

# Ressignificando o Projeto Político-Pedagógico visando o aprimoramento de práticas educativas da Educação do Campo

*Rerlen Ricardo Silva Paglia<sup>1</sup>, Edmilson Cezar Paglia<sup>2</sup>*

## **Resumo:**

Este artigo originou-se com a reformulação do Projeto Político-Pedagógico da Escola Agrícola Municipal Carlos Heins Funke, em Joinville/SC. O objetivo da pesquisa foi analisar como a implementação do Projeto Político-Pedagógico, interferiu nas práticas educacionais. A metodologia utilizada, com abordagem qualitativa, teve o método da Pesquisa Participante e o instrumento Grupo Focal. Foram realizados dois grupos focais, sendo o primeiro composto por professores e gestores e o segundo formado por pais, componentes da Associação de pais e professores, e estudantes. Os dados da pesquisa foram analisados utilizando a análise de conteúdo. A pesquisa demonstrou pouca articulação entre as disciplinas da base técnica e comum, assim como a carência na relação com o entorno. Portanto, acreditamos que, por meio de um Projeto Político-Pedagógico que contemple os anseios de toda comunidade acadêmica e entorno as práticas educativas serão aprimoradas e contextualizadas à realidade local.

**Palavras-chave:** Práticas Educativas. Educação do Campo. Projeto Político-Pedagógico. Grupo Focal.

---

1 Licenciado em Ciências Biológicas; Licenciado em Geografia; Especialista em Gestão Pública; Especialista em Educação Inclusiva; Mestre em Educação; Doutorando em Educação; Servidor público federal desde 2008 - Técnico em Assuntos Educacionais na Direção de Desenvolvimento da Educação, Presidente do Núcleo Pedagógico e Coordenador do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto Federal Catarinense - *campus* São Bento do Sul. E-mail: rerlenr@bol.com.br

2 Possui graduação em Engenharia Agrônoma pela Universidade do Estado de Santa Catarina (1993), mestrado em Agronomia (Ciência do Solo) pela Universidade Federal do Paraná (2004) e doutorado em Agronomia (Produção Vegetal) pela Universidade Federal do Paraná (2007). Atualmente é professor da Universidade Federal do Paraná no Setor Litoral. Professor colaborador do Mestrado em Desenvolvimento Territorial Sustentável do Setor Litoral (UFPR). E-mail: edpaglia@gmail.com

# Resignifying the Political-Pedagogical Project aiming at the honingment of educational practices in the Education of the Field

*Rerlen Ricardo Silva Paglia, Edmilson Cezar Paglia*

**Abstract:**

This article originated with the reformulation of the Political-Pedagogical Project of the Municipal Agricultural School Carlos Heins Funke, in Joinville / SC. The objective of the research was to analyze how the implementation of the political-pedagogical project interfered in educational practices. The qualitative approach methodology included Participant Observation and Focal Group. Two focal groups were conducted, the first one was composed of teachers and administrators, and the second was formed by parents, components of the Association of parents and teachers, and students. The survey data were analyzed using content analysis. Research has shown little articulation between the disciplines of technical and common base, as well as the lack in the relationship with the surroundings. Therefore, we believe that, through a political-pedagogical project that addresses the concerns of the entire academic community and environment, educational practices will be enhanced and contextualized to the local reality.

**Keywords:** Educational Practices. Rural Education. Political-Pedagogical Project. Focal Group.

## 1 Introdução

Certa ocasião, fomos convidados para atuarmos junto à Escola Agrícola Municipal Carlos Heins Funke, no distrito de Pirabeiraba, com práticas pedagógicas, nas quais os professores necessitavam de assessoramento, pois o conteúdo básico: Língua portuguesa, Ciências, Matemática, dentre outras, não se relacionava com o conteúdo técnico: Práticas agrícolas, zootécnicas, industriais e Gerenciamento agrícola. Esta foi a oportunidade que almejávamos, pois abriu-se um caminho para que pudéssemos desenvolver nosso projeto na região, cuja temática foi o apoio às práticas pedagógicas de escolas do campo.

A Escola Agrícola Municipal Carlos Heins Funke iniciou suas atividades em 15 de fevereiro de 1990, sendo administrada pela Secretaria Municipal de Educação e tem como parceria a Fundação Municipal de Desenvolvimento Rural 25 de Julho. A escola certifica seus estudantes do ensino fundamental II com a pré-qualificação em Agropecuária, objetivando que o jovem possa atuar em sua propriedade rural com os preceitos do Desenvolvimento Sustentável, bem como despertando interesse de permanência no campo.

O currículo é dividido em “Base Comum”: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Língua Estrangeira (Alemão e Inglês), Geografia, História, Educação Física, Ensino Religioso e Artes; e em “Base Técnica”: Práticas de Gerenciamento Agrícola, Práticas Agrícolas, Práticas Zootécnicas e Práticas Agroindustriais. Contando com 21 professores, 2 técnicos agrícolas, 1 secretário, 1 coordenador da cooperativa, 1 profissional de atividades complementares, 1 profissional de atendimento educacional especializado, 1 agente operacional, 1 bibliotecária, 2 serventes, 5 cozinheiras, 1 diretor, 1 auxiliar de direção e 310 alunos (ESCOLA, 2015).

A referida escola possui um Projeto Político-Pedagógico (PPP) que está sendo reavaliado e ressignificado. É nesse momento, de nova construção, que fomos convidados pela comunidade escolar para participar no processo desse novo projeto. Pensamos que um PPP deve estar alinhado às demandas, aos anseios e às culturas locais. Talvez esse seja o maior desafio de um PPP, além das dificuldades de colocá-lo em prática efetivamente. Aliando conceitos estudados e a experiência no campo de pesquisa, nossa meta é trabalharmos compartilhadamente com os membros da escola e a comunidade em seu entorno. Desta forma, a pesquisa participante com abordagem qualitativa e a técnica de grupo focal com análise de conteúdo foi nossa opção.

Temos como premissa que o Projeto Político-Pedagógico deve ser intencional, democrático e participativo, contemplando toda a comunidade acadêmica; dinâmico, pois nada é estático, tudo está em constante mudança ou transformação, necessitando de atualização periódica; publicizado de forma que ele esteja acessível a todos, pois somente assim a comunidade acadêmica poderá consultar tirar dúvidas e contribuir com possíveis sugestões de alteração ou complementação; atualizado e avaliado

periodicamente, para que o mesmo não fique desatualizado e acompanhe as mudanças histórico-culturais da escola. Esses aspectos são referenciados por autores como Carvalho e Diogo (1994), Ferreira (1975), Gadotti (1994), Santos-Filho (2012), Saviani (1983) e Veiga (2013).

