

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

MARIA JEANE DE FRANÇA SILVA

**O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CAMPESINA:  
OS OLHARES DE PAIS E MÃES SOBRE A AÇÃO PEDAGÓGICA DA  
ESCOLA NO ASSENTAMENTO CHICO MENDES**

JOÃO PESSOA/PB

2017

MARIA JEANE DE FRANÇA SILVA

**O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CAMPESINA:  
OS OLHARES DE PAIS E MÃES SOBRE A AÇÃO PEDAGÓGICA DA  
ESCOLA NO ASSENTAMENTO CHICO MENDES**

Trabalho de Conclusão a  
apresentado ao Curso de  
Especialização em Educação do  
Campo da Universidade Federal da  
Paraíba Campus I, como requisito  
para obtenção do título de  
Especialista em Educação do  
Campo.

Orientador: Professor Doutor  
Eduardo Jorge Lopes da Silva

João Pessoa/PB

2017

S586p Silva, Maria Jeane de França.

O papel da escola na construção da identidade campesina: os olhares de pais e mães sobre a ação pedagógica da escola no assentamento Chico Mendes / Maria Jeane de França Silva. – João Pessoa: UFPB, 2017.

48f. : il.

Orientador: Eduardo Jorge Lopes da Silva

Trabalho de Conclusão de Curso (especialização em Educação do Campo) – Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação

1. Educação do campo. 2. Identidade campesina. 3. Assentamento agrário. I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 376.7(043.2)

MARIA JEANE DE FRANÇA SILVA

**O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CAMPESINA:  
OS OLHARES DE PAIS E MÃES SOBRE A AÇÃO PEDAGÓGICA DA  
ESCOLA NO ASSENTAMENTO CHICO MENDES**

Trabalho de Conclusão a  
apresentado ao Curso de  
Especialização em Educação do  
Campo da Universidade Federal da  
Paraíba Campus I, como requisito  
para obtenção do título de  
Especialista em Educação do  
Campo.

Assinatura do autor: Maria Jeane de França Silva

Aprovado em: 15/12/2017

**BANCA EXAMINADORA:**

Eduardo Jorge Lopes da Silva

Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva  
(Orientador)  
(UFPB/CE/DFE)

Ana Cláudia da Silva Rodrigues

Prof. Dr<sup>a</sup>. Ana Cláudia da Silva Rodrigues  
(Examina Externa)  
(UFPB/CE/DFE)

Nilvânia dos Santos Silva

Prof. Dr<sup>a</sup>. Nilvânia dos Santos Silva  
(Examina Externa)  
(UFPB/CCHSA/DE)

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Manoel Pereira da Silva (In memoriam) e Josefa Maria de França Silva, e meu filho, João Érick de França Lima, pelo amor incondicional.

A José Carlos da Silva Fidélis, meu apoio fundamental nesta caminhada.

Aos envolvidos na educação popular do campo, assim como a todos os excluídos e discriminados na sociedade.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por me conceder sabedoria e forças para realizar mais um sonho.

A minha mãe, Josefa Maria de França Silva (Dona Zezé), pelas orações, paciência, compreensão, incentivo aos estudos e ensinamentos transmitidos ao longo da vida, em especial, por não me deixar desistir diante de cada dificuldade encontrada.

Ao meu filho, João Érick de França Lima, meu pequeno homem, pelo companheirismo e pelas palavras ingênuas e sábias nos momentos de secar minhas lágrimas, quando não pude suportar a carga sozinha.

Ao Rogério Soares de Lima, pela paciência e zelo com o nosso filho João.

A minha amiga, Ana Maria Justino, pelo cuidado e dedicação ao meu filho e a mim, por ser sempre a pessoa a quem recorro nos maus e bons momentos.

Aos amigos, Ednaldo Alves dos Santos, Sebastiana da Silva Barbosa, Gerlane Nascimento de Oliveira, pelo suporte no trabalho nas minhas ausências para os estudos.

A José Carlos da Silva Fidélis, pela cumplicidade, incentivo e força na caminhada acadêmica, profissional e pessoal. Por contribuir, no sentido mais bonito da palavra, para que eu chegasse até aqui. E ainda, pela recíproca verdadeira.

Ao meu Orientador, Eduardo Jorge Lopes da Silva, pelas orientações importantes no caminhar da pesquisa, ensinando-me com paciência e maestria. Suas sábias palavras vão além do ensinamento acadêmico, pois, me mostrou uma pessoa humana, ensinando-me para a vida.

As professoras Socorro Xavier e Francisca Alexandre, grandes incentivadoras e idealizadoras do Curso de Especialização em Educação do Campo, pelo apoio e atenção para com a nossa turma.

A Ana Clara Nascimento, Cacilda Gonçalves, Aleandra Holanda, Rachel Reis e Sandra Vanessa, pelo companheirismo e partilha, por serem parte dessa conquista, cada uma se empenhando do seu jeito para o crescimento do grupo.

Aos demais alunos da turma pioneira de Especialização em Educação do Campo, pelos momentos compartilhados e pela troca de experiências.

A todos os professores da Especialização em Educação do Campo, pelos conhecimentos, discussões e contribuição no meu amadurecimento teórico.

Aos pais de alunos da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Francisco Mendes e a toda a equipe de funcionários, pela colaboração para com a coleta de dados e informações durante a pesquisa in loco.

Aos professores da banca examinadora deste trabalho, Ana Cláudia da Silva Rodrigues e Nilvânia dos Santos Silva, pela contribuição teórica para o enriquecimento do meu texto.

Aos funcionários do Departamento de Educação do Campo da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, por estarem sempre à disposição em nos atender.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular: EJA e Diversidades – GEPEPEJAD, coordenado pelo professor Eduardo Jorge Lopes da Silva, pela contribuição nas discussões sobre metodologia da pesquisa, que me foram de grande importância.

Enfim, a todos que colaboraram, direta e indiretamente para que este trabalho fosse realizado.

A todos, muito obrigada!

SILVA, Maria Jeane de França. **O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CAMPESINA:** os olhares de pais e mães sobre a ação pedagógica da Escola no Assentamento Chico Mendes, 2017. Monografia [Especialização em Educação do Campo], Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo os olhares dos pais em relação à contribuição da escola na formação da identidade campesina no Assentamento Chico Mendes, município de Riachão do Poço-PB. Sendo assim, inicialmente apresentamos o lócus da pesquisa e a metodologia aplicada, onde realizamos entrevistas in loco com alguns pais de alunos. Discutimos brevemente a Educação do Campo e Seus Desafios, fazendo uma breve retrospectiva dos primórdios da educação e suas lutas desde o período colonial, na sequência refletimos a realidade da educação do campo no município de Riachão do Poço com base nas informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação. Refletimos também na visão de alguns teóricos sobre a construção da identidade campesina. Concluindo, analisamos a contribuição da Escola Francisco Mendes na formação da identidade campesina dos alunos considerando a visão dos pais envolvidos na pesquisa.

**Palavras-Chave:** Educação do campo, identidade campesina, assentamento agrário.

SILVA, Maria Jeane de França. **O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CAMPESSINA: os olhares de pais e mães sobre a ação pedagógica da Escola no Assentamento Chico Mendes, 2017.** Monografia [Especialização em Educação do Campo], Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

### **ABSTRACT**

The present study aims to study the parents' views regarding the contribution of the school to the formation of the peasant identity in the Chico Mendes settlement, in the municipality of Riachão do Poço-PB. Thus, initially we present the locus of the research and the applied methodology, where we conduct interviews in loco with some parents of students. We briefly discuss Field Education and Its Challenges, briefly reviewing the beginnings of education and its struggles since the colonial period, in the sequence we reflect the reality of rural education in the municipality of Riachão do Poço based on information provided by the Municipal Secretary of Education. We also reflect in the view of some theorists on the construction of the peasant identity. In conclusion, we analyze the contribution of the Francisco Mendes School in the formation of the peasant identity of the students, considering the vision of the parents involved in the research.

**KEY WORDS:** Rural education, peasant identity, agrarian settlement.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

**FIGURA 1**– Casa Grande da Fazenda Ipanema

**FIGURA 2** – Festa da Colheita na Casa Grande da Fazenda Ipanema

**FIGURA 3** – João Porfirio (Líder da comunidade Chico Mendes)

**FIGURA 4** – Açude de Ipanema

**FIGURA 5** – Fachada da Escola Francisco Mendes

## **LISTA DE QUADROS E TABELAS**

**TABELA 1:** Amostragem da população por faixa etária e localização

**QUADRO 1:** Unidade de Ensino e localização no município de Riachão do Poço

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	14
1 Lócus da pesquisa: A Comunidade .....	15
2 Lócus da pesquisa: A Escola .....	18
3 Metodologia da Pesquisa .....	20
<b>2. EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEUS DESAFIOS</b> .....	22
2.1. Educação do Campo em Riachão do Poço .....	29
2.2. O papel da escola na construção da identidade campesina .....	32
<b>3. ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA</b> .....	35
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	47
<b>5. REFERENCIAS</b> .....	50
<b>6. ANEXOS</b>	

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como propósito inicial analisar os olhares dos pais em relação à contribuição da escola na construção da identidade campesina das crianças da escola do campo no município de Riachão do Poço (PB), especificamente na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Francisco Mendes – Assentamento Chico Mendes II.

