

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: ARTICULAÇÕES COM ASPECTOS
CULTURAIS LOCAIS E EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA AGRÍCOLA
MUNICIPAL CARLOS HEINS FUNKE - JOINVILLE/SC

RERLEN RICARDO SILVA PAGLIA

Joinville/SC

2015

RERLEN RICARDO SILVA PAGLIA

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: ARTICULAÇÕES COM ASPECTOS
CULTURAIS LOCAIS E EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA AGRÍCOLA
MUNICIPAL CARLOS HEINS FUNKE - JOINVILLE/SC

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Linha de Pesquisa: Políticas e Práticas Educativas. Áreas de concentração: Educação, Educação do Campo, Educação e Cultura.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Silvia Sell Duarte Pillotto.

Joinville/SC

2015

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

P138p Paglia, Rerlen Ricardo Silva
Projeto político-pedagógico: articulações com aspectos culturais locais e educação do campo da Escola Agrícola Municipal Carlos Heins Funke – Joinville/SC / Rerlen Ricardo Silva Paglia; orientadora Dra. Sílvia Sell Duarte Pillotto – Joinville: UNIVILLE, 2015.

98 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Prática de ensino. 2. Projeto político-pedagógico. 3. Educação – aspectos culturais. I. Pillotto, Sílvia Sell Duarte (orient.). II. Título.

CDD 370.733

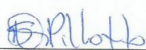
Termo de Aprovação

“Projeto Político-Pedagógico: Articulações com Aspectos Culturais Locais e Educação do Campo na Escola Agrícola Municipal Carlos Heins Funke – Joinville/SC”

por

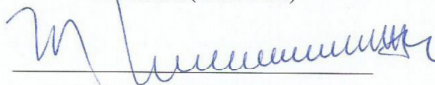
Rerlen Ricardo Silva

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.



Prof. Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto

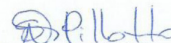
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Márcia de Souza Hobold

Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

Banca Examinadora:



Prof. Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dr. Rodrigo Rossi Horochovski
(UFPR)



Prof. Dra. Elizabete Tamanini
(UNIVILLE)

Joinville, 10 de dezembro de 2015

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu companheiro Minho e a minha sobrinha Dani, pelo incentivo e auxílio durante toda pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por me iluminar durante todo Mestrado.

Ao meu companheiro Minho por estar sempre ao meu lado, às minhas sobrinhas Dani, Marina e Paula e aos demais familiares por torcerem sempre por mim!

À professora e orientadora Silvia Sell Duarte Pillotto pela parceria, força, compromisso e apoio desde o início do curso até hoje!

À professora Elizabete Tamanini, pelas palavras incentivadoras e aulas marcantes!

Ao professor Rodrigo Rossi Horochovski, pelo apoio e contribuição, em especial, nas análises dos dados.

Aos meus colegas do mestrado.

Às minhas colegas de turma e trabalho Cláudia, Dani e Hanen.

À secretaria Municipal de Educação de Joinville e Escola Agrícola Municipal Carlos Heins Funke por me abrirem as portas e oportunizarem a pesquisa.

A todos que de alguma forma contribuíram para este trabalho acontecer.

Muito Obrigado!

“Não vou sair do campo” *

**Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola
O povo camponês
O homem e a mulher
O negro quilombola
Com seu canto de afoxé
Ticuna, Caeté
Castanheiros, seringueiros
Pescadores e posseiros
Nesta luta estão de pé
Cultura e produção
Sujeitos da cultura
A nossa agricultura
Pro bem da população
Construir uma nação
Construir soberania
Pra viver o novo dia
Com mais humanização
Quem vive da floresta
Dos rios e dos mares
De todos os lugares
Onde o sol faz uma fresta
Quem a sua força empresta
Nos quilombos nas aldeias
E quem na terra semeia
Venha aqui fazer a festa**