Por estar esse PPP em uma região onde se predominam aspectos socioculturais do campo, apesar de a escola se situar próxima a áreas extremamente urbanizadas, o seu PPP deve estar articulado com as questões da educação do campo, pois somente assim a comunidade se sentirá valorizada e representada de fato pelo documento, estas relações fundamentais são referenciadas por autores como: Arroyo (2008), Caldart (2004), Freitas (2009) e Souza (2006) - na Educação do campo. As práticas pedagógicas devem estar sintonizadas aos objetivos formativos e de ensino, sendo significadas e bem estruturada por meio dos currículos e do PPP, como Luckesi (1994) salienta, e sempre atualizadas acompanhando as transformações sociais, conforme Gadotti (2000) pondera. As problemáticas ligadas às práticas pedagógicas e suas relações são fatos relevantes, segundo Franco (2008). Não podemos esquecer que as práticas também devem ser transformadoras e condizentes com a realidade dos educandos, conforme enfatiza Freire (2006).

Assim, valorizando a cultura local com suas memórias, identidades, especificidades articulada com conceitos e práticas pedagógicas inerentes à educação do campo e oficializando/documentando por meio do PPP. Todas essas atividades que já são praticadas ou serão planejadas, tendo uma organização, o trabalho escolar fluirá com harmonia e toda a comunidade acadêmica poderá participar e valorizar o espaço educacional.

Diante do exposto, iniciaremos fazendo o referencial teórico por meio de abordagens conceituais, versando sobre Práticas Educativas, Projeto Político-Pedagógico e Educação do Campo. Após esta contextualização conceitual será apresentado o percurso metodológico, concebendo resultados e reflexões, culminando nas considerações finais.

## **2 Referencial Teórico: Práticas Educativas, Projeto Político-Pedagógico e Educação do Campo**

Faremos alguns apontamentos relacionados aos conceitos que utilizamos neste artigo. Conceitos de Práticas Educativas, de Projeto Político-Pedagógico e de Educação do Campo foram fundamentais para nosso embasamento teórico e reflexões sobre os caminhos de nossa pesquisa. Passamos então a descrevê-los:

As práticas educativas devem estar diretamente ligadas a um objetivo formativo assim como de ensino, salienta Luckesi (1994, p. 7), ao dizer que “a Pedagogia não pode ser bem entendida e praticada na escola sem que se tenha alguma clareza do seu significado”. Assim o educador, ao abordar qualquer temática, deve ter clareza

de como este assunto irá ser contextualizado com as características e necessidades reais e locais dos educandos.

Tanto a escola quanto os educadores precisam ir além do mero currículo pré-estabelecido para alcançar o objetivo das práticas educativas que é a formação de educandos autônomos e reflexivos, mesmo porque, muitas vezes no currículo, estão imbricadas ideologias ou políticas que não refletem o que realmente é relevante para a comunidade acadêmica. Nesse sentido Giroux (1986), salienta que precisamos ir além desse “currículo oculto”, que os sujeitos que trabalham e convivem na escola e entorno, assim como suas atividades e objetivos educativos não aparecem:

[...] a natureza da pedagogia escolar deveria ser encontrada não apenas nas finalidades expressas das justificativas escolares e objetivos preparados pelo professor, mas também na miríade de crenças e valores transmitidos tacitamente através das relações sociais e rotinas que caracterizam o dia-a-dia da experiência escolar (GIROUX, 1986, p. 69).

Precisamos estar conscientes de nossos objetivos enquanto educadores, para que nossa prática seja efetivamente transformadora e reflita os anseios de toda comunidade acadêmica e entorno, nesse sentido pensamos Freire (2006), quando o autor ressalta que esta tomada de consciência não pode ser ingênua e desconectada da realidade dos sujeitos, todos devem saber como e porque agir:

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se des-vela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. [...] A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (FREIRE, 2006, p. 30).

A conduta e exteriorização verbal humana indicam, muitas vezes, os possíveis problemas que estão interferindo nas práticas pedagógicas. Segundo Franco (2008) precisamos estar atentos a estes “sinais” para podermos agir de forma a evitar ou amenizar os empecilhos que atingem as práticas.

[...] manifestações do comportamento humano, a expressão verbal, seus enunciados e suas mensagens, passam a ser vistos como indicadores indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas educativas e seus componentes psicossociais (FRANCO, 2008, p.08).

Percebemos que em nossa sociedade atual, com constantes mudanças e incremento de novas tecnologias, todos os ambientes educacionais também são atingidos por estas “renovações”, sejam aquelas escolas situadas nas grandes metrópoles ou aquelas escolas do campo. É importante ressaltar que as novas tecnologias estão presentes no campo, seja por meio dos smartphones que muitos estudantes ou professores possuem, seja pelas modernas lousas digitais que estão vigentes em várias escolas, inclusive na Escola Agrícola Municipal Carlos Heins Funke. Assim, é um desafio para todos

nós, acompanhar estas mudanças de forma que as práticas pedagógicas não fiquem defasadas. Neste sentido, Gadotti (2000, p.6) pondera:

Neste começo de um novo milênio, a educação apresenta-se numa dupla encruzilhada: de um lado, o desempenho do sistema escolar não tem dado conta da universalização da educação básica de qualidade; de outro, as novas matrizes teóricas não apresentam ainda a consistência global necessária para indicar caminhos realmente seguros numa época de profundas e rápidas transformações.

Em se tratando de uma escola - EAMCHF - que pré-qualifica o estudante para o trabalho ligado à agropecuária, precisamos pensar em práticas que contribuam e valorizem o trabalho como princípio educativo, unindo as dimensões pedagógicas e sociais, lembramos Frigotto et al. (2005, p.13):

[...] o trabalho é princípio educativo na educação básica na medida em que coloca exigências específicas para o processo educativo, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Com este sentido, enquanto também organiza a base unitária de conhecimentos gerais que compõem uma proposta curricular, fundamenta e justifica a formação específica para o trabalho produtivo.

Ao mesmo tempo em que estamos passando por uma verdadeira revolução tecnológica, ficamos, muitas vezes, nos questionando sobre qual caminho pedagógico trilhar. Pensamos que antes de qualquer intervenção na prática de uma escola, há de se ter uma política que contemple as reais necessidades de determinada comunidade escolar. O passo seguinte seria formalizar esta política, ou seja, construir um projeto pedagógico de forma que todos os componentes dessa comunidade possam participar e, finalmente elaborar as práticas pedagógicas seguindo os currículos obrigatórios e contemplando as políticas e necessidades da escola.

Outras questões diretamente relacionadas às práticas pedagógicas precisam ser ponderadas, tais como: de que forma posso produzir conhecimento sendo um sujeito crítico e transformador dentro de um currículo pré-estabelecido? Ou como produzir conhecimentos que não sejam fragmentados e desarticulados perante às várias disciplinas ou mesmo aos saberes locais?