Enquanto Supervisora Escolar e professora da educação básica do campo, ao observarmos o fazer pedagógico da escola no Assentamento Chico Mendes nos sentimos instigados a pesquisar a visão dos pais em relação aos trabalhos realizados na escola com relação à construção da identidade dos alunos do campo.

O interesse pelo tema surgiu mediante as observações realizadas nas constantes visitas à escola e à Comunidade, pois, o fato de a escola ser do campo e estar localizada em área agrária com um quadro de professores que não pertence à comunidade nos instiga a alguns questionamentos acerca do trabalho realizado nesse contexto.

Compreendemos que a comunidade é um ambiente rico em conhecimento popular e está inserida num contexto histórico, social, geográfico e político que precisa ser contextualizado na escola, ou seja, trazer para a sala de aula o conhecimento local. Salientando ainda que o povo deve ser educado no lugar onde vive e tem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Diante disso, surge o principal questionamento pertinente ao tema dessa pesquisa: Que olhares os pais/mães da escola do campo no Assentamento Chico Mendes II tem sobre a ação pedagógica da escola na construção da identidade campesina dos alunos? Sendo assim, objetivamos discutir e analisar a visão dos pais sobre os elementos que constituem a identidade campesina da criança e como a escola tem trabalhado nessa construção.

Na problematização da pesquisa são necessários alguns questionamentos importantes visando respostas ao longo do estudo. Dessa forma, mediante o tema principal questionamos ainda: quais os principais

desafios da educação do campo? Como está organizada a educação do campo no município de Riachão do Poço? Em que sentido a prática pedagógica da escola pode contribuir para a construção da identidade campesina?

Sentimos a necessidade de pesquisar essas questões, no intuito de discutir as práticas educativas que ocorrem nas escolas do campo e como elas interferem na construção da identidade do educando.

Pois, a escola do campo precisa ser um espaço de contextualização em sua multiplicidade de questões e, neste caso, sendo a mesma inserida num espaço de vivências e lutas de assentamento agrário, analisar a sua prática é de grande relevância para as discussões em âmbito científico.

### 1.1 LÓCUS DA PESQUISA: A COMUNIDADE

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Francisco Mendes, lócus da pesquisa, está localizada no Assentamento Chico Mendes, município de Riachão do Poço-PB. Sendo a mesma dividida em dois prédios escolares situados em localidades distintas do Assentamento: Fazenda Bela Vista e Fazenda Ipanema.

A nossa pesquisa será realizada no prédio escolar da Fazenda Ipanema, construído em 2001, como uma conquista dos assentados dessa localidade, que exigiram do poder público municipal uma escola para a comunidade, a qual, antes de ter um prédio próprio, funcionava na “Casa Grande da Fazenda”.

Os moradores contam que antes de tornar-se assentamento a Fazenda Ipanema pertencia a um senhor chamado José Carlos, e que em 1998 chegaram os primeiros acampados.

Atualmente, existem 120 famílias na comunidade, as quais sobrevivem basicamente da agricultura familiar (subsistência), da piscicultura e da criação de aves (galinha, pato, peru, guiné), gado e animais de pequeno porte (cabra, ovelhas, porcos) para a sustentabilidade da renda.

Na comunidade, antes e ainda denominada Fazenda Ipanema, existe o maior açude do município, denominado de “açude de Ipanema” no qual, moradores trabalham com viveiros de peixe (tilápia) e camarão, deste açude alguns agricultores extraem água para irrigação.

Figura 1: Casa Grande da Fazenda Ipanema – Riachão do Poço /PB



Fonte: Fotografia registrada pela pesquisadora no dia 24/10/2017

As manifestações culturais da comunidade envolvem as danças típicas tais como: ciranda, quadrilha e forró. Além das lendas populares do folclore nordestino, os mais velhos contam “estórias” sobre a “Casa Grande” e o açude. Alguns dizem que se o açude Ipanema “estourar” levará toda a cidade de Riachão do Poço, inclusive o cemitério local.

Em 2015, a comunidade realizou na “Casa Grande” uma festa religiosa denominada “Festa da Colheita” na qual envolveram comunidades vizinhas. Foi uma festa com apresentações culturais e religiosas, culminando com uma procissão até o “açude de Ipanema”, também conhecido como “açude grande” para benção da água e findando com uma missa na capela próxima à escola para a benção da colheita, cujos produtos foram doados para comunidades mais carentes.

Figura 2: Festa da Colheita realizada em 2015 na Casa Grande da Fazenda Ipanema – Riachão do Poço /PB



Fonte: Fotografia do arquivo pessoal da pesquisadora, retirada no 11/10/2015.

Como já foi citado anteriormente, a base da economia é a agricultura familiar, que produz macaxeira, milho, feijão verde, bolo e ovos, cujos produtos são fornecidos também para a merenda escolar do município, através da cooperativa da comunidade atrelada ao PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar). Alguns criam poucas cabeça de gado, cabra, ovelhas e também galinha de capoeira, pato, porcos.

Há famílias que também trabalham com apicultura na produção de mel. Além disso, no “açude grande” existem os viveiros de tilápia e camarão para complementar a renda familiar, também complementada com os recursos do Programa Bolsa Família.

Figura 3: João Porfirio (Líder da comunidade Chico Mendes – Ipanema – Riachão do Poço / PB).



Fonte: Fotografia do arquivo pessoal da pesquisadora, retirada em 11/10/2015

Figura 4: Açude Ipanema, localizado no Assentamento Chico Mendes – Ipanema – Riachão do Poço/PB.



Fonte: Fotografia do arquivo pessoal da pesquisadora, retirada em 11/10/2015.

A comunidade Ipanema, ou seja, Assentamento Chico Mendes é uma área onde existe uma extensão de vegetação típica do sertão nordestino: juazeiro, plantas espinhosas (que não conseguimos identificar, mas chamam por “jurema”), entre outras. Existindo ainda uma área verde de proteção ambiental.

Há alguns pequenos açudes ou barreiros para consumo da água pelo gado e o “açude grande”. A água potável vem de poços artesianos perfurados nas redondezas. O solo tem aspecto seco, com pedregulhos e terra vermelha, não sendo apropriado para o cultivo de determinados produtos.

## 1.2 LÓCUS DA PESQUISA: A ESCOLA

O nome da escola “Francisco Mendes” foi por escolha da comunidade, que quis homenagear “Chico Mendes” sindicalista acreano assassinado no quintal de sua casa, em Xapuri - AC, com um tiro no peito.

Figura 5: A Fachada da Escola Francisco Mendes – Assentamento Chico Mendes – Riachão do Poço/PB



Fonte: Fotografia registrada pela pesquisadora no dia 24/10/2017.

A escola “Francisco Mendes” tem uma peculiaridade: há um prédio principal construído na Fazenda Bela Vista e um prédio menor pertencente à mesma escola construído na Fazenda Ipanema ambos localizados em áreas distintas do mesmo assentamento. Sendo assim, a nossa pesquisa se realizará na escola da Fazenda Ipanema.

O prédio escolar principal, localizado na Comunidade Bela Vista, conta com uma área murada, cisterna, duas salas de aula, uma área coberta, cozinha, diretoria, dois banheiros e uma pequena despensa. Enquanto que, o

localizado na Fazenda Ipanema, dispõe de uma estrutura menor: não possui muros, há duas salas de aula, uma cozinha, um corredor, dois banheiros e uma despensa, utilizada também como secretaria da escola. A água utilizada na preparação dos alimentos e na limpeza advém de poço artesiano, e chega à unidade através de carro pipa.

Desde sua fundação, a escola funciona com turmas multisseriadas devido à realidade e contexto onde está localizada. No tocante ao funcionamento temos as três modalidades de ensino: Educação Infantil, Educação Fundamental (1º ao 5º ano) e Educação de Jovens e Adultos. Na Unidade principal (Bela Vista) há uma sala de creche e EJA, enquanto que na Ipanema essas turmas não existem. O total geral de alunos da escola Francisco Mendes, de acordo com dados do educacenso 2017.1 é de 119 alunos de acordo com a tabela 2. Sendo que, na Ipanema frequentam 39 alunos, em três turmas multisseriadas. Funcionando da seguinte forma: pré-escola I e II (4 e 5 anos) pela manhã com 10 alunos, 1º e 2º ano – manhã com 13 alunos e 3º ao 5º à tarde com 16 alunos.