() Hino da Educação do Campo - letra: Gilvan Santos*

RESUMO

A presente dissertação intitulada “Projeto Político-Pedagógico: articulações com aspectos culturais locais e Educação do Campo na Escola Agrícola Municipal Carlos Heins Funke – EAMCHF - Joinville/SC” foi fruto de investigações, observações, estudos, interpretações e análises. Os estudos foram referenciados pelo Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE na linha de Políticas e Práticas Educativas. O objetivo da pesquisa foi analisar como a implementação do Projeto Político-Pedagógico da Escola Agrícola Municipal Carlos Heins Funke, em Joinville/SC, interfere nas atividades educacionais locais. Para a composição da mesma, alguns conceitos foram fundamentais, a exemplo: Projeto Político-Pedagógico (PPP) pensado por Carvalho e Diogo (1994), Ferreira (1975), Gadotti (1994), Santos-Filho (2012), Saviani (1983) e Veiga (2013); práticas educativas emancipadoras referenciadas por Luckesi (1994), Gadotti (2000), Franco (2008) e Freire (2002); educação do campo discutida por Arroyo (2008), Caldart (2004), Freitas (2009) e Souza (2006) e da cultura do campo baseada em Ferreira (1995), Machado (2009) e Veiga (2013). Pensando em uma pesquisa que levasse em conta a participação de todos e que fosse de forma aberta e interativa, a metodologia utilizada foi a ‘Pesquisa Participante’ referenciada por Brandão (1987) e Demo (2008), com abordagem qualitativa, tendo como instrumento ‘Grupos Focais’ baseados nos preceitos de Barbour (2009), Dias (2015) e Gatti (2005). Foram realizados dois grupos focais, preservando as características e similaridades dos participantes. O primeiro grupo foi composto por professores e gestores e o segundo grupo foi formado com pais, que compõem a Associação de pais e professores (APP), e estudantes. Os dados coletados da pesquisa foram transcritos, organizados e analisados utilizando a análise de conteúdo à luz de Bardin (2011). Os desdobramentos desta pesquisa vêm no sentido de: valorização da cultura local, participação e representação da comunidade acadêmica no documento PPP, contribuição com a Educação do Campo, referência para outras pesquisas ou projetos relacionados com esta temática. A pesquisa demonstrou, a partir dos grupos focais, pouca articulação interdisciplinar, em especial entre a base comum e a base técnica do currículo, assim como falta de associação entre elas e o entorno. É importante salientar que a EAMCHF está no momento da pesquisa em fase de reestruturação, adequação e ressignificação do PPP. Vale ressaltar também que a dissertação/pesquisa contribuiu nesse processo e que toda a comunidade acadêmica, além do envolvimento, tem como expectativa a oficialização do documento, contemplando atividades que já ocorrem e outras concepções e ações, reiterando a importância da Educação do Campo.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas Educativas, Projeto Político-Pedagógico, Educação do Campo, Cultura Local.

ABSTRACT

This dissertation entitled "Political-Pedagogical Project: links with local cultural aspects and Rural Education in the Municipal Agricultural School Carlos Heins Funke - EAMCHF - Joinville / SC" was the result of investigations, observations, studies, interpretations and analyzes. The studies were referenced by the Master of Education from the University of Joinville Region - UNIVILLE in line Policies and Educational Practices. The objective of the research was to analyze how the implementation of the Political-Pedagogical Project of School Agrícola Municipal "Carlos Heins Funke" in Joinville / SC, interferes with local educational and cultural activities. For the composition of the same, some concepts were fundamental, example: Political-Pedagogical Project (PPP) designed by Carvalho and Diogo (1994), Ferreira, ABH (1975), Gadotti (1994), Santos-Filho (2012), Saviani (1983) and Veiga (2013); emancipatory educational practices referenced by Luckesi (1994), Gadotti (2000), Franco (2008) and Freire (2002); Rural education discussed by Arroyo (2008), Caldart (2004), Freitas (2009) and Souza (2006) and rural culture based on Ferreira, P. (1995), Machado (2009) and Veiga (2013). Thinking about a survey that took into account the participation of all and it was an open and interactive way, the methodology used was the ' Research Participant ' referenced by Brandão (1987) and Demo (2008), with a qualitative approach, with the instrument ' Focus Groups ' based on the precepts of Barbour (2009), Dias (2015) and Gatti (2005). Two focus groups were conducted, preserving the characteristics and similarities of the participants. The first group of teachers and administrators, and the second group with parents, parent-teacher association (PTA) and students. The data collected from the survey were transcribed, organized and analyzed using the "content analysis" in light of Bardin (2011). The ramifications of this research is to: enhance of the local culture, participation and representation of the academic community in the document (PPP), contribution to the field of education, research or reference for other projects related to this issue. Research has shown, from the focus groups, little interdisciplinary coordination, especially between the common ground and the technical basis of the curriculum, as well as lack of association between them and the surroundings. Importantly, the EAMCHF is currently research on restructuring, adaptation and reinterpretation of the PPP. It is also worth mentioning that the thesis / research contributed in this process and that the academic community, and the involvement, is expected to official document covering activities already occurring and other conceptions and actions, reiterating the importance of Rural Education.