Quanto à questão da produção crítica sobre a prática pedagógica, trazemos Freire (2002) para discutir a importância da reflexão que os educadores precisam ter, na sua formação docente, para conseguir que suas práticas, associadas às teorias, sejam de fato transformadora e formadora de sujeitos críticos e autônomos.

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta

operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigurosidade (FREIRE, 2002, p.18).

Já quanto à questão de não produzir conhecimentos fragmentados, pensamos na interdisciplinaridade que é fundamental para que o conhecimento seja de fato consistente, pois determinado estudante aprende algo em uma disciplina no início do curso, e muitas vezes outra disciplina correlata precisa trabalhar novamente o mesmo assunto em outra época. Esta situação poderia ser evitada se o currículo e as temáticas estivessem organizados de forma oportuna e interdisciplinar, proporcionando uma apropriação maior pelos estudantes de determinado conhecimento produzido nas diversas disciplinas.

E como então agregar essas situações todas em um PPP? Como colocá-las em prática, avaliando seu processo? E o que entendemos por PPP? É o que veremos a seguir.

A palavra projeto tem origem do latim “projectu” e significa “lançar para diante”, ou seja, é um plano, uma intenção ou um intuito (FERREIRA, 1975, p. 1.144).

Gadotti (1994, p. 579) descreve fatores indispensáveis para a elaboração de um projeto educacional:

Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Neste contexto, podemos considerar que, para se construir um projeto educacional é necessário que se lance um olhar para o futuro, sem ficar “atrelado” somente ao presente, com objetivo claro e compromisso de todos os participantes.

O projeto deve buscar uma direção, sua ação deve ser intencional, ter sentido explícito e compromisso definido em conjunto (VEIGA, 2013).

Segundo Saviani (1983) não podemos separar a dimensão política da pedagógica, pois a primeira se realiza enquanto prática da segunda. Portanto, acredita-se que todo projeto pedagógico de uma escola é também político, pois ambos têm a perspectiva da formação do cidadão para determinada sociedade.

Veiga (2013, p. 14), pondera que “a principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade”. Assim, a escola deve ser um espaço de reflexão sobre sua realidade, de debates entre toda comunidade acadêmica e construção de possibilidades que se expressem em um consenso coletivo, e conseqüentemente, compõem o Projeto Político-Pedagógico.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 9394/96 - (LDB) passou a exigir a partir de 1996, tanto das escolas quanto das instituições de ensino superior, a elaboração de

seus próprios projetos ou propostas pedagógicas. No artigo 12, como dever das escolas: “Os estabelecimentos de ensino... terão incumbência de: Inciso I - elaborar e executar sua proposta pedagógica”, e no artigo 13 como incumbência dos docentes: Inciso I - ‘participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino’, e Inciso II - ‘elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino’. Entretanto, há uma preocupação sobre quais instrumentos serão necessários e como construir esses projetos.

Catani e Gutierrez (2001, p. 38) ressaltam a importância da participação dos diferentes segmentos no processo de construção de um projeto escolar:

[...] a participação se funda no exercício do diálogo entre as partes. Essa comunicação ocorre, em geral, entre pessoas com diferente formação e habilidades, ou seja, entre agentes dotados de distintas competências para a construção de um plano coletivo e consensual de ação.

Veiga (2013) salienta que no processo de construção do Projeto Político Pedagógico, numa perspectiva de organização do trabalho pedagógico, deve haver uma coletividade e uma dinâmica que “derruba” ideias de fragmentação do trabalho docente, assim como, a centralização do poder de gestão da administração central. Nesse viés, não podemos olhar somente para o interior da escola, precisamos ir além dos muros e estar abertos à participação e contribuição de toda comunidade que se situa no entorno, como coloca Freitas *et al* (2004, pp. 68-69):

Tem como pressuposto a gestão escolar democrática e participativa e articula seus compromissos em torno à construção do projeto pedagógico da escola. [...] parte de uma concepção de educação aceita pelo coletivo e que deve unir as ações deste na escola. Inclui não só a comunidade interna da escola, mas envolve relações com a família e com a comunidade externa mais ampla. A escola não pode pensar a si mesma desconhecendo suas relações com seu entorno.

Carvalho e Diogo (1994) completam dizendo que o projeto educativo deve ser coletivo, valorizando a interação e autonomia sem ser independente.

Na visão de Santos Filho (2012, p.127), o projeto educativo é algo mais abrangente, detalhado e prolongado, em relação a um projeto de curso:

[...] o projeto educativo escolar é um documento de planejamento da ação educativa, mas por sua vez se diferencia do planejamento de uma unidade didática de uma disciplina qualquer ou de uma área disciplinar. Enquanto este é de curto prazo e de caráter específico, aquele é de longo prazo e de caráter integral.

Contudo, verificamos que para a elaboração de um PPP são necessários vários critérios, dentre os quais se destacam: a coletividade, a cooperação, os diálogos, a contextualização, a participação e a dedicação. Estando o PPP em processo contínuo de construção, necessita-se de um acompanhamento de sua implementação, adequando-o às mudanças ocorridas, avaliando-o e revisando-o no momento oportuno. Desta



forma, o PPP será um documento útil, dinâmico, servindo de base para consultas e organização de todo processo educativo.

Pensando no contexto deste trabalho, não podemos separar o projeto pedagógico da educação do campo, nem tampouco dos aspectos culturais locais. Nesse sentido, segundo Souza (2006), uma proposta norteadora pela educação do campo “refere-se à pedagogia que contempla a identidade sociocultural dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico”, ou seja, precisamos conhecer os princípios da educação do campo, baseados na I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, para construirmos o Projeto político-pedagógico nessa perspectiva. Assim, Souza (2006, p.78) descreve esses princípios:

[...] educação e formação; valorização; transformação da pessoa humana em todas as suas dimensões; educação para transformação social; educação de valores; educação a serviço da construção de um novo projeto de desenvolvimento para o nosso país; educação, trabalho, produção, cultura e cooperação; educação como um processo, como um movimento de formação; educação do povo feita pelo povo: movimento social como agente da sua própria educação.

E nesse contexto, como fica a educação do campo? De que forma atrelar o cotidiano dos alunos, suas experiências no campo e as culturas ao currículo? E o que nessa pesquisa entendemos por educação do campo? É o que veremos a seguir.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205 garante que a educação é um direito de todos e no artigo 206 descreve seus princípios dentre os quais se destaca o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Neste contexto, não podemos ignorar as diversas formas e métodos de aprendizagem, assim como a diversidade sociocultural do Brasil. Dentre esta variedade e formas de educação, ressalta-se a Educação do Campo.