Na escola existem três professores, sendo duas efetivas no Ensino Fundamental e uma temporária na Educação Infantil, todas com formação em Licenciatura Plena em Pedagogia.

O quadro funcional da unidade escolar é composto por: uma merendeira, um auxiliar de serviços gerais, um auxiliar administrativo e uma diretora, a qual se desdobra entre o prédio principal situado na Bela Vista e Ipanema.

Segundo a Direção Escolar, os planejamentos didáticos ocorrem a cada bimestre na sede do município juntamente com todas as escolas e as reuniões de pais e mestres ocorrem na escola ao final dos bimestres ou quando necessário.

O livro didático adotado pela escola no último Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo 2016/2018) pertence à Coleção Girassol Saberes e Fazeres do Campo e é um dos materiais que subsidia os conteúdos programáticos dos professores.

Portanto, o lócus da nossa pesquisa será a escola “Francisco Mendes” localizada na Fazenda Ipanema, onde analisaremos a visão dos pais em

relação ao papel da escola sobre sua contribuição na formação da identidade campestre dos alunos.

### 1.3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Realizar uma análise sobre a visão dos pais em relação ao papel da escola sobre sua contribuição na formação da identidade campestre dos alunos da escola do campo no Assentamento Chico Mendes, Riachão do Poço (PB), é um desafio que requer um trabalho de pesquisa atento e minucioso por parte do/s pesquisador/es.

Sendo assim, optamos por uma pesquisa de cunho qualitativo, quanto aos objetivos e procedimentos metodológicos, vinculada aos processos de coleta de dados em campo, tendo como principais fontes de informação: a pesquisa de campo, a documental e a bibliográfica.

Segundo Minayo, a pesquisa de caráter qualitativo:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Esse conjunto de fenômenos é entendido aqui como parte da realidade social, pois, o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2009, p.21)

Na pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com observações sistemáticas não participantes. Sendo estas indispensáveis na comprovação das informações, inter-relacionando os referenciais e os discursos, relacionando pesquisa de campo, documental e bibliográfica.

Ao elegermos o tema principal da pesquisa nos baseamos nas concepções teóricas de Freire (1987), Paludo (2006), Batista (2011), entre outros teóricos que discutem a educação do campo, seus princípios e importância. Assim como alguns documentos específicos do Ministério da Educação (MEC) que tratam das legislações sobre o assunto.

Quanto às técnicas de análise de dados utilizamos a análise de conteúdo, pois, segundo Bardin (2011), as diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três pólos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Sendo assim, essa Monografia estrutura-se em três capítulos: O primeiro capítulo é introdutório e trata sobre o lócus da pesquisa e a metodologia aplicada. O segundo capítulo discute “A Educação do Campo e Seus Desafios”, fazendo uma breve retrospectiva dos primórdios da educação e suas lutas desde o período colonial, na sequência refletimos a realidade da educação do campo no município de Riachão do Poço com base nas informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação. Ainda neste capítulo discutimos a visão de alguns teóricos sobre a construção da identidade campesina. No terceiro capítulo faremos “A análise dos dados coletados” e uma reflexão sobre a contribuição da Escola Francisco Mendes na formação da identidade campesina dos alunos considerando a visão dos pais envolvidos na pesquisa.

E concluindo o texto, sublinhamos reflexões pautadas à luz do referencial teórico estudado, buscando pistas e entendimentos sobre o trabalho realizado na escola/campo, com vistas a contribuir na construção de uma educação contextualizada e com significado para a vida do povo campesino.

## 2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEUS DESAFIOS: UMA BREVE DISCUSSÃO

Neste capítulo discutiremos sobre a Educação do Campo e seus desafios desde os primórdios da colonização do território brasileiro, quando os europeus iniciaram com a educação jesuítica catequizando os índios.

Portanto, até chegar aos dias atuais a educação brasileira tem enfrentado inúmeros desafios. Um desses desafios foi “universalizar a educação” como cita o artigo 208 da Constituição Federal de 1988, pois, historicamente sabemos que a educação era privilégio das elites no período colonial, o que nos afirma Batista (2011, p 55): “a educação a cargo dos jesuítas traz a marca do ensino religioso católico, a qual era destinada aos índios e à elite colonial.”

Sabemos ainda que a educação jesuítica destinada aos indígenas era muito mais no sentido de “domesticá-los”, “civilizá-los” e torná-los submissos ao domínio português e a seus interesses mercantilistas.

Dessa forma, discutir o contexto educacional no Brasil desde os seus primórdios nos impulsiona a lembrar da teoria “bancária” de Freire, pois, nossa educação foi marcada por um processo sistematizado de transmissão de conhecimentos da cultura e costumes dos nossos colonizadores.

No entanto, no decorrer da história, a educação formal foi tornando-se necessária ao funcionamento econômico do país, o qual necessitava de mão de obra qualificada para o desenvolvimento do capital. De acordo com Carlos e Vicente (2011, p.26):

O direito à educação é um dos temas chave das sociedades modernas. No Brasil, ele ganhou força histórica e institucional graças à reconfiguração da ordem política gerada com a dissolução do regime monárquico em 1889. Até então, a educação era vista como privilégio ou favor, objeto de caridade e de ações humanitárias. [...] A inserção do Brasil no rol de países modernos e civilizados passa, necessariamente, pelo reconhecimento, pela garantia e pela efetividade da educação como um direito. Um direito que se expressa e se realiza de forma diferenciada em cada momento da história, em cada contexto geográfico e sociocultural e para distintos sujeitos e segmentos sociais, como os residentes no campo, por exemplo.

Nesse processo de “modernização” e com o avanço das indústrias, a educação urbana se contrapôs à educação rural, se desenvolvendo prioritariamente na cidade, pois o campo era visto “pelos setores dominantes como sinônimo de atraso, subdesenvolvimento e estoque de mão-de-obra que as migrações transportam para as cidades”, de acordo com Batista (2006, p. 3).

Sendo assim, a educação escolar para a zona rural sempre ocupou lugar secundário nas políticas educacionais, embora exista toda uma legislação que ampare os direitos dos povos do campo, ainda existem muitos desafios a serem superados para se ter uma melhor qualidade de ensino na escola campesina.

No que diz a Constituição Federal no seu artigo 205, “a educação é um direito de todos e dever do Estado e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (pais, mães, comunidades), visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No entanto, ao considerarmos em particular o espaço rural, observamos que foi historicamente relegada a espaços marginais nos processos de elaboração e implementação das políticas educacionais na realidade brasileira.

Ainda de acordo com a definição da LDB 9.394/ 96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996) a educação é tudo que abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Diante dessa ampla definição de educação nas legislações brasileiras, podemos observar os múltiplos contextos em que se dá a educação e, conseqüentemente, os grandes desafios atrelados a este processo. Porém, apesar de ser um processo formativo tão abrangente e que ocorre em múltiplos contextos, a educação tem na escola um espaço privilegiado de socialização e amplitude de saberes. E é neste espaço que se configuram os maiores desafios do processo educativo, pois, a escola recebe toda a diversidade e pluralidade inerentes aos sujeitos e suas identidades históricas.

As escolas rurais no Brasil foram construídas tardiamente, e sem apoio necessário por parte do Estado para que se desenvolvessem. Até as primeiras décadas do século XX, a educação era privilégio de poucos, sobretudo, no meio rural, onde não se constituiu historicamente em um espaço prioritário para uma ação planejada e institucionalizada do Estado Brasileiro. Isso privou a população do campo, em especial, a classe trabalhadora, de ter acesso às políticas e serviços públicos em geral.

Para Silva Junior & Borges Netto afirmam que:

Os problemas da educação no Brasil são muitos, mas no meio rural, a situação é mais complexa. Os currículos dessas escolas, geralmente, têm dado ênfase aos direitos básicos da cidadania e, portanto, de uma vida digna, reduzida aos limites geográficos e culturais da cidade, negando-se a reconhecer o campo como espaço social e de constituição de identidade e sujeitos (SILVA JUNIOR, BORGES NETTO, 2011, p.48)

As dificuldades enfrentadas no meio rural são diversas, incluindo desde as classes multisseriadas, a falta de infra-estrutura adequada, apoio e incentivo à formação de professores e ainda problemas inerentes à transporte escolar, violência no campo, entre outros.

O paradigma da educação do campo atual concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso à terra e pela oportunidade de permanecer nela. Concebe a diversidade dos sujeitos sociais – agricultores, assentados, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombolas, enfim, todos os povos do campo brasileiro.