KEYWORDS: Educational Practices. Political-Pedagogical Project. Rural Education. Local Culture.

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS

Figura 1 - Mapas do Brasil/Santa Catarina/Joinville/Pirabeiraba.....	16
Figura 2 - Representação da EAMCHF.....	17
Figura 3 - Fachada da escola.....	19
Figura 4 - Festa da polenta.....	35
Figura 5 - Sessão do grupo focal 1.....	44
Figura 6 - Sessão do grupo focal 1.....	44
Figura 7 - Sessão do grupo focal 1.....	44
Figura 8 - Sessão do Grupo focal 2.....	46
Figura 9 - Sessão do Grupo focal 2.....	46
Figura 10 - Sessão do Grupo focal 2.....	46
Figura 11 - Emblema da EAMCHF.....	56
Gráfico 1 - Palavras citadas pelos componentes do Grupo Focal 1 - Categoria 1..	58
Gráfico 2 - Palavras citadas pelos componentes do Grupo Focal 2 - Categoria 2..	59
Quadro 1 - Eventos culturais da “Fundação 25 de Julho” em 2015.....	34
Quadro 2 - Representação dos componentes e suas funções no grupo focal 1.....	42
Quadro 3 - Representação dos componentes do grupo focal 2.....	45
Quadro 4 - Convergências e divergências entre as reflexões dos participantes do grupo focal 1.....	49
Quadro 5 - Convergências e divergências entre as reflexões dos participantes do grupo focal 2.....	51

LISTA DE SIGLAS

APP - Associação de Pais e Professores

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

COMED - Conselho Municipal de Educação

EAMCHF - Escola Agrícola Municipal Carlos Heins Funke

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PPP - Projeto Político-Pedagógico

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SC - Santa Catarina

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UnB - Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIVILLE - Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. CONTEXTUALIZANDO ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS	16
1.1 Localizando a Escola Carlos Heins Funke	16
1.2 Sua História.....	18
1.3 Contextualização Conceitual	19
1.3.1 Práticas Educativas	20
1.3.2 Projeto Político-Pedagógico	23
1.3.3 Educação do Campo.....	26
1.3.4 Cultura do Campo	30
2. ROTEIRO METODOLÓGICO	36
2.1 Abordagem da pesquisa.....	36
2.1.1 Método: Pesquisa Participante.....	39
2.1.2 Instrumento Metodológico: Grupo Focal.....	39
3. REFLEXÃO E DESDOBRAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEUS ASPECTOS CULTURAIS NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO..	47
3.1 Análise do Grupo Focal 1 - professores e gestores da EAMCHF.....	49
3.2 Análise do Grupo Focal 2 - estudantes e responsáveis/APP da EAMCHF.....	51
3.3 Observação semântica dos dados.....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS.....	65
APÊNDICES.....	69
Apêndice 1: PPP em construção.....	70
Apêndice 2: TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	95
ANEXOS.....	96
Anexo 1: Parecer consubstanciado do CEP.....	97
Anexo 2: Roteiro de análise do PPP - Escola Agrícola Municipal Carlos Heins Funke.....	98

INTRODUÇÃO

Há sete anos desenvolvo trabalhos relacionados com a Extensão Universitária. Nos últimos dois anos temos desenvolvido, nós equipe técnica, docente e discente da Universidade Federal do Paraná – UFPR, onde trabalho atualmente, ações de extensão focada na área da Educação, em especial do “Campo”.