O ano de 1998 foi um marco para a Educação do Campo no Brasil. Neste ano ocorreu a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” realizada em Luziânia, Goiás, entre os dias 27 e 31 de julho. Essa conferência, conhecida como o “batismo coletivo” da defesa dos direitos à educação da população do campo, foi organizada por vários setores da sociedade brasileira e organizações internacionais, tais como: CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância e UnB - Universidade de Brasília (ARROYO et al, 2008).

Em 2004 ocorreu a II Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”, notando-se que houve a supressão do termo “Básica” em relação à primeira conferência.

Caldart (2004) salienta que a equipe organizadora daquela Conferência, incluindo a própria autora, alertou: “não queremos educação somente na escola formal.” A população do campo tem direito também a vários processos formativos, assim como o

direito à educação pública do campo, que é uma luta de todos os sujeitos, compreende desde a educação infantil até a universidade.

Na proposta de Educação do Campo, Souza (2006) pondera que devemos valorizar os tempos de aprendizagem, tais como: escolares, luta social e familiar; também os espaços físicos, tais como: sala de aula, assentamento, acampamento, produção agrícola; e não esquecendo das relações sociais que são desenvolvidas em diferentes tempos e espaços, estas relações podem ser entre alunos e professores, entre grupos coletivos, dentre outras.

A Educação do Campo se identifica pelos seus sujeitos que, segundo Caldart (2008), são os próprios povos do campo (famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais, dentre outros). Estes que lutam por políticas públicas que asseguram o direito de todos à educação no e do campo.

Neste contexto, se insere o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Este decreto descreve escola do campo como sendo a escola situada na área rural (definida pelo IBGE) ou aquela que, mesmo situando em área urbana, atenda predominantemente populações do campo. Dentre os princípios da Educação do Campo, destacados pelo decreto, há:

[...] 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 experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho (BRASIL, 2010, p.01).

Arroyo *et al* (2008) ressaltam que há uma dinâmica e inquietação no campo maior do que na cidade, no sentido dos movimentos sociais. Outro detalhe que os autores destacam é o movimento pedagógico que o campo vem experimentando. Este movimento, citado pelo autor, nunca ocorreu com tanta intensidade na história deste país, como vem se apresentando. Renovador e pedagógico com origens populares e democráticas, tal movimento merece destaque principalmente pelo fato de estar inserido em movimentos sociais e culturais, como os ocorridos nas escolas dos assentamentos.

O Brasil está passando por intensas dinâmicas sociais. Uma época de mudanças, lutas e historicamente favorável para se repensar a educação. Arroyo *et al* (2008, p. 70) levantam a necessidade dos educadores estarem atentos às mudanças pedagógicas, que o campo precisa estar inserido:

Como educadores, temos de ter sensibilidade para essa dinâmica social, educativa e cultural, e perguntar-nos que novos sujeitos estão se constituindo, formando, que crianças, jovens, adultos, que mulheres, que professoras e professores, que lideranças, que relações sociais de trabalho, de propriedade, que valores estão sendo aprendidos nesse movimento e dinâmica social do campo.

Assim, a educação do campo tem como propósito, não somente como uma forma de educar, mas também, como um movimento que se amplia cada vez mais e está em consonância com as lutas, reivindicações e busca por melhorias sociais, em especial na área da educação, pois por meio dela que se formarão pessoas reflexivas e empenhadas em discussão e formulação de políticas públicas que valorizam e atendam as demandas sociais.

Souza (2006, p.79) descreve que os espaços públicos para o debate sobre Educação do Campo são:

[...] as conferências: Por uma Educação Básica do Campo, e o Grupo Permanente de Trabalho - instituído pelo MEC para discutir e elaborar uma agenda para a Educação do Campo; e os seminários de Educação do Campo organizados em vários estados brasileiros.

Os participantes desses espaços possuem, segundo a autora, forte vínculo com movimentos sociais e organizações tais como: MST, organizações em defesa dos indígenas e quilombolas, o que traz temáticas dos diferentes movimentos para o debate sobre Educação do Campo.

Contudo, devemos ter em mente que a Educação do Campo tem o objetivo de transformar a realidade dos sujeitos inseridos aquela circunstância, não no sentido de alterar ou modificar, mas de melhorar as condições de vida e resgatar os valores socioculturais dos sujeitos do campo. Assim, Freitas (2009, p. 34) reflete:

[...] não basta compreender o mundo, é preciso transformá-lo. A escola é um instrumento de luta no sentido de que permite compreender melhor o mundo (domínio da ciência e da técnica) com a finalidade de transformá-lo, segundo os interesses e anseios da classe trabalhadora (do campo e da cidade), pelo trabalho.

### **3 Abordagem Metodológica**

Pensando em uma pesquisa que abordasse questões não somente imediatas e numericamente tabuláveis, mas principalmente que abrangesse as realidades dos sujeitos, seus afazeres, suas rotinas e, sabendo que há um dinamismo entre estas realidades e o ambiente onde elas estão inseridas, foi escolhida a abordagem qualitativa de pesquisa, pois segundo Bogdan & Biklen (1994) a fonte direta dos dados nesta modalidade de pesquisa é justamente o ambiente onde as pessoas realizam suas ações e desenvolvem seu modo de vida, e o pesquisador é o instrumento chave. O autor também ressalta que a presença do pesquisador no local da investigação é fundamental para que se tenha dados fidedignos, pois o objeto estudado só é compreendido de forma abrangente se o mesmo for observado no contexto que o mesmo está inserido; salientando que o ambiente está sempre interferindo nas relações sociais. Minayo (2007, p. 23) ainda complementa dizendo que a pesquisa qualitativa:

[...] visa a compreender a lógica interna de grupos, instituições e atores quanto a (a) valores culturais e representações sobre sua história e temas específicos; (b) relações entre indivíduos, instituições e movimentos sociais; (c) processos históricos, sociais e de implementação de políticas públicas e sociais.

Assim podemos afirmar que não caberia outra abordagem senão a qualitativa, pois por meio dela analisaremos os aspectos culturais, os diferentes papéis desempenhados por todos os componentes da comunidade acadêmica, as relações intra e extraescolar, as temáticas relacionadas aos sujeitos com suas especificidades, as perspectivas históricas que levaram a implantação da escola naquela região, as propostas e objetivos formativos da escola, assim como as políticas que foram, estão sendo e serão implementadas.

Esta pesquisa foi se apresentando sob algumas características devidas às demandas do objeto de pesquisa - o PPP da EAMCHE; até que as necessidades da escola se perpassavam, de forma direta e indireta, pela prioridade de construção de um PPP que pudesse direcionar as ações e atividades que a comunidade escolar já desempenha ou irá desempenhar. Assim, com essa demanda da pesquisa, o pesquisador além de contribuir objetivando a cientificidade da pesquisa e analisando os dados de modo crítico, precisa também estimular a participação coletiva entre todos os sujeitos envolvidos, estes como protagonistas, para a construção de conhecimentos, interferindo na realidade social de toda comunidade (BRANDÃO, 1987).