Tendo como novo paradigma em construção da educação escolar do campo Silva (2016) afirma que:

A educação do campo se insere na luta maior por transformação nas estruturas da sociedade capitalista e nessa direção integra a luta dos segmentos da sociedade que tiveram, historicamente, seus direitos negados. Nasce na luta pela democratização do acesso e uso da terra, pela Reforma Agrária. É, portanto, um movimento para além dos muros da escola que inclui na sua bandeira de lutas, não apenas o direito à educação escolar, mas todos os direitos negados aos segmentos da população no campo (SILVA, 2016, p.191)

A escola do campo não pode mais ignorar as transformações do campo e da sociedade, cabendo aos educadores e educadoras dentro e fora da escola proporcionarem a construção da leitura crítica da realidade escolar do campo, fortalecendo e potencializando suas ações em face à realidade posta.

Dessa forma, a escola ao ser levada ao campo depara-se com os mais diversificados sujeitos, com culturas heterogêneas, valores e aspirações próprias, sendo que:

A função primordial da escola é ensinar, transmitir valores e traços da história e da cultura de uma sociedade. A função da escola é permitir que o aluno tenha visões diferenciadas de mundo e de vida, de trabalho e de produção, de novas interpretações de realidades, sem, contudo, perder aquilo que lhe é próprio, aquilo que lhe é identificador. (LEITE, 1999, p.99 apud SILVA JUNIOR; BORGES NETTO, 2011, p.52)

Nesse sentido, a escola do campo e no campo deve proporcionar conhecimentos, cidadania e continuidade cultural dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, valorizando os diferentes espaços, pois a educação do campo ocorre tanto em espaços escolares quanto fora dele, tratando de questões sociais, políticas, culturais, econômicas e tecnológicas.

Devemos pensar a educação do campo em sua diversidade reafirmando os diversos sujeitos e suas identidades. Nesse sentido, o governo brasileiro criou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo, onde aponta as características identitárias da Escola do Campo:

Art. 2. Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerente à sua realidade ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologias disponíveis na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade da vida coletiva do País. (BRASIL, 2002, p.37).

Com base nas Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, as escolas de educação básica do campo deverão atender às diversidades, às características dos alunos que vivem no meio rural, por isso a importância de levar em conta as especificidades locais do povo do campo, sem perder sua

essência, permitindo o acesso à ciência e à tecnologia. De acordo com dados levantados por Batista (2006) as desigualdades da educação do campo podem ser claramente observadas:

Constatam-se as desigualdades apresentadas na realidade do campo onde a educação é bastante precária, destacando-se o grande número de Jovens, adolescentes e adultos analfabetos. Sobressai-se o baixo aproveitamento de uma grande parcela dos jovens e adolescentes que freqüentam a escola na zona rural e que conseguiram chegar à 4ª série do ensino fundamental, entre eles 78,8% encontram-se em estágio crítico ou muito crítico, na disciplina de Língua Portuguesa, como mostram dados de pesquisa do INEP<sup>1</sup>. As desigualdades educacionais são eveladas quanto aos níveis de anos estudados da população residente na zona rural, que são diferentes daqueles atingidos pela urbana. Os dados mostram que a escolaridade média da população de 15 anos ou mais que vive na zona rural é de 3,4 anos, o que corresponde a quase metade da estimada para a população urbana. No Nordeste esse número é ainda menor, 2,6, ou seja, grande parte da população campestre estuda menos de três anos. (BATISTA, 2006, p.4)

Na Resolução<sup>2</sup> nº 4 de 13 de julho de 2010, onde define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, na seção IV, onde trata da educação do campo nos seus artigos 35, 36, que prever as peculiaridades da vida no campo e da identidade da escola do campo, diz que:

Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Art. 36. A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em

---

<sup>1</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

<sup>2</sup> Recomenda-se a leitura da Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010.

todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

O Decreto<sup>3</sup> nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, onde dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Reforma Agrária – PRONERA. No seu artigo 2º traça os princípios da educação do campo, afirmando que:

Art. 2º São princípios da Educação do Campo:

I – respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II – incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiência e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III – desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção social da vida no campo;

IV – valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário às fases do ciclo agrícolas e às condições climáticas; e

V – controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Com esses princípios legais a educação do campo tem subsídio para garantir o desenvolvimento político educacional, superando as defasagens históricas de acesso a uma educação escolar campesina, objetivando uma melhor participação da comunidade e dos seus agentes.

Diante dessas legislações pertinentes normatizando a educação do campo, a transformação das condições educacionais do meio rural impõe o desafio da articulação das políticas públicas, sejam elas, da esfera federal, estadual ou municipal.

---

<sup>3</sup> Recomenda-se a leitura do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

No entanto, na prática a educação do campo tem encontrado inúmeros desafios para efetivação de seus princípios de acordo com as teorias vigentes. Dentre estes podemos citar:

[..]os graves problemas da educação no meio rural que continuam presentes até o momento, destacando-se: a falta de escolas para atender a todas as crianças e jovens; existência de muitos adolescentes e jovens fora da escola; falta de infra-estrutura nas escolas; docentes sem a formação necessária; falta de uma política de valorização do magistério; falta de uma política de financiamento; a falta ou o inadequado transporte escolar; inadequação dos calendários escolares; permanência dos altos índices de analfabetismo; currículos deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos. (BATISTA, 2006, p.4)

Diante dos problemas elencados acima, nos sentimos, como educadores, desafiados a buscar de forma organizada com as nossas escolas do campo instrumentos para encarar tais desafios. Para tanto, necessitamos de organização e participação entre todos os envolvidos no processo educativo: escola, família e comunidade.

Enfatizamos ainda que um dos maiores desafios da escola do campo é a carência de formação e acompanhamento pedagógico docente atrelado às dificuldades de turmas multisseriadas, as quais amargam a ausência de propostas pedagógicas específicas para a realidade vivenciada.

Para Vicente (2011, p. 71), “esse processo de luta por política pública e de concretização e construção de uma escola baseada nos princípios e ideários dos movimentos sociais do campo [...] a gente tem tido um limite, um desafio, que é a formação de professores.”

Portanto, se trabalhar com educação do campo já é um grande desafio, quão maior torna-se o desafio quando a escola do campo está inserida em área de assentamento agrário! Pois, são comunidades que possuem características diversas, onde parte das pessoas tem uma tradição camponesa devido a sua vivência e outras não têm, por serem advindas de cidades e conhecerem a cultura urbana e não a vida camponesa.

Esses sujeitos diversos formam as escolas do campo nos mais variados assentamentos agrários Brasil afora e as escolas que abarcam essa demanda,

em sua maioria, não estão preparadas para lidar com esse contexto plural. Até porque muitas delas recebem professores oriundos de concursos públicos vindos de outras cidades que acabam por pedir transferência e não criam vínculos com o contexto escolar.

Portanto, os desafios da educação do campo abrangem desde a Formação de Professores ao trabalho curricular contextualizado com a realidade campesina. Além disso, torna-se necessário levar em consideração as necessidades dos camponeses e trabalhar em parceria escola/comunidade para realizar um trabalho significativo entre ambas. Este, talvez, seja o maior de todos os desafios da escola do campo.

A seguir discutiremos “A educação do campo no município de Riachão do Poço-PB”, fazendo um recorte situacional dos anos 2010 a 2016, enfatizando o contexto da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Francisco Mendes, localizada no Assentamento Chico Mendes.

## 2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO EM RIACHÃO DO POÇO

O município de Riachão do Poço, localizado na zona da mata paraibana, na microrregião de Sapé, a 55 km da capital do estado, com densidade demográfica de 104,3 habitantes por km, estende-se por uma área de 39.905 km, limitando-se com os municípios de Caldas Brandão (10 km), Sobrado (5 km), Sapé (8,5 km), e Marí (14 km) com uma população estimada de 4.164 habitantes de acordo com o último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2010).

A tabela 1 mostra a localização e faixa etária da população de acordo com o IBGE:

Tabela 1: Amostragem da população por faixa etária e localização.

	Ano	0 a 3 anos	4 a 5 anos	6 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 34 anos	35 anos ou mais	Total	%
Urbana	2010	75	35	220	67	165	189	535	1.287	30,91
Rural	2010	170	116	527	179	323	517	1.045	2.877	69,09
Total	-	245	151	747	246	488	706	1.580	4.164	100%

Fonte: censo2010.ibge.gov.br

Como podemos observar na tabela 1, a faixa etária de 0 a 14 anos, que engloba a população em idade escolar totaliza 1.143 pessoas, sendo que 330 residem na zona urbana e 813 na zona rural e, ou seja, um percentual de 28,87% encontram-se na cidade e 71.13% no campo.