Certa vez, enquanto fazíamos um diagnóstico na região de Joinville/SC, para desenvolvermos um projeto de extensão nesta localidade, ficamos motivados a fazê-lo nesse contexto. O motivo principal para tal escolha deu-se por estar próxima geograficamente de nossa atuação, litoral do estado do Paraná, além de uma tradição camponesa forte, devida à colonização, em especial a alemã, e que carece de ações de extensão que resgate os valores do campo enquanto local para se viver.

Na ocasião, fomos convidados pela Secretaria Municipal de Educação, 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 de extensão na região, cuja temática foi o apoio às práticas pedagógicas de escolas do campo.

Em meio a essa situação, ingressei no Mestrado em Educação na Univille, na linha de Políticas Públicas e Práticas Educativas, e pensei: como articular ensino, pesquisa e extensão? Ações que venho desenvolvendo ao longo da minha atuação na UFPR. Como alinhar e desenhar tal intenção? Contatei minha orientadora, juntos estudamos as possibilidades e chegamos ao tema da pesquisa que é a articulação entre o Projeto Político-Pedagógico (PPP), a cultura local e a Educação do Campo. A escolha partiu da ideia de que inserido em um PPP estão ações de ensino, pesquisa e extensão; além das questões políticas, culturais, sociais e estruturais da escola, da comunidade e da região.

Essa questão se apresentou também na Escola Agrícola Municipal Carlos Heins Funke, como um campo de pesquisa, pois além da dificuldade da escola em

articular teoria e prática, observamos que outras se instalavam, tais como: de que modo 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 seguimentos - gestão, professores, alunos, comunidade e pesquisador? Portanto, o objetivo geral da pesquisa é analisar como a implementação do Projeto Político-Pedagógico da Escola do Campo “Carlos Heins Funke”, em Joinville/SC, interfere nas atividades educacionais locais.

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 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 Projeto Político-Pedagógico deve estar alinhado às demandas, anseios e 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.

A pesquisa participante veio justamente devido à necessidade de nossa inevitável atuação como incentivadores e colaboradores na construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico, pelos sujeitos da escola e entorno. O instrumento grupo focal se fez necessário, pois este consegue uma interação informal e dialógica entre os participantes, que podem se expressar, não somente em forma de perguntas e respostas, mas, sobretudo, em tópicos apresentados para a discussão. Placco (2005, p. 302) define um grupo focal como: “uma técnica de discussão não diretiva em grupo, que reúne pessoas com alguma característica ou experiência comum para discussão de um tema ou área de interesse”. Portanto, a escolha dos grupos focais centraram-se nessa perspectiva, com os seguintes protagonistas para os dois grupos formados: Grupo Focal 1: 6 professores e 2 gestores; Grupo Focal 2: 4 Responsáveis/pais/APP e 3 estudantes. Nos grupos focais foram abordadas questões como: associação/relação da cultura local e educação do campo nas aulas, relações entre as disciplinas articulando o conteúdo básico e valorizando o entorno da escola, relações entre as aulas e a escola e se estas contemplam a educação do campo e as manifestações culturais locais, aspectos e justificativa julgados importantes estar presentes no Projeto Político-Pedagógico da escola e, em que sentido seria importante um trabalho compartilhado entre escola, comunidade e secretaria da educação. Os Grupos focais tiveram ainda outros estudiosos como referências nesta técnica, tais como: Gatti (2005), Dias (2015) e Barbour (2009). A pesquisa participante foi baseada em autores como Brandão (1987) e Demo (2008). A análise dos dados foi realizada por meio do método de análise de conteúdo à luz de Bardin (2011) e interpretados seguindo uma observação semântica e construção de gráficos.