A pesquisa participante teve como seu precursor no Brasil, segundo Brandão (1987), Paulo Freire. Iniciou-se no campo educacional e se propagou por meio de movimentos sociais, comunidades eclesíásticas e partidos políticos de oposição à ditadura da década de 1970.

A propagação da pesquisa participante, no país, se deu com a abertura política do Brasil, que segundo Demo (2008, p.10):

A atenção para a Pesquisa Participante no Brasil coincidiu com a abertura democrática e teve, sem dúvida, o gosto amargo da recuperação do tempo perdido com a ditadura militar em termos de cidadania popular. [...] A uma educação fortemente reprodutivista, por vezes ostensivamente doutrinadora, cujo protótipo era a “moral e cívica”, pretendia-se contrapor outra comprometida com os oprimidos, cujo patrono obviamente era Paulo Freire.

O instrumento utilizado na pesquisa foi o grupo focal, pois este permite uma interação entre os participantes, em pouco espaço de tempo e com bom aprofundamento nas questões abordadas.

Pichon-Rivière (1991, p.177) define grupo como sendo “conjunto de pessoas ligadas entre si por constantes de tempo e espaço e articuladas por sua mútua representação interna”. Entende-se, nesta pesquisa, grupo como sendo pessoas reunidas, em determinado espaço físico e cronológico, com funções ou objetivos convergentes apesar de suas diferentes características, ideologias, histórias ou identidades.

Segundo Gatti (2005), o grupo focal foi primeiramente utilizado como técnica de pesquisa em marketing, em 1920, e utilizado por Robert Merton, em 1950, para verificar como as pessoas reagem às propagandas sobre guerras. Somente a partir dos anos de 1980, os grupos focais passaram a fazer parte de pesquisas em diferentes áreas como Ciências Sociais, Relações Públicas, Medicina, Ergonomia e Informática, e atualmente a técnica já está bastante ampliada na Antropologia, Psicologia, Sociologia e em especial na Educação (DIAS, 2015).

Para Gatti (2005) o grupo focal permite que os participantes exponham suas ideias, experiências, opiniões, perspectivas, objetivos e contribuições para determinado tema lançado durante sua execução.

Barbour (2009) não aconselha a utilização de grupos focais em questões abordando narrativas individuais, pois como no grupo focal, com vários participantes, não seria viável que cada um contasse suas histórias, pois traria certa confusão nas narrativas, impossibilitando a posterior transcrição.

Na composição dos grupos focais, Barbour (2009, p. 87) salienta sobre a importância da homogeneidade dos grupos focais em termos de contexto de vida, não de atitudes, portanto devemos buscar semelhanças entre os participantes em suas características funcionais ou com representações profissionais semelhantes e não em suas ações ou comportamentos. Neste sentido foi necessária a composição de dois grupos focais - um com a participação de professores e gestores (denominado grupo focal 1) e outro composto por estudantes, responsáveis/representante da Associação de Pais e Professores (APP) - (denominado grupo focal 2).

No primeiro momento do grupo focal, o planejamento, deve-se escolher o local adequado para serem realizadas as sessões.

A discussão do grupo focal deve acontecer numa atmosfera agradável e informal, capaz de colocar seus participantes à vontade para expor ideias, sentimentos, necessidades e opiniões (DIAS, 2015, p. 05).

Foi importante elaborarmos um roteiro temático prévio, sendo que este deveria ser flexível - possibilitando um “ir e vir” durante a apresentação das temáticas, visando conduzir e incentivar as reflexões e discussões das sessões do grupo focal:

O roteiro elaborado como forma de orientar e estimular a discussão deve ser utilizado com flexibilidade, de modo que ajustes durante o decorrer do trabalho podem ser feitos com abordagem de tópicos não previstos [...] (GATTI, 2005, p.17).

Para Dias (2015), após o planejamento inicial com seus objetivos, é necessário selecionar um moderador, que para a autora, é a peça principal deste instrumento. Após a escolha do moderador, precisa-se elaborar questões que servirá apenas como guia para o moderador, e não como perguntas de entrevistas ou questionários. A autora sugere algumas características essenciais para a escolha do moderador:

É necessário que o moderador seja uma pessoa flexível e que tenha boa experiência em dinâmicas de grupo para que possa conduzir a discussão sem inibir o fluxo livre de ideias, promovendo a participação de todos e evitando que certas pessoas monopolizem a discussão. É recomendável que o moderador não esteja diretamente envolvido com o problema em foco, justamente para não direcionar a discussão. Em geral, o moderador é responsável pela elaboração do guia de entrevista, a condução da discussão, a análise e o relato de seus resultados. Em certos casos, atua inclusive no recrutamento dos participantes (DIAS, 2015, p. 04).

Foram desenvolvidos dois grupos focais: Grupo 1: gestores/educadores e Grupo 2: pais/APP/estudantes. Utilizamos cinco eixos temáticos (Associação/relação da cultura local e da Educação do Campo em suas aulas/funções; relações de sua disciplina/função com as outras, em um contexto que articula o conteúdo básico e valoriza o entorno da escola; relações de suas aulas/funções com a escola e, se as relações contemplariam a Educação do Campo e as manifestações culturais locais; citação de alguns aspectos/temas que eles considerassem importante estar presente no Projeto Político-Pedagógico desta escola e justificativa; pergunta: se eles achariam importante um trabalho compartilhado entre a escola, comunidade e Secretaria de Educação? Em que sentido?) visando obter os dados dos grupos focais, os quais foram transcritos, tabulados e analisados.

A análise foi realizada, seguindo a técnica da “análise de conteúdo”, tendo como referência Bardin (2011, p.15), que entende os procedimentos de pesquisa como:

[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência.

Assim, a análise de conteúdo pode ser usada por vários tipos de dados obtidos nas mais variadas pesquisas. Isso a torna um método de análise bastante abrangente e de alcance às respostas que o pesquisador busca. Na interpretação, os dados obtidos nos dois grupos focais, foram explanados por meio de análise semântica das palavras mais utilizadas. Nesse sentido, passamos a apresentá-los no próximo item.