Portanto, de acordo com os dados da tabela 1 a população de Riachão do Poço é predominantemente rural, cerca de 69,09%, este configura-se como um dos menores municípios do Estado, ocupando o 172ª posição populacional e 162ª do PIB (Produto Interno Bruto), sendo sua economia baseada na pecuária de corte, leiteira, agricultura de subsistência, comércio e serviços terceirizados.

Ainda sobre a história da Educação do Campo em Riachão do Poço, de acordo com Ferreira (2011, p.204), ao falar dos primórdios da educação no município de Riachão do Poço, diz que:

Quanto à Zona Rural do Riachão do Poço, naquele tempo só possuía um prédio público escolar construído no ano de 1951, na localidade do Riacho de Serra, onde o ensino municipal tinha sua atuação. Os mais eram escolas isoladas, em locais não apropriados, espalhadas pelas localidades da Lagoa do Padre, Cafundó, Primavera, Fazenda Ipanema, Santa Terezinha, Jucuri, Ribeiro, Jacarequara e outras mais.

Atualmente, o município possui 08 (oito) Unidades de Ensino<sup>4</sup>, todas regulamentadas, sendo duas na zona urbana e seis na zona rural, ofertando as modalidades de Educação Infantil (Creche e Pré escola), Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e Educação de Jovens e Adultos (1º e 2º segmento)<sup>5</sup>, como se pode observar no quadro 1:

Quadro 1: Unidade de ensino e localização no município de Riachão do Poço.

ENSINO FUNDAMENTAL					
UNIDADES DE ENSINO				INEP	LOCALIZAÇÃO
CRECHE MUNICIPAL	JACIRA	FERREIRA	CONSTÂNCIO	25127110	Zona Urbana
EMEIEF AGRIPINO PEREIRA DA SILVA				25109006	Zona Rural

<sup>4</sup> As unidades de Ensino da zona rural ofertam as modalidades de (pré- escolar ao 5º ano), já nas unidades da zona urbana atende ao público de (Creche ao 9º ano) do ensino fundamental.

<sup>5</sup> A Educação de Jovens e Adultos em dois segmentos: 1ª a 4ª série (1º segmento) e 5ª a 8ª série (2º segmento).

EMEIEF FRANCISCO MENDES	25115944	Zona Rural
EMEIEF JACAREQUARA	25090275	Zona Rural
EMEIEF JOÃO BERNARDO SEMEÃO	25090674	Zona Rural
EMEIEF JOÃO FERREIRA ALVES	25090542	Zona Urbana
EMEIEF LAGOA DO PADRE	25090364	Zona Rural
EMEIEF PRIMAVERA	25113240	Zona Rural

Fonte: censobasico.inep.gov.br

Sabemos que a Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio. No Brasil, a educação básica desde a constituição de 1988 vem sofrendo modificações, sobretudo com mais ênfase nos últimos anos.

A Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9393/96, define a educação infantil como primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam crianças de 0 a 5 anos de idade.

O Ensino Fundamental tem como objetivo primordial a formação básica do cidadão, “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e o cálculo” (inciso I, artigo 32, LDB nº 9394/96) da Legislação vigente.

Na organização político-administrativa, estabelecida na Constituição Federal de 1988, compete aos municípios atuar e manter prioritariamente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em regime de colaboração com o Estado, o Distrito Federal e a União, através da elaboração de políticas, implantação de ações e garantia de recursos.

Durante muitas décadas a educação do campo ficou à margem das políticas públicas em educação. O esquecimento e até o desinteresse levou a educação do campo a sérios e crônicos problemas: analfabetismo, crianças, adolescentes e jovens fora da escola, defasagem idade/ano, repetências e reprovação, conteúdos inadequados/descontextualizados.

A educação escolar do campo assegurada no artigo 28 da LDB atual deve ser oferecida pelos sistemas de ensino de modo que atenda às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: quanto aos conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural: quanto à organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e quanto à adequação à natureza do trabalho na zona rural.

No que tange ao município de Riachão do Poço, o nosso foco atuará na educação do campo, onde temos seis unidades de ensino que se localizam na zona rural constituindo 80% das unidades educacionais do município, atendendo a um público de alunos de 513<sup>6</sup> alunos.

Constatamos ainda que todas as escolas do município, incluindo as do campo, não estão com seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) consolidados, pois, segundo a Secretaria Municipal de Educação, iniciou-se um processo de avaliação e implementação desses documentos no início do ano letivo 2017, portanto, encontram-se em fase de análise pela coordenação geral das escolas.

Considerando o exposto, o lócus da presente pesquisa é a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Francisco Mendes, localizada em área de assentamento, descrevendo seus aspectos físicos, organizacional, didático, metodológico e curricular.

## 2.2 O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CAMPESINA

No texto “Assentamentos Rurais e Perspectivas da Reforma Agrária no Brasil”, os autores enfatizam a importância de espaços onde o povo camponês se faça ouvir e, além disso, possam afirmar suas identidades e interesses:

A experiência de luta pela terra e a existência do assentamento como espaço de referência para políticas

---

<sup>6</sup> Setor de estatística da Secretaria Municipal de Educação de Riachão do Poço, de acordo com dados do Educacenso 2017.1.

públicas, entre outros fatores, fazem com que os assentamentos tornem-se ponto de partida de demandas, levando à afirmação de novas identidades e interesses, ao surgimento de formas organizativas internas (e também mais amplas) e à busca de lugares onde se façam ouvir. (HEREDIA,MEDEIROS,PALMEIRA,CINTRÃO,LEITE, 2006, p.49)

Dessa forma, a escola no assentamento deveria se consolidar como um dos espaços privilegiados para reflexão sobre as lutas e vivências do contexto a que pertence, pois, para Saviani (2011, p.7):

[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo.

Neste sentido, o autor salienta o papel da educação na vida e formação da identidade do indivíduo. Assim sendo, a escola é um lugar privilegiado capaz de despertar no sujeito a consciência de lutar por seus direitos e exercício da cidadania, reafirmando-se como sujeito de direito e de história.

Para Arroyo (2004), a escola do campo deve pautar seu trabalho observando que:

[...] a educação básica tem de se propor a tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo como sujeitos de direitos. Como sujeitos de histórias, de lutas, como sujeito de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social. Por isso a escola tem de levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo. (Arroyo, 2004, p.74)

Além disso, observamos que a ação pedagógica para ser significativa na vida do sujeito ela tem que fazer sentido, ou seja, estar contextualizada com a sua história e instigá-lo na busca de intervir na realidade à qual pertence. Pois, em especial para o sujeito do campo, a educação só faz sentido se tiver “serventia” na sua vida prática.

Ao se reportar aos sujeitos do campo e suas peculiaridades Caldart (2002), enfatiza que:

A educação do campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais... A perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino. (CALDART, 2002, p.19)

Dessa forma, a nossa pesquisa priorizou observar a visão desses sujeitos, os pais e mães de alunos, sobre que papel a escola do Assentamento Chico Mendes vem desenvolvendo em prol de construir e valorizar a identidade campesina com suas raízes e marcas históricas.

Pois, em se tratando dos sujeitos pertencentes ao Movimento Sem Terra (MST), trata-se de um sujeito carregado de valores, de energia mística, de raiz histórica, criativo e superador que se dá no próprio movimento da luta cotidiana, em suas contradições, enfrentamentos, conquistas e derrotas. Sendo assim:

Sem Terra deixa de ser categoria social para se tornar nome próprio, identificando um grupo social que decidiu ser sujeito para mudar de condição social por meio de organização política, forjando daí a própria identidade, com ideologia e valores. (BOGO, 2009, p.44)

Dessa forma, “identidade” é um conceito que pode ser tratado em muitos sentidos e vários contextos. Portanto, nesta pesquisa, em especial, envolve o papel e a ação da escola na construção desse conceito no meio campesino.

Ao analisar os dados coletados nesta pesquisa teremos alcançado o nosso principal objetivo: que olhares os pais e mães tem sobre o papel da escola na construção da identidade campesina no Assentamento Chico Mendes e como esta ação tem colaborado nesse sentido.

### 3 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Ao longo deste trabalho fomos nos direcionando para tentar compreender que olhares os pais da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Francisco Mendes tem sobre a ação da escola na construção da identidade campesina. Para tanto, realizamos entrevistas com três pais de alunos, os quais denominamos de Mãe A, Mãe B e Pai 1. A todos realizamos as mesmas perguntas, porém, em momentos diferenciados.

Para Bardin (2011, p. 93), na entrevista “lidamos com uma fala relativamente espontânea, com um discurso falado, que uma pessoa – o entrevistado – orchestra mais ou menos à sua vontade. Encenação livre daquilo que a pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa.”

Além disso, questionamos juntamente ao corpo docente e à Direção Escolar sobre a existência do Projeto Político Pedagógico da escola e constatamos que o mesmo está em fase inicial de reformulação com a colaboração da Coordenação Pedagógica da Secretaria de Educação Municipal, pois, segundo as informações, o mesmo teria sido elaborado há muito tempo e encontra-se desalinhado às propostas e diretrizes da educação do campo.