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 Projeto Político-Pedagógico em uma região onde se predomina 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 e cultura 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; e Arroyo (2001), Bourdieu e Passeron (2014), Ferreira (1995), Machado (2009) e Veiga (2013), pelos aspectos culturais. As práticas pedagógicas devem estar sintonizadas aos objetivos formativos e de ensino, sendo significada 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 (2002).

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 Projeto Político-Pedagógico todas estas 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.

Essa Dissertação iniciará no primeiro capítulo com os aspectos conceituais fundamentais para entendermos o que se defende enquanto prática pedagógica, projeto político-pedagógico, educação do campo e cultura do campo. O segundo capítulo, decorrerá sobre a metodologia utilizada, salientando a importância da escolha do método, assim como do instrumento de pesquisa, e finalmente, no último capítulo, serão delineadas as análises e resultados da pesquisa.

Esperamos que a Dissertação possa contribuir para reflexão sobre a importância de um PPP, que tenha como finalidade ser referência para as práticas educativas dos docentes e gestão escolar, no intuito de desenvolver ações compartilhadas com a comunidade, integrando as culturas locais, fruto de nossas identidades.

1. CONTEXTUALIZANDO ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

Neste capítulo será apresentado o panorama histórico e situacional da escola, com sua localização e imagem. Em um segundo momento, será dada ênfase aos aspectos conceituais utilizados nessa dissertação.

1.1 Localizando a Escola Carlos Heins Funke

Situada no distrito de Pirabeiraba, cidade de Joinville/SC, a escola apesar de ficar no campo está bem próxima a centros “urbanizados” de Pirabeiraba ou mesmo de Joinville, como podemos verificar nos mapas a seguir:

Figura 1: Mapas do Brasil/Santa Catarina/Joinville/Pirabeiraba



Fonte: elaborados pelo pesquisador

Figura 2: Representação da Escola Agrícola Municipal Carlos Heins Funke



Fonte: elaborada pelo pesquisador

1.2 Sua História

A referida escola é uma Instituição Municipal criada em 1989, por meio do Decreto nº 6168/89 e pelo parecer 452/89 da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Seu funcionamento foi autorizado em 15 de fevereiro de 1990 e sua APP foi reconhecida como Utilidade Pública conforme Lei nº 3.968, de 05 de julho de 1999. É mantida pela Prefeitura Municipal de Joinville e administrada pela Secretaria Municipal de Educação de Joinville.

A Escola Agrícola foi criada pela iniciativa da Fundação Municipal 25 de Julho e a Secretaria de Educação e Cultura. Tinha como finalidade preencher uma lacuna que havia no atendimento a alunos de 5ª a 8ª séries da área rural, uma vez que a Fundação Municipal 25 de Julho já vinha atendendo alunos de 3ª e 4ª séries por meio do Programa, “Clubes Agrícolas Escolares”. Atendia também jovens a partir de 15 anos com o Programa “Juventude Rural”. Iniciou suas atividades sendo administrada pela Fundação Municipal 25 de Julho (responsável pela área técnica, o transporte escolar e auxílio com a manutenção), e a Secretaria de Educação e Cultura, (responsável pela base comum, área pedagógica e administrativa, merenda escolar e manutenção). A partir de 2003 a administração passou a ser responsabilidade da Secretaria de Educação. Desde então a Fundação Municipal de Desenvolvimento Rural 25 de Julho presta assistência técnica quando solicitada, disponibilizando máquinas e equipamentos agrícolas.

A Escola iniciou suas atividades com três turmas de quintas séries, atendendo 85 alunos. As demais séries foram sendo incorporadas de modo progressivo, ou seja, no ano seguinte quintas e sextas séries e assim sucessivamente.