#### **4 Resultados e reflexões**

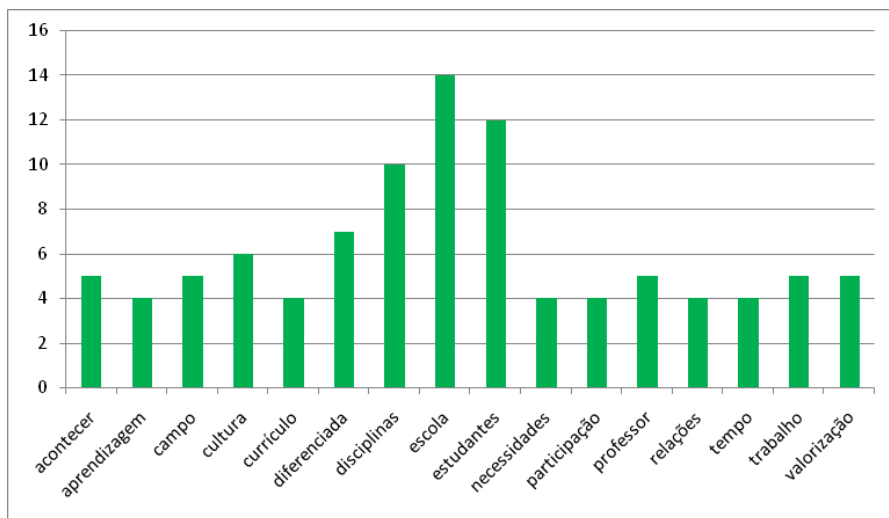
Após análise das falas dos sujeitos da pesquisa, nos grupos focais, fizemos uma observação semântica, visando interpretá-los e refletir sobre as palavras mais utilizadas.

Primeiramente os dados transcritos foram organizados no programa “bloco de notas”. Posteriormente foram transferidos para uma “planilha excel” e finalmente para o software “OpenRefine”.

Com o apoio do “OpenRefine”, fizemos as tabulações e formatações e enviamos para uma planilha excel, na qual os valores foram contabilizados, organizados, selecionados

e confeccionados os gráficos indicando os resultados. Seguem os gráficos referentes às categorias 1 e 2, com suas respectivas análises:

**Gráfico 1: Palavras citadas pelos componentes do Grupo Focal 1 - Categoria 1**



Fonte: elaborada pelos pesquisadores

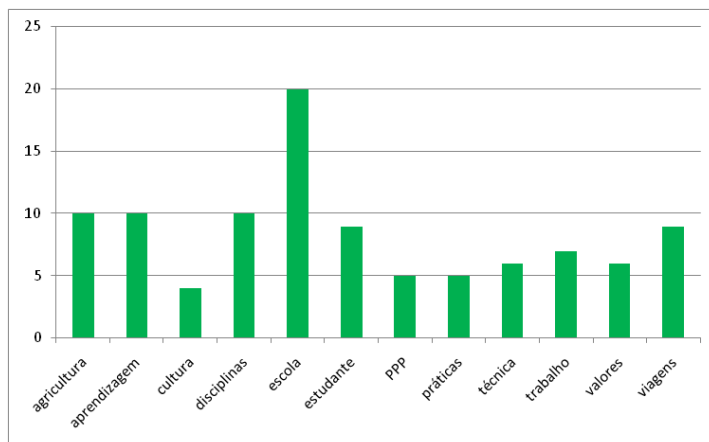
Neste gráfico podemos verificar que a palavra escola foi a mais mencionada, seguida de estudantes, disciplinas e diferenciada. Refletindo sobre esses dados, inferimos que a escola e os estudantes são as maiores preocupações da categoria professores e gestores. Quanto à palavra disciplinas, podemos analisar o fato da dificuldade de se trabalhar de forma interdisciplinar. A questão diferenciada se refere ao fato das especificidades da EAMCHF em relação às demais.

Avançando com as citações de cultura e campo, ficamos satisfeitos ao verificar a importância desses termos pelos professores e gestores, em especial o campo, no lugar do obsoleto “rural”.

Fazendo uma ligação com as demais palavras mais citadas - valorização, trabalho, professor e acontecer, temos uma nítida resposta aos anseios da maioria dos professores, que é a questão da valorização de seu trabalho, algo que precisamos sempre estar lutando para que realmente aconteça um dia.

Uma preocupação nossa, talvez a maior, foi a falta da palavra PPP, apesar de aparecer “currículo”, o que pensamos ser algo mais próximo aos professores do que o projeto pedagógico da escola.

**Gráfico 2: Palavras citadas pelos componentes do Grupo Focal 2 - Categoria 2**



Fonte: elaborada pelos pesquisadores

Nesse gráfico, referente à categoria 2 - estudantes, responsáveis e APP, podemos verificar a grande ocorrência da palavra “escola” em relação às demais. Nesse sentido, pensamos que os pais, alunos e APP, mesmo estando por um período determinado na escola, estão lutando para mantê-la, pois a consideram uma identidade sociocultural e uma extensão de suas casas. Isto é muito positivo, pois eles não veem a escola somente como aquele espaço formal e isolado do entorno.

As outras palavras mais citadas foram agricultura, aprendizagem e disciplinas. Neste viés, resgatamos a questão cultural - ligada à agricultura, a aprendizagem como princípio básico para o trabalho e para a vida e as disciplinas reforçadas aqui, as de conteúdo técnico, cujas características do campo estão mais presentes.

Esperávamos que a palavra PPP pudesse ocorrer com mais frequência, no entanto, presumimos que isto aconteceu devido à pouca familiaridade dos estudantes, responsáveis e APP com projetos pedagógicos, o que reforça nossa pesquisa em promover o conhecimento e o entendimento do mesmo.

Embora a palavra campo não estar contemplada nas falas, entendemos que a palavra agricultura já abarca esta “falta”.

## 5 Considerações Finais

Inicialmente, antes de abordarmos as considerações finais desse artigo, devemos resgatar as problemáticas e o objetivo que nos levou a desenvolver a pesquisa.

As questões problematizadas foram: como realizar ações a partir das questões culturais? Em que sentido essas questões contribuem para um ensino e aprendizado



significativos? Como construir um PPP que articule todas essas questões e que tenha realmente a participação de todos os segmentos - gestão, professores, alunos, comunidade e pesquisador?

De fato conseguimos, por meio das intervenções metodológicas, instigar a reflexão da comunidade acadêmica sobre a riqueza cultural que há no entorno e que não está sendo contextualizada com as práticas educativas. Estas atividades de reflexão demonstraram aos participantes da pesquisa a importância de se trazer os aspectos culturais que são tão difundidos e valorizados pela população local, às atividades intra e extraclasse, o que mobiliza a produção de conhecimento. Outra problemática fundamental foi a que justificou a temática central da pesquisa: como o PPP conseguiria abarcar diferentes aspectos como: cultura local, Educação do Campo e práticas educativas sem esquecer de sua base política e caráter democrático? A prévia do PPP foi finalizada em outubro de 2015, com posterior envio ao COMED (Conselho Municipal de Educação) para apreciação, aprovação e implementação.