Em conversa com os pais participantes da pesquisa, perguntamos “Em que momentos eles participam da escola”, as mães foram unânimes em dizer que “*em reuniões e festas*”, sendo que a Mãe A especificou melhor os tipos de eventos:

Na festa das mães, reunião com a Diretora e festa das criança.(MÃE A, entrevista realizada em 24 de outubro de 2017)

A respeito da mesma questão o pai entrevistado, relatou assim:

Eu num venho. Vivo trabaiano. A muler qui vem nas reunião, quando tem. .(PAI 1, entrevista realizada em 24 de outubro de 2017)

Analisando-se esses dados podemos perceber que os pais apenas participam da escola em eventualidades festivas e que a escola prioriza a

comemoração do Dia das Mães e das Crianças, nunca havendo antes “A Festa dos Pais”. Porém, em conversa informal com a Diretora Escolar, fomos informados que esse ano (2017) houve uma pequena comemoração em horário adequado para que os pais pudessem participar em sua maioria. Estes se sentiram bem acolhidos na ocasião, ainda que um tanto inibidos, segundo afirmou a gestora.

Dessa forma, percebemos que os pais ficam um tanto excluídos da vida escolar de seus filhos, devido às ocupações com o trabalho, já que estes são os principais responsáveis pela renda da família. No entanto, os mesmos precisam ser incentivados a participar e a escola tem um importante papel nesse trabalho. Na nossa concepção, essa é uma das causas do distanciamento dos pais na vida escolar de seus filhos: a falta de incentivo. Além disso, quando apenas as mães são lembradas, a escola reforça a ideia de que a mãe é a principal responsável pelo acompanhamento escolar, incentivando inconscientemente uma visão machista do papel dos pais na vida dessas crianças.

Mais um fator que nos chamou à atenção: a participação nas reuniões, muito bem frisada: com a Diretora. Onde mais uma vez, as mães são as participantes e o fato de ser “com a Diretora” nos leva a crer que os demais membros da escola não se envolvem com esse momento. Observamos ainda nessas falas o destaque que estas mães dão à pessoa da diretora, como se a gestão escolar fosse apenas focada numa pessoa. Pois, entendemos que a gestão escolar envolve a todos os funcionários e pais, e que se faz com a participação ativa de todos.

Ainda ao falar dessas reuniões, o Pai 1 enfatizou em sua fala um “*quando tem*” o que fica explícito que estas reuniões não são tão regulares o quanto deveriam ou o quanto eles gostariam que ocorressem. Observamos ainda que o calendário letivo da escola prevê quatro reuniões por ano, uma ao final de cada bimestre e que estas não foram seguidas pela escola.

Ao questionarmos a Diretora Escolar sobre as irregularidades no calendário de reunião de pais, esta alegou desmotivação em realizá-las, pois, segundo a mesma, os pais das crianças “mais trabalhosas” não comparecem.

Observando a opinião da Direção Escolar acerca do assunto, analisamos que a finalidade das reuniões tem girado em torno dos problemas de indisciplina e aprendizagem dos alunos, o que, na nossa concepção, pode ser o motivo da pouca freqüência dos pais. Qual pai/mãe gosta de participar de reuniões públicas para ouvir apenas “queixas”? Pois, de acordo com Padiál (2014, p1):

A preocupação com o planejamento das reuniões e o propósito que elas terão deve estar presente desde a elaboração do projeto político-pedagógico (PPP). Para operacionalizá-las com sucesso, é preciso conhecer a realidade e as necessidades das famílias. Isso inclui, por exemplo, ter ciência do horário de trabalho dos responsáveis. Também é essencial envolver os pais no planejamento das atividades, permitir que opinem na definição de temas a ser contemplados e promover momentos de avaliação em que possam fazer sugestões e críticas. Depois do evento em si, uma síntese do que foi discutido ajuda a reafirmar o espaço de participação e a manter informados os que não puderam comparecer. (PADIAL, 2014, Revista Digital Gestão Escolar)

Dessa forma, percebemos que a reunião de pais pode ser um momento importante para o trabalho integrado e contextualizado, que deveria ocorrer em toda escola, seja do campo ou não.

No segundo questionamento perguntamos sobre os conteúdos ligados ao MST que os filhos aprendem na escola. Na resposta da Mãe A, percebemos certa incerteza quando afirma que:

Acho que nenhum, só os dever do caderno. (MÃE A, entrevista realizada em 24 de outubro de 2017)

Nessa fala percebemos que a mesma não tem conhecimento sobre o que está no caderno, ou seja, quais conteúdos estão sendo trabalhados na escola. O que nos leva a observar também o pouco interesse pelo que a criança está aprendendo na escola.

Por sua vez, ainda sobre o mesmo questionamento, a Mãe B respondeu que:

Só uma vez, já faz tempo, eu vi no caderno dele umas atividade de trabaiá no roçado. (MÃE B, entrevista realizada em 24 de outubro de 2017)

Analisando o que foi posto pela mãe, primeiramente percebemos que a mesma observa com mais atenção as atividades e o caderno, porém, relaciona os conteúdos ligados ao MST apenas com o trabalho na roça. Desse modo, observamos também que conteúdos ligados à agricultura são trabalhados com pouca frequência pela escola.

Sobre o mesmo assunto, o Pai 1 fez o seguinte comentário:

Homi, os minino não sabe nem aprantar um mii. (PAI 1, entrevista de 24 de outubro de 2017)

Mais uma vez observamos a relação que fazem entre MST e trabalho na agricultura, o que para nós é natural o homem do campo querer aprender coisas que sejam úteis à sua realidade e meio de sobrevivência. Porém, os conteúdos ligados ao MST que deveriam estar presentes na escola não devem se resumir apenas ao cultivo da terra, mas a tudo que se relaciona ao Movimento e ao campo, sua história de lutas, cultura, saberes, fatores que envolvem e marcam a identidade dos sujeitos, assim como, direitos, deveres, participação cidadã e realidade social.

Portanto, com base nos dados recolhidos sobre essa questão, entendemos que os pais valorizam muito o trabalho na agricultura, pois, é sua principal fonte de renda e que estes acham importante a escola debater mais sobre o assunto. Além disso, percebemos que a agricultura e o trabalho no campo são características identitárias que estão tradicionalmente enraizadas na cultura e no modo de vida de cada um.

No documento intitulado Declaração Final Por Uma Política Pública de Educação do Campo da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo realizada em Luziânia–GO, no período de 2 a 6 de agosto de 2004, ao tratar de agricultura salienta que:

Defendemos uma educação que ajude a fortalecer um projeto popular de agricultura que valorize e transforme a agricultura familiar/camponesa e que se integre na construção social de um outro projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país. (BRASIL, 2004, p.286)

No entanto, observa-se que a escola está deixando uma lacuna em seu papel pedagógico e social por não contextualizar suas ações considerando as vivências, a cultura e a identidade que marcam estes sujeitos que necessitam

de uma educação com identidade própria, que tenha compromisso com os desafios, a história e a cultura dos povos que vivem nesse espaço. Pois, um dos principais elementos da identidade da educação é o respeito ao saber social da experiência do cotidiano dos povos do campo, das suas culturas, das suas formas de produção e das relações de produção por eles vivenciadas.

Continuando nossa análise, discutiremos a terceira pergunta da nossa entrevista, onde questionamos “Como a escola tem colaborado para que seus alunos se valorizem como povo campestre?”. A Mãe A foi enfática dessa forma:

Eu não sei nem dizer, porque só vejo eles dizer que vão crescer e morar na cidade grande.(MÃE A, entrevistada em 24 de outubro de 2017.)

A fala “*Eu não sei nem dizer*”, ressoou como tom duvidoso e crítico, como se a escola colaborasse para o contrário. Percebemos, então, a preocupação com o futuro dessas crianças atraídas pela cidade grande. Diante dessa resposta percebemos que a “cidade grande” atrai e que esses alunos não estão pensando em crescer e continuar na vida campestre.

Mais uma vez observamos falhas na ação da escola em trabalhar e valorizar as questões identitárias, não explicitando na didática pedagógica da escola os valores e práticas cotidianas do povo campestre. Portanto, a cidade grande atrai por ser vista como sinônimo de desenvolvimento e melhores condições de vida. Nesse caso, a escola deveria contribuir na sua ação pedagógica demonstrando que o campo também pode ser um lugar de ascensão e que o próprio povo pode buscar meios de melhorar suas condições de vida. Tratando do assunto, Caldart (2002) enfatiza que:

A perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar esse povo, essas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos do seu destino. (CALDART,2002, p.19)

A resposta da Mãe B relaciona-se com a questão valorização campo /cidade, pois esta afirma que a escola do seu tempo enfatizava o estudo apenas para adquirir bom emprego na “cidade grande”.

