que “a família tem a função de educar a formação de seus filhos, no entanto, a educação formal é da escola”. Nos relatos dos professores aparece a responsabilização dos pais sobre a educação. É fato que cada contexto deve ter seu papel nesse processo, mas a educação não deve ser uma tarefa exclusiva dos pais ou da escola, mas de todos os envolvidos, porque ela não é uma dicotomia, mas um processo integral que deve contar com a colaboração de todos, visando à formação cidadã.

A formação do trabalhador deve ser o objetivo geral da educação e isso só será possível se houver a vinculação da escola com a produção. Segundo Caldart (1988), o que define o homem é o seu trabalho produtivo. A relação produção e educação é polêmica e reflete a separação entre família e escola e a falta de compreensão de que o trabalho pode compor o projeto de educação de uma comunidade, haja vista que trabalho e educação são os dois principais elementos que constroem o homem como sujeito político.

É preciso superar a compreensão sobre o trabalho vinculado à atividade escolar, apenas, como atividade de profissionalização, restrita à dimensão econômica para atender às demandas do capital, em que o trabalho se constitui um meio de exploração e de degradação do sujeito trabalhador, levando à situação de pobreza.

Em um projeto pedagógico que vincula educação e trabalho com a finalidade de formação integral do sujeito, Caldart (1988) considera que a escola não deve utilizar o

trabalho como medida paleativa nem como recurso didático, mas como algo indispensável ao trabalhador, que define a sua condição de sujeito, sua existência no tempo e no espaço.

A realidade do aluno trabalhador é de que ele, geralmente, trabalha mais do que estuda e isso mina a sua capacidade de aprendizagem e de reflexão sobre sua essência. No entanto, a escola pouco ou nada se preocupa com o que ele faz. O seu trabalho não se torna objeto de estudo, mas um elemento limitador, que dificulta todo processo educativo da criança. Condição observada no relato de P2 (2020), ao considerar que “as famílias trabalhadoras dificultam um acompanhamento mais próximo do trabalho acadêmico das crianças”.

Ao mencionar o trabalho como um dos fatores que contribuem para o fracasso da relação família e escola e, conseqüentemente, para o fracasso da aprendizagem, tem-se que é justamente o caráter negativo do trabalho que condicionou as famílias a essa situação. E se a escola não mudar sua prática, a tendência é que ela conduza o aluno a conhecer menos sobre sua vida, sua cultura e seu trabalho, e o resultado será uma pessoa vulnerável às relações perversas do capital, à exploração e à degradação, cada vez mais profunda, por gerações futuras. Conforme destaca Melo (2018):

“É interessante perceber que dentro das possibilidades as famílias procuram participar da vida escolar dos filhos, incentivando-os a aprender, a aproveitar o que os pais não puderam na idade de seus filhos, isso porque, sabe-se que a maioria dos pais, inclusive os da 3ª idade não tiveram oportunidade de escolarização, sobretudo, por causa do trabalho que lhes expropriou o direito de estudar”. (p. 12).

A vinculação do trabalho ao currículo da escola deve caminhar para a formação de uma consciência de classe. Formar sujeitos capazes de compreender a dimensão política e social do trabalho na vida das pessoas, de modo que a “educação pelo e para o trabalho” (Caldart, 1988, p. 10), deve ter um caráter intelectual. Significa uma formação tecnológica que corresponde à formação teórico-prática, articulada com a formação intelectual para a construção de um sujeito consciente, capaz de lutar pela superação do estado de coisa que o capital o fez, em oposição a uma formação técnica específica, que o capacite, apenas, para ser explorado.

Outro aspecto importante a ser considerado sobre a função social da escola é a forma como se relaciona, historicamente, com a comunidade, e qual a identidade que essa escola vem construindo, coletivamente, através de sua prática, de suas ações, e como tem socializado as experiências comunitárias. Sobre essas relações, Caldart (2004), afirma que é preciso "compreendê-las como tempo e espaço de vivência que vão formando um determinado jeito

de ser humano, que bem pode ser o que se constitui como sujeitos conscientes de transformações, inclusive da sociedade”. (p. 8).