Esse documento foi cuidadosamente construído, respeitando a participação de todos os envolvidos e valorizando o interesse da comunidade acadêmica. Por meio dos Grupos focais, com a participação de professores, APP, gestores, estudantes e seus responsáveis, foram definidas prioridades e ações relevantes do PPP. Culminando em outubro de 2015 com o fechamento do documento, sendo adicionadas as ementas, último item a ser acrescentado. Contudo, verificamos que respondemos às questões levantadas, apontando que as atividades culturais locais podem fazer parte das práticas educativas, até mesmo facilitando o trabalho docente, quanto às articulações entre o PPP e a Cultura e Educação do Campo, fortalecendo e valorizando os saberes e costumes locais.

Nesse sentido, também cumprimos o objetivo geral que era analisar como a implementação do Projeto Político-Pedagógico da Escola do Campo Carlos Heins Funke, em Joinville/SC, interfere nas atividades educacionais locais. O objetivo geral da pesquisa também foi importante, uma vez que abordamos as práticas educativas dos professores e as atividades dos demais sujeitos da pesquisa, sinalizando que o que eles já fazem não está sendo documentado ou oficializado, especialmente as questões culturais amplamente difundidas nas sessões dos Grupos focais.

Para que respondêssemos as problemáticas e alcançasse o objetivo, foi necessário um longo trajeto desde a busca pelas teorias que nos apoiaram nas decisões conceituais e metodológicas, até a interpretação e análise dos dados obtidos pelo instrumento de pesquisa.

No primeiro momento, foi preciso nos referenciar em conceitos e autores que de alguma forma estavam relacionados com as questões-chave da pesquisa, tais como: práticas educativas, PPP e Educação e Cultura do Campo. Nesse sentido, conseguimos

trazer os autores e suas obras para subsidiar nossas decisões e nos impulsionar a refletir sobre as possibilidades e quais caminhos percorrer.

A maior dificuldade encontrada na pesquisa quando analisamos as práticas educativas foi na questão do trabalho interdisciplinar. Os professores da base comum não estão conseguindo trabalhar em parceria com os professores da base técnica, apesar de estarem todos almejando essa prática e reconhecerem que essa forma de trabalho irá ajudá-los em suas ações pedagógicas.

Nas reuniões pedagógicas, que eram o espaço principal para a discussão do PPP, os professores e a gestão reconheceram que esse documento é legítimo para oficializar todo processo administrativo, político e pedagógico que ocorre na escola. Assim, em todas as reuniões, eles sempre questionaram se as demandas levantadas pela comunidade acadêmica estariam sendo contempladas no PPP em construção. Esse fato nos leva a concluir que a falta de um PPP na escola, prejudica consideravelmente a organização das atividades administrativas e pedagógicas, justificando assim a importância do projeto pedagógico da escola, atualizado e contextualizado com as reais necessidades locais.

Outra questão relevante foi a Educação do Campo. Nenhum sujeito da pesquisa conhecia este processo de ensino-aprendizagem formalmente, embora alguns professores da base técnica aplicassem algumas de suas práticas. No início, quando nos apresentamos para fazer a pesquisa, fizemos alguns seminários esclarecendo o que seria a Educação do Campo, e conseqüentemente todos já foram se familiarizando com as ideias e referências abordadas. Retirando assim, conceitos e denominações obsoletas como “Escola ou Educação Rural”. Portanto, mesmo não sendo o objetivo central da pesquisa, foi fundamental esta abordagem ideológica e contextual, pois a EAMCHF está no campo.

Da mesma forma que a Educação do Campo, vem também a questão da Cultura do Campo, que embora não sejam sinônimos, estão sempre associadas. As culturas da comunidade acadêmica e entorno são diversificadas, porém a principal semelhança entre elas e a escola é a questão do campo. Nas festas, eventos, músicas, danças e gastronomias sempre tem alguém da comunidade acadêmica ou entorno que participa de alguma forma. Constatamos essa afirmação durante as sessões dos Grupos focais. Contudo, essas participações e vivências culturais não estão sendo valorizadas ou contextualizadas em sala de aula, ou seja, tanta riqueza cultural que poderia ser trabalhada em atividades acadêmicas, construindo novos conhecimentos e preservando as culturas locais.

No segundo momento, construímos a metodologia que foi aplicada na pesquisa. A escolha metodológica foi ocorrendo ou se aperfeiçoando de acordo com as demandas e caminhos da pesquisa. Iniciamos conscientes de que a pesquisa deveria ter uma abordagem qualitativa, pois iríamos trabalhar com ideias e anseios, que são subjetivos.

Fomos incentivadores e colaboradores em todo o processo de reflexão, discussão e consequente construção do PPP pelos sujeitos da pesquisa.

Desse modo, o método escolhido foi a pesquisa participante. Já na escolha do instrumento a ser utilizado, optamos pelos Grupos focais, pois essa técnica traz muitos dados em pouco espaço de tempo, além de permitir discussões e reflexões entre os participantes da pesquisa, dificilmente seria possível por meio de outro instrumento de pesquisa.

O primeiro grupo focal teve a participação dos professores e gestores. Houve bastante discussão sobre as temáticas abordadas. Verificamos que tanto os professores da base técnica quanto os da base comum expuseram suas aflições e dificuldades enfrentadas em suas práticas. Mas também, apontaram conquistas e contribuições para toda a escola. A equipe gestora também salientou o avanço e abertura da escola para novas possibilidades, citando nossa presença para contribuir nesse processo.

No segundo grupo focal participaram APP, estudantes e pais de alguns discentes. Esse outro grupo teve certa diferença, tanto na participação, quanto nas reflexões e intervenções. Ressaltamos a presença e atuação da representante da APP, que participou ativamente e contribuiu com ideias adequadas e coerentes com as temáticas abordadas durante a sessão. Os pais e estudantes também contribuíram de acordo com suas percepções e concepções de educação e cultura. Muitos pais são agricultores ou tem algum parentesco próximo, destacando muitas vezes, a cultura do campo com essência da escola.

Os dados obtidos por meio audiovisual foram transcritos, tabulados e analisados seguindo os preceitos da análise de conteúdo.

O último item foi reservado para reflexões sobre os dados da pesquisa e seus desdobramentos. Fizemos uma articulação entre as falas dos participantes dos grupos focais, nossas reflexões enquanto pesquisadores e autores renomados que, de alguma forma, estudaram e pesquisaram temas relacionados às questões levantadas. Os dados, posteriormente, foram tabulados e por meio de uma observação semântica e construção de dois gráficos, os quais fizemos algumas ponderações.