Mais uma vez vemos a supervalorização da cidade como sinônimo de oportunidades e como afirma Batista (2006, p.3) “o campo passa a ser visto pela ideologia apregoada pelos setores dominantes como sinônimo de atraso e subdesenvolvimento”. Esse pensamento é levado ao povo campesino que idealiza a cidade como um melhor lugar para se viver e ascender profissionalmente. Segundo, Christófoli (2006, p.95):

Ainda que permaneçam na sua região de origem, as famílias assentadas precisam construir alternativas produtivas e organizacionais para melhoria de suas condições de vida, modificar a forma de condução da agricultura, ou mesmo de retomar práticas e costumes antigos que tinham relação mais próxima com a natureza. Nesse aspecto abre-se um horizonte importante para repensar e recriar as bases de uma agricultura camponesa de base ecológica, onde saberes ancestrais e tradicionais devem ser coadunados com novos conhecimentos trazidos pelos processos de pesquisa participativa, por exemplo. Ou seja, a escola deveria preparar os sujeitos para essa nova realidade, deveria contribuir ainda para a construção desse projeto alternativo de agricultura.

Sendo assim, o Pai 1, respondeu que a escola não ajudava muito nessa valorização de povo campesino, pois, segundo o mesmo, até na comunidade “as coisa” do Movimento andam meio paradas. Ou seja, afirmou o que já havia sido posto pelas mães, porém, percebemos implicitamente em sua resposta que as mobilizações e o trabalho do próprio MST estão um tanto estagnados ou sem funcionar. Essa fala contraria a visão de Caldart (2002) sobre o que seriam os sujeitos do campo, pois, segundo a autora são:

[...] sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores... da luta pela terra e pela Reforma Agrária... por melhores condições de trabalho no campo... sujeitos da resistência... e pela identidade própria... (CALDART, 2002, p.20)

Sendo assim, observamos o distanciamento da escola frente à ações incentivadoras que valorizem as identidades de seus educandos para que estes se auto-afirmem como cidadãos do campo e se orgulhem de sua identidade de militantes pertencentes a um movimento social que não deve acomodar-se diante da realidade posta.

Portanto, a escola do campo deverá ser um ponto de apoio das lutas sociais tendo como base a ideia de que o campo não apenas reproduz saberes, mas, acima de tudo produz saberes e estes devem ser implementados e fortalecidos na escola.

A quarta pergunta aos pais foi relacionada aos professores que não residem no assentamento, como seria essa relação com a comunidade local? E todos foram unânimes nas respostas: só falam ou os vêem se forem até a escola. *“Nenhum mora aqui... tudo são de fora.”*

Diante dessas respostas, percebemos que os professores por serem “de fora”, ou seja, não residirem no Assentamento, se restringem ao trabalho em sala de aula e a relação com a comunidade resume-se aos momentos em que os pais vão à escola. Dessa forma, percebemos que não há envolvimento dos professores com a comunidade local, apenas a relação professores/pais na escola em momentos específicos como festas e reuniões. Assim, ao discutir essa relação Gomes (2017, p.90) expressa o nosso sentimento ao dizer que:

[...] também espantei-me ao constatar a distância entre a Escola e a vida cotidiana dessas crianças - a sua clientela - e de seus familiares. E aqui chegamos ao cerne de nossa questão. A escola não só não conhece, e desconhece, a população a que atende, como a população que a circunda.

A expressão *“nenhum mora aqui”* ganha um grande significado, pois, além de demonstrar claramente a distância física, demonstra a falta de conhecimento destes professores em relação às vivências da comunidade, a ausência na participação dos acontecimentos importantes que caracterizam e constroem a identidade desse povo. Portanto, por trás da expressão *“nenhum mora aqui”* subtendemos um *“como podem conhecer?”*. Além disso, a expressão seguinte torna-se mais enfática ao afirmar *“tudo são de fora”*, ou seja, não pertencem ao contexto, não tem raízes, estão aquém da situação e da realidade cotidiana e histórica a qual pertencem seus alunos.

Dessa forma, nos questionamos como poderiam estes professores “de fora” construir vínculos com a escola do campo? O que pode ser feito para que estes, mesmo sendo de fora, construam esses vínculos? Como a escola pode viabilizar essa construção.

Diante disso, refletimos o que diz Molina (2002, p. 26) quando coloca o primeiro desafio da Educação do Campo:

A primeira tarefa que temos que cumprir com excelência se refere à necessidade permanente de nos capacitar, de estudar sempre e muito. [...] Mesmo com as várias atividades que cabem aos educadores do campo, que antes de tudo devem ser lutadores do povo, é preciso saber priorizar o tempo de estudo, da reflexão, da formação.

Assim sendo, percebemos a importância e urgência de formação docente para quem atua na educação do campo, pois, são necessárias políticas públicas voltadas especificamente às escolas rurais, do campo e as inseridas em contextos sociais diversos como é o caso do Assentamento.

A Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em seus artigos 12 e 13, trata a formação docente de forma que:

Art. 12. O exercício da docência na Educação Básica, [...] a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2002, p.2-3)

Em se tratando de formação específica, defendemos ainda a importância de formação para toda a equipe escolar, envolvendo a gestão escolar como um todo, incluindo o Conselho Escolar e demais funcionários. Pois, a educação se faz com a participação democrática e o envolvimento de todos.

Continuando a analisar os dados pesquisados, na quinta pergunta questionamos se a escola considera os princípios do MST em seu trabalho pedagógico, ou seja, se a escola dar ênfase ao projeto de sociedade idealizado pelo Movimento. A Mãe B demonstrou que não sabia. Porém, a fala da Mãe A nos chamou muito à atenção, quando disse que:

Eu num percebo não. Até os menino nem gosta de ser chamado de Sem Terra. (MÃE A, entrevista em 24 de outubro de 2017)

Percebemos nesta fala que o termo “Sem Terra” representa algo pejorativo, depreciativo e que as crianças reconhecem como insulto ou ofensa. Observamos que a falta de reconhecimento e auto-afirmação da identidade social campesina nas crianças é um fator que gera baixa estima e negação de suas raízes. Para Caldart (2002, p. 24)

[...] A escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente.

Neste sentido relacionado à identidade campesina, o pai entrevistado ressaltou que:

Os minino hoje nem sabe como a gente chegou aqui. Só sabe alguma coisa que a gente conta em casa. E esses minino só quer saber de celular. (PAI 1, entrevista de 24 de outubro de 2017)

Isso nos demonstra que as crianças não conhecem a história da formação do Assentamento, apenas informalmente através de comentários dos pais em casa, ou seja, a escola não tem realizado esse resgate histórico em seu trabalho pedagógico, o que colabora para que as crianças não se

identifiquem como partes de uma história de lutas e pertencentes a um movimento social importante. Para Bogo (2009, p.44):

Sem Terra deixa de ser categoria social para se tornar nome próprio, identificando um grupo social que decidiu ser sujeito para mudar de condição social por meio de organização política, forjando daí a própria identidade, com ideologia e valores.

Portanto, acreditamos que esses sujeitos carregados de histórias de superação devem deixar como herança para todos os seus muito mais que um pedaço de terra livre e própria, pois, “Sem Terra” é um jeito de ser, de agir, e assumir posicionamentos diante as questões sociais que surgem todo o tempo na realidade cotidiana.

Além disso, na fala “*esses minino só quer saber de celular*”, fica exposto que a tecnologia está presente no contexto geral e que, certamente, está chamando à atenção das crianças muito mais que as atividades escolares e significa um “status” diferenciado e valorizado por ter raízes urbanas e não da roça. Porém, a Declaração Final Por Uma Política Pública de Educação do Campo defende:

[...] uma educação para superar a oposição entre campo e cidade e a visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que o progresso de um país se mede pela diminuição da sua população rural. (BRASIL, 2004, p.286)

Assim é importante salientar que o uso das tecnologias pode e deve melhorar a vida dos povos do campo, e a escola deverá inseri-lo como aliado ao trabalho pedagógico usando meios criativos para que os instrumentos digitais, como o celular, subsidiem suas ações em prol de melhores resultados na aprendizagem e não ao contrário. No artigo 13 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, inciso II, ao tratar de tecnologias no campo diz justamente que: as propostas pedagógicas devem valorizar o acesso ao avanço científico e tecnológico e suas respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida desses povos.

Finalizando a entrevista com os pais, questionamos se a escola se envolve nos eventos da comunidade ligados ao MST. A Mãe A respondeu que:

A escola nunca participou de nada da gente, não. Só a gente que vem nas festa da escola. (MÃE A, entrevistada dia 24 de outubro de 2017).