Sobre a história da escola estudada e sua relação com a comunidade, um professor não respondeu o questionário e a maioria demonstrou pouco conhecimento, inclusive, apresentando diferenças de informação em relação ao ano de sua fundação. Alguns aspectos como o ano de fundação e as características físicas da escola no início do seu funcionamento foram mais abordados, já aspectos como o contexto social e político da comunidade e as circunstâncias da necessidade de sua construção não apareceram. Sobre a história da escola:

“Na verdade, nunca busquei saber a origem da escola, mas sei que ela foi fundada tendo em vista a necessidade da comunidade e que, no início, era uma casa que foi adaptada para funcionar como escola, uma singela cantina, sendo ampliada na década 2000”. (P6, 2020).

Ainda sobre a história, P2 (2020) acrescenta:

“A escola foi fundada em 1975. José de França era um senhor bastante conhecido na comunidade do Arroz. E o prefeito José Castor do Rêgo fez uma sala de aula e resolveu fazer uma homenagem a ele, pois era uma pessoa prestativa e muito querida na comunidade”.

No período em que a escola foi construída, o município de Cuité de Mamanguape era um distrito do município de Mamanguape e o prefeito era o Coronel Castor do Rêgo. O ano exato da fundação da escola foi 1974. Uma professora conseguiu relatar com mais clareza a história da escola, com riqueza de detalhes, justamente por ter vivenciado a prática da escola como aluna e hoje atua como docente na mesma instituição.

“Foi construída no ano de 1974 pelo prefeito da época Coronel Castor do Rêgo da cidade de Mamanguape e que só tinha uma sala de aula. Antes de fazer parte da cidade de Cuité, teve 6 professores que lecionaram a alfabetização, primeira série e segunda série e um desses professores fazia uso da palmatória, que ele chamava de “miquilina preta”, uma borracha feita de pneu. Tinha uma diretora que não morava perto, era da cidade e vinha uma vez por mês. Eu lembro que muitas crianças não sabiam que tinha escola e não frequentavam. Não era culpa delas. Nessa escola funcionou a escola do rádio e muitas pessoas só queriam o rádio mesmo, não participaram das aulas. Lembro que a merenda era farta e não tinha crianças suficientes para comer e muito se perdia e os que frequentavam a escola não tinha direito a comer e no seu funcionamento normal, teve uma época que fechou praticamente por falta de aluno na escola. Eu fui dessa época. Minha mãe me mandava todos os dias pra escola e não abria. Eu não entendia e ficava sentada na calçada da igreja até certa hora e não falava que a mesma não tinha sido aberta, ou seja, a escola. Esta mesma sala foi reformada por duas vezes e construídas mais duas salas, uma diretoria, cantina e 2 banheiros”. (P4, 2020).

Esse relato ilustra bem o tipo de escola que se constituiu nos espaços do campo nos diferentes cantos do Brasil. A realidade que se desenha hoje nesses espaços reflete um

processo de abandono, de negligência da escola, de falta de compromisso com a sociedade e, sobretudo, com a educação. O distanciamento das famílias em relação à escola não é culpa das famílias, mas de um sistema que, historicamente, trabalhou para a manutenção das estruturas de opressão e de negação do direito à educação.

A geração de analfabetos, semianalfabetos ou de pessoas que não se interessam pela escola, nem para si nem para seus filhos, apenas expõe o grau de importância que a escola teve em suas vidas e esse pensamento ainda pode se propagar por gerações futuras. Esse cenário confirma o que Caldart (1988), considera uma “escola em crise” (p. 2), e a superação dessa realidade requer o engajamento de toda a comunidade para a discussão de uma nova escola, na perspectiva de atendimento dos interesses das classes populares que tenham a capacidade de superação do que Freire (1979), chama de “situações-limite.” (p. 17).