Dentre as reflexões, ressaltamos algumas sinteticamente: na primeira temática verificamos que na escola há grande diversidade cultural, pois os estudantes não são apenas da região de Pirabeiraba, mas de várias partes da cidade de Joinville, portanto, todas as culturas devem ser valorizadas e contextualizadas nas práticas pedagógicas.

Na segunda temática, a discussão foi sobre a interdisciplinaridade. Apesar de todos acharem fundamental o trabalho interdisciplinar, quase ninguém consegue trabalhar dessa forma. A maioria destaca a falta de tempo para se organizarem, mas fazendo uma análise nas práticas e nos conteúdos curriculares, verificamos que um dos maiores empecilhos são as grades curriculares que engessam o educador, impedindo de trabalhar de forma diferenciada, assim, propomos o trabalho organizado em ementas, ideia

aceita e já compondo o novo PPP.

Na terceira temática, as relações entre as diferentes instâncias: escola, salas de aula, Educação e Cultura do campo foram debatidas, e consideramos estas relações pouco satisfatórias, principalmente quando se trata dos aspectos culturais e Educação do Campo, que não estão sendo trabalhados nas salas de aula e nem na escola. Este fato é muito preocupante, haja vista que a escola está no território e com identidades do campo.

Na quarta temática, foram levantadas as demandas que precisam estar no PPP e as principais solicitações foram: o emblema da escola e a cor diferenciada do uniforme dos alunos que são identidades da EAMCHF; a alimentação saudável, priorizando a agricultura familiar e alimentos orgânicos; as saídas de campo, que são essenciais para a aprendizagem prática de assuntos teorizados na sala de aula; as viagens de estudo, visitas em museus, eventos e feiras, atualizando os estudantes sobre novas práticas e técnicas; além das especificidades da EAMCHF.

Na última temática, foi evidenciada a importância do trabalho coletivo entre as instâncias: escola, comunidade e Secretaria Municipal de Educação. Por meio desse trabalho cooperativo pode-se conhecer as necessidades reais da comunidade acadêmica e da escola. Todos precisam conhecer os espaços educativos e conseqüentemente poderão contribuir com os objetivos formativos da escola, pois os educadores e educandos estão de passagem, mas a escola permanece!

A escola, para além das questões técnicas e conceituais, necessita ampliar olhares e saberes para as reais necessidades do campo e compreender que as culturas construídas fazem parte da história de cada um e da coletividade.

A partir das considerações dos participantes desta pesquisa, verificamos que, apesar de a escola e o entorno estarem no campo, seus aspectos culturais caracterizados também pelo campo, segundo resultado obtido por meio da pesquisa, toda comunidade acadêmica ainda busca esta relação: escola, cultura e campo. Neste sentido, nem o currículo tampouco o PPP tem contemplado esta articulação.

Vale ressaltar que as questões abordadas até o momento não se esgotam nessa pesquisa. Ainda é preciso muito para que a Educação do Campo e os aspectos culturais que envolvem uma comunidade sejam compreendidos como práticas educativas, e, especialmente que a vida diária dos sujeitos podem estar relacionadas aos contextos educacionais.

## Referências

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.) Por uma educação do campo. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BARBOUR, R. Grupos focais. Porto Alegre: Artmed, 2009. Tradução Marcelo Figueiredo Duarte.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. 1 ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. - Características da investigação qualitativa. In: Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, C. R. A participação da pesquisa no trabalho popular. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). Repensando a pesquisa participante. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 27 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 27 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação profissional de nível tecnológico. Brasília: MEC, 2002.

CALDART, R. S. Elementos para a construção do projeto político-pedagógico da educação do campo. IN: JESUS, S. M. S. A. de; MOLINA, M. C. (Orgs.) Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo. Brasília/DF: Universidade de Brasília, 2004.

CARVALHO, A. & DIOGO, F. Projecto educativo. Porto: Afrontamento, 1994.

CATANI, A. M.; GUTIERREZ, G. L. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In.: FERREIRA, N. S. C. (Org.). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, P. Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos. 2. ed. Brasília, DF: Liber, 2008.

DIAS, C. A. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. Informação & Sociedade: estudos, João Pessoa, v. 10, n. 2, 2000. Disponível em: <http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000002621&dd1=a0003>. Acesso em: 30 mar. 2015.

Escola Agrícola Municipal Carlos Heins Funke: Disponível em: <http://carloshfunke.blogspot.com.br/p/quem-somos.html>. Acesso em: 20 de abr. 2015.

FERREIRA, A. B. H. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 5 ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. Revista Educação e Pesquisa, v. 34, n.1 São Paulo, 2008.

FREIRE, P. Conscientização: Teoria e Prática da Libertação. Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Centauro, 2006.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à Prática Educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, L. C. et al. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. Campinas: Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda., 2004.

FREITAS, L. C. A Luta por uma Pedagogia do Meio: Revisitando o Conceito in: PISTRAK, M. M. (Org.) A Escola-Comuna. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. (Orgs.). Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional. São Paulo: CUT, 2005.

GADOTTI, M. Pressupostos do projeto pedagógico. In: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_ Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GADOTTI, M. & ROMÃO, J. E. (Orgs.). Autonomia da Escola princípios e propostas, 6 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GATTI, B. A. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Liber Livro, 2005.

GIROUX, H. Teoria crítica e resistência em Educação. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOHN, M. G. (2002). Educação Popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma; ETD - Educação Temática Digital, Campinas, v.4, n.1, dez., p. 53-77.

GRAMSCI, A. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

LUCKESI, C. C. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1994.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MORIN, E. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2008.

PICHON-RIVIÈRE, E. O processo grupal. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

PLACCO, V. M. N. S.; Um estudo de representações sociais de professores do Ensino Médio quanto à AIDS, às drogas, à violência e à prevenção: o trabalho com grupos focais. In: MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. Experiência e representação social: questões teóricas metodológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

SANTOS FILHO, J. C. (Org.) Projeto Educativo Escolar. Petrópolis: Vozes, 2012.

SAVIANI, D. Escola e Democracia: Teorias da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez, 1983.

\_\_\_\_\_. Política Educacional Brasileira: Limites e Perspectivas. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, 2008. Disponível em: [http://www.aedi.ufpa.br/parfor/letras/images/documentos/ativ2\\_2014/breves/breves2012/politica%20educacional%20brasileira%20limites%20e%20perspectivas.pdf](http://www.aedi.ufpa.br/parfor/letras/images/documentos/ativ2_2014/breves/breves2012/politica%20educacional%20brasileira%20limites%20e%20perspectivas.pdf). Acesso em: 20 de mar. 2015.

SOUZA, M. A. Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

VEIGA, I. P. A. (Org.) Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível. 29 ed. Campinas: Papyrus, 2013.

Recebido em: 27/06/2016

Aprovado em: 09/07/2018