Considerando o exposto na fala dessa mãe, nitidamente percebemos o distanciamento da escola na vida cotidiana da comunidade, é como se a escola estivesse lá, mas, não pertencesse àquele contexto. Como se a “festa da gente” fosse algo diferenciado de uma cultura totalmente diferente daquela festejada na escola. Entendemos que há uma separação entre a cultura do Movimento e a cultura da escola, notadamente perceptível o sentimento de não pertencimento de uma para com a outra.

Diante disso, a Mãe B, apenas respondeu um claro e expressivo “Não” e o Pai 1 complementou nosso entendimento ao responder:

Esse povo nem aqui mora. As professora nunca foro nem no açude grande. (PAI 1, entrevista dia 24 de outubro de 2017.)

Mais uma vez está presente a questão dos funcionários da escola não residirem na comunidade e por isso não conhecerem mais profundamente sua cultura e nem o seu território.

Dessa forma, compreendemos, através dos olhares dos pais e mães, que as ações pedagógicas da escola estão descontextualizadas e que estas não colaboram de forma eficaz para a construção da identidade campesina. Portanto, percebemos a necessidade urgente da escola reorganizar sua metodologia de trabalho, enriquecer seu currículo e alinhar seu PPP às demandas da realidade na qual está inserida. Além disso, toda a equipe escolar necessita de formação em relação à Educação do Campo e aos princípios que devem nortear o trabalho pedagógico.

Portanto, ao final deste percurso de entrevistas percebemos que as pessoas ainda ficam inibidas ao serem questionadas sobre a realidade em que estão inseridas e muito mais para falar, dialogar, conhecer e interagir com o contexto social ao qual pertencem. E nesse sentido, a educação escolar

vinculada aos saberes próprios adquiridos no cotidiano podem se tornar fatores determinantes na construção identitária dos sujeitos do campo.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa nos direcionamos para tentar compreender a ação pedagógica da escola na construção da identidade campesina através dos olhares de pais e mães da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Francisco Mendes, no município de Riachão do Poço.

Uma escola localizada em assentamento agrário do Movimento Sem Terra (MST), onde percebemos que as questões inerentes à Educação do Campo constituem um grande desafio.

Como já foi dito na introdução deste trabalho, trata-se de uma escola multisseriada, com 39 alunos distribuídos em três turmas. O que não significa que lidar com essa realidade de poucos alunos seja um contexto fácil.

Visitamos a escola pesquisada, conversamos informalmente com a Diretora atual, a qual está em substituição da titular que se encontra de licença maternidade, com o corpo docente e demais funcionários. Em outra oportunidade, entrevistamos os pais.

Respondendo ao objetivo geral da pesquisa, podemos afirmar que os olhares dos pais e mães sobre a ação pedagógica da escola do Assentamento Chico Mendes na construção da identidade campesina encontramos alguns aspectos negativos, elencados a seguir:

1º Os pais não participam da gestão escolar de forma democrática e efetiva (apenas nas comemorações como convidados);

2º A escola não contextualiza as vivências e culturas da comunidade como sendo um assentamento agrário, com histórias de lutas e vida;

3º Os alunos não estão sendo estimulados na valorização e construção de suas identidades de povo campesino;

4º Os pais devem ser envolvidos na construção do Projeto Político Pedagógico da escola de forma a construírem juntos uma proposta de trabalho eficaz e contextualizada;

5º A relação escola/comunidade precisa ser melhorada em todos os aspectos.

Porém, observamos também alguns aspectos positivos, os quais precisam melhorar, como por exemplo, a participação dos pais em eventos comemorativos da escola e reuniões de pais e mestres.

Assim sendo, percebemos que o diálogo se faz essencial como princípio básico da educação do campo, em especial, nesta realidade com a qual nos deparamos. Observamos a necessidade desse diálogo e entrosamento da escola com a comunidade e todo o seu contexto: um diálogo de saberes das experiências, saberes populares e de conhecimentos sistematizados que vêm sendo construídos socialmente e cooperativamente no âmbito das lutas e demandas sociais envolvidas.

A escola no Assentamento Chico Mendes precisa, com certa urgência, rever suas ações pedagógicas, seus conceitos acerca de Educação do Campo e seu compromisso em formar cidadãos críticos e que se reconheçam possuidores de uma identidade que traz uma marca e todo um legado. Pois, constatamos na pesquisa que a questão da identidade e dos valores camponeses não estão sendo contemplados nas ações da escola, haja vista as falas dos pais entrevistados sobre este assunto.

Para tanto, é importante reformular o Projeto Político Pedagógico da escola, para que esta realize uma educação do campo e não no campo como vem sendo realizada. É importante que a escola construa suas ações considerando seus sujeitos e suas vivências e que estas ações tenham a participação democrática e consciente desses sujeitos.

Além disso, a escola do campo deve ter características bem definidas desde suas bases legais até a sua prática. Nesse sentido, observamos a carência de formação continuada para os professores e equipe gestora. Pois, a formação é imprescindível para que haja um direcionamento pedagógico do que venha a ser efetivamente educação do campo. Enfatizamos ainda a importância de todos os sujeitos envolvidos no processo construírem raízes e reconhecerem a importância e afirmação de suas identidades e de todos os envolvidos no contexto escolar. A identidade pessoal e a identidade comum, ou seja, o que identifica um sujeito e o que é característica identitária de todos em comum.

Portanto, consideramos um desafio a mais para a escola do campo no Assentamento Chico Mendes a construção da identidade campesina nos dias atuais, onde a mídia, muitas vezes, influencia de forma negativa as questões dos movimentos sociais e suas lutas. Além disso, essa nova era de tecnologias de fácil acesso deveria estar em uso na escola do campo para colaborar com a melhoria da educação ofertada.

Sendo assim, concluímos nosso trabalho afirmando que a escola do campo, lócus da pesquisa, está muito distante do que rege a legislação e suas diretrizes, o que implica que a Secretaria de Educação Municipal juntamente com a escola deverá criar mecanismos de apoio e implementar políticas de formação continuada em prol da educação do campo no campo e com o campo.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** / Laurence Bardin; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. - São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **Os movimentos sociais cultivando uma educação popular do campo**. 29ª Reunião da ANPED. Caxambu-MG. Anais 2006. Disponível em:  
<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT06-178—Int.pdf>

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **O campo como território de conflitos, de lutas sociais e movimentos populares**. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; JEZINE, Edineide (Orgs.). Educação Popular e movimentos sociais. João Pessoa: Ed Universitária, 2006.

BOGO, A. **O MST e a Cultura**. 3ª ed. São Paulo: MST, 2009.

BRASIL.MEC.CNE. **Resolução CNE/CEB 1, Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**, de 3 de abril de 2002.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica**, de 13 de julho de 2010.

BRASIL. **Decreto 7.352 de 4/11/2010** – Dispõe sobre a política de Educação do campo e o programa nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996: Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).

CALDART, Roseli Salete. KOLLING, Edgar Jorge. CERIOLI, Paulo Ricardo (Orgs.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília: DF: Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4, 2002.

CHRISTÓFFOLI, Pedro Ivan. **Produção Pedagógica dos Movimentos Sociais e Sindicais**. In: MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. – Brasília: 2006.

Dados do Censo Escolar 2016. Disponível em:  
<http://www.censobasico.inep.gov.br>

FERREIRA, Juraci Marques. **Riachão do Poço da Sesmaria a Município – 1780 a 1997**. João Pessoa: Sal da Terra, 2011.

GOMES, Gerusa Vieira. **Relações Família e Escola: Continuidade/Descontinuidade no Processo Educativo**. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_16\\_p084-092\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p084-092_c.pdf). Acesso em 21 de novembro de 2017.

HEREDIA, Beatriz. MEDEIROS, Leonilde. PALMEIRA, Moacir. CINTRÃO, Rsângela. LEITE, Sergio Pereira. **Assentamentos Rurais e Perspectivas da Reforma Agrária no Brasil**, In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. – Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

IBGE Censo 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org). **Pesquisa Social. teoria, método e criatividade**. 28. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PADIAL, Regina. **Reunião de pais: como garantir momentos produtivos e cheios de sentido**. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/107/reuniao-de-pais-como-garantir-momentos-produtivos-e-cheios-de-sentido>

SAVIANI, Dermeval, **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. - Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Adelaide Pereira da. **Educação do Campo: Um Paradigma em construção**. In SILVA, Nilvania dos Santos, SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. et all (organizadores). Educação do Campo e interconexões: João Pessoa, UFPB, 2016.

SILVA JUNIOR, A. F; BORGES NETTO, M. **Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidades**. Entrelaçando: Revista Eletrônica de Culturas e Educação, v, p. 45-60, 2011.