A fragilidade que a escola passa por não ter conseguido, ainda, desenvolver estratégias capazes de mobilizar as famílias para uma participação mais ativa pode ser consequência do reflexo histórico da falta de compromisso do poder público com a educação, e da falta de projeto.

Percebe-se um comprometimento dos profissionais da Escola José de França em mudar essa realidade, em construir relações produtivas para uma educação melhor. É unânime o reconhecimento de todos, dos esforços que a direção, junto com professores e funcionários, tem feito para fortalecer a relação família e escola, através da participação.

Considerações finais

Dialogar sobre esse tema foi importante para a compreensão de como se dá a relação família e escola na comunidade do Sítio Arroz, sobretudo para a produção de subsídios que contribuam para encaminhamentos no contexto da escola do campo e da instituição pesquisada.

A relação das famílias da comunidade é caracterizada por uma participação pouco presente, que só acontece quando são convocadas e, mesmo assim, geralmente está relacionada à resolução de conflitos das crianças e nunca a uma intervenção pedagógica, ou, muito menos, a uma tomada de decisão ou discussão sobre assuntos educacionais ou pedagógicos.

Os fatores que corroboram para a fragilidade da relação família e escola estão associados às precárias condições financeiras que fazem com que as famílias dediquem a maior parte do tempo a prover o necessário para a sobrevivência. Muitas vezes isso leva a um

afastamento do acompanhamento da vida escolar da criança, assim como a baixa escolaridade dos pais e/ou responsáveis dificulta o acompanhamento das atividades escolares dos filhos.

Por outro lado, a falta do Projeto Político Pedagógico constitui um problema central dessa ausência da família. Apesar do esforço dos profissionais da escola de tentar reverter essa situação, sem projeto não se tem um caminho traçado para alcançar uma participação efetiva, o que acaba resultando em ações isoladas, sem conexão com os objetivos almejados da educação, configurando-se em improviso. É fundamental que seja elaborado o Projeto Político Pedagógico da escola, com a participação das famílias, desde a sua concepção. A participação não deve acontecer, apenas, na elaboração, mas deve ser um exercício permanente, inclusive, na execução e acompanhamento das atividades pedagógicas da escola.

A participação das famílias pode contribuir com a melhoria da qualidade do ensino e da escola se ela for ativa e propositiva. É importante a continuidade do estudo sobre a relação família e escola nessa comunidade a fim de qualificá-la para atuar de forma planejada para a melhoria da educação e da vida das pessoas e, nesse sentido, propomo-nos a contribuir na discussão e elaboração do Projeto Político Pedagógico, levando em consideração a realidade local e os princípios da Educação do Campo. Nesse sentido, faz-se necessário um engajamento da Secretaria de Educação do município em articular com os professores do Campus IV da Universidade Federal da Paraíba - UFPB um plano de formação dos professores desta e demais escolas do campo do município.

Referências

Batista, M. S. X. (2014). *Da luta às políticas de educação do campo: caracterização da educação e da escola do campo*. Natal-RN, 2014. Recuperado de: <http://educacaodocampopb.com.br/da-luta-as-politicas-de-educacao-do-campo/>

Brasil. (2002). Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Conselho Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*. Brasília. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192

Caldart, R. S. (1988). Sobre a função social da escola. *Revista Fórum Educ.*, 12(3), 61-84. Recuperado de: <https://pt.scribd.com/document/390148326/2-A-Funcao-Social-da-Escola-CALDART-Roseli-pdf>

Caldart, R. S. (2004). Elementos para a construção do projeto político pedagógico da educação do campo. In Molina, M. C., & Jesus, S. M. S. A. (Orgs.). *Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo*. Brasília. <https://doi.org/10.22409/tn.2i2.p3644>

Campos, A. R. (2011). *Família e escola: Um olhar histórico sobre as origens dessa relação no contexto educacional brasileiro*. Niterói, RJ. Recuperado de: <https://docplayer.com.br/234129-Familia-e-escola-um-olhar-historico-sobre-as-origens-dessa-relacao-no-contexto-educacional-brasileiro.html>

Constituição da República Federativa do Brasil. (1988, 05 de outubro). Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/DOUconstituicao88.pdf

Costa, L. M. (2019). *Práticas pedagógicas em classes multisseriadas: Inserção da educação popular no currículo das escolas do campo* (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Paraíba, Paraíba.

Coutinho, A. F. (2009). Do direito à educação do campo: A luta continua! *Aurora*, 3,(1). <https://doi.org/10.36311/1982-8004.2009.v3n1.1218>

Cuité de Mamanguape (2015). *Plano Municipal de Educação*.

Decreto n. 7.352. (2010, 4 de novembro). *Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/D7352.htm

Decreto n. 9.465, (2019, 2 de janeiro). *Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, do Poder Executivo*. Recuperado de: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286

Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo, SP: Cortez & Moraes.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo, SP: Atlas.

Gomes, R. (2002). A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: Minayo, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: Teoria, Método e Criatividade* [versão digital]. 21. edição. Petrópolis, RJ: Vozes. Recuperado de: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2020, Maio). *Panorama da Cidade Cuité de Mamanguape*. Recuperado de: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/cuite-de-mamanguape/panorama>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. (2020, Maio). *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Resultados e Metas*. Recuperado de: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990, 16 de julho). *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Edição atualizada até outubro de 2017. Recuperado de: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). *Estabelece as Diretrizes de Base da Educação Nacional*. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394-ldb1.pdf>

Marconato, M., Brambilla, M. A., Camara, M. R. G., Carvalho, S. C., & Nascimento, S. P. (2015). Taxa de pobreza e população rural no Brasil: análise espacial dos períodos 2000 e 2010. *Economia e Desenvolvimento*, 27(1), 183-201. <https://doi.org/10.5902/1414650917379>

Melo, M. A. V. (2018). A participação da família nas escolas do campo: uma perspectiva de gestão democrática. *Diversitas Journal, Alagoas*, 3(2), 336-342. <https://doi.org/10.17648/diversitas-journal-v3i2.544>

Polonia, A. C., & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional* 9(2), 303-312. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572005000200012>

Santos, L. R., & Toniosso, J. P. (2014). A importância da relação escola-família. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro-SP, 1(1), 122-134. Recuperado de: <https://docplayer.com.br/15872009-A-importancia-da-relacao-escola-familia.html>

Seixas, F. P. R. (2019, 28 de novembro). *Orçamento do MEC para 2020 confirma que Bolsonaro é inimigo da educação pública*. Recuperado de: <https://www.brasil247.com/blog/orcamento-do-mec-para-2020-confirma-que-bolsonaro-e-inimigo-da-educacao-publica>

Silveira, D. T., & Córdova, F. P. A pesquisa científica. In Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (Orgs). (2009). *Métodos de pesquisa* [versão digital]. Porto Alegre, RS: Editora UFRGS. Recuperado de: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>

Universidade Federal do Paraná. Laboratório de Dados Educacionais. (2020). Recuperado de: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/-/#/indicadores/escolas>

ⁱ O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA - apoia projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de Reforma Agrária e tem como público-alvo a população dos assentamentos reconhecidos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) (Decreto n. 7.352, 2004).

ⁱⁱ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, com o objetivo de implementar políticas educacionais nas áreas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; Educação Ambiental; Direitos Humanos, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Quilombola.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 02/12/2021
Aprovado em: 03/09/2022
Publicado em: 19/12/2022

Received on December 02nd, 2021
Accepted on September 03th, 2022
Published on December, 19th, 2022

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Vicente, P. B., & Costa, L. M. (2022). *Relação Família e Escola do Campo: Uma análise da Escola Municipal de Ensino Fundamental José de França, no Município de Cuité de Mamanguape/PB*. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 7, e13565. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e13565>

ABNT

VICENTE, P. B.; COSTA, L. M. *Relação Família e Escola do Campo: Uma análise da Escola Municipal de Ensino Fundamental José de França, no Município de Cuité de Mamanguape/PB*. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 7, e13565, 2022. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e13565>