Concebida para oferecer o Ensino Fundamental II, sua proposta curricular compreende, além das disciplinas que constituem a referência nacional para o ensino fundamental, disciplinas que objetivam a pré-qualificação em agropecuária. Esse diferencial visa atender às especificidades locais, para que os jovens possam atuar em suas propriedades rurais, tendo como preceitos o desenvolvimento sustentável e a permanência deste no campo. Atualmente as disciplinas ministradas pela escola são divididas em duas bases: *Base Comum*: Artes, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Estrangeira (Alemão e Inglês), Língua Portuguesa e Matemática; e *Base Técnica*:

Práticas de Gerenciamento Agrícola, Práticas Agrícolas, Práticas Zootécnicas e Práticas Industriais. Tais disciplinas visam atender a uma necessidade peculiar do contexto no qual a Escola está inserida, cujas características da agricultura são as de tradição familiar na qual subsistem as pequenas propriedades, das quais, pelo trabalho em regime familiar, as famílias tiram seu sustento.

Os profissionais que compõem o quadro funcional são constituídos de professores, de trabalhadores de serviços de apoio que atuam na limpeza e na cozinha, além de servidores desempenhando suas funções: na secretaria, na supervisão, na orientação, na biblioteca; na sala informatizada, na direção (diretor e auxiliar de direção).

A escola atende uma média de 310 estudantes por ano (ESCOLA, 2015).

Figura 3: Fachada da escola



Fonte: Blog da escola, 2015.

1.3 Contextualização Conceitual

Para percorrermos um caminho objetivando avanços em processos relacionados a uma política educacional local, que leve em conta suas especificidades, o local onde está inserida a escola, sua comunidade acadêmica e suas estratégias educacionais, precisamos deixar claro por quais teorias e caminhos seguiremos, para atingir estes objetivos. Assim, pensamos ser fundamental, por se tratar de uma pesquisa na área da Educação do Campo, que

tenhamos claro os conceitos e dimensões a serem percorridas, tais como: práticas educativas, Projeto Político-Pedagógico, Educação e Cultura do campo.

1.3.1 Práticas Educativas

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 porquê 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 analisa-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 psico-sociais (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 *smart phones* 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 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 relacionados 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 rigorosidade (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 no item a seguir.

1.3.2 Projeto Político-Pedagógico

A palavra projeto tem origem do latim “projectu” e significa “lançar para diante”, ou seja, é um plano, intenção ou 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 e 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, compor 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 de quais instrumentos necessários e como construir esses projetos.

Para a construção do Projeto Político Pedagógico, não basta estar prescrito na legislação, no papel ou no currículo, precisamos atentar principalmente sobre os princípios norteadores, muito bem definidos por Veiga (2013), que são: igualdade, qualidade, gestão democrática e valorização do magistério. Somente respeitando estes princípios, o projeto será de fato construído com democracia, sendo algo inserido na realidade da escola, e portanto, algo concreto.

Catani e Gutierrez (2001, p. 38) ressalta 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 norteada 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 nesta 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 cotidianos 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 no item a seguir.

1.3.3 Educação do Campo

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. Esta 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 familiares; 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 assegurem 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.

Assim, para que as políticas públicas sejam efetivadas nos espaços do campo, o primeiro passo seria ter um projeto que identifique as reais necessidades e realidades dos sujeitos do campo. Essa identidade ainda está em construção, sendo o “Movimento de Educação do Campo” um movimento social que está lutando por essa causa. O desafio inicial do movimento é justamente a alteração da expressão “Educação Rural” por “Educação do Campo”, que vem sendo trabalhado em todo país, conforme Munarim et al (2009, p. 62) colocam:

O movimento social, que preconiza uma “Educação do Campo” no Brasil, o faz em oposição ao que se tem tido sob a denominação de

Educação Rural. Trata-se de uma demarcação de classe, na medida em que defendemos a educação aos trabalhadores e aos filhos dos trabalhadores do campo. Em outros termos, o Movimento preconiza, como política pública efetiva, a expansão do direito humano à educação básica para os povos do campo, universal, tal como, aliás, há de ser para todos. A qualidade da educação pode significar o acesso aos bens culturais, universais, eruditos e científicos produzidos e sistematizados pela humanidade, bem como o respeito e o acesso ao conhecimento das singularidades populares, sejam elas de ordem ambiental, étnica, cultural ou históricas.

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 o autor destaca 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) levanta 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 valorizem 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.

Caldart (2008, pp. 149-158) coloca que a identidade da Educação do campo está em construção e reflete sobre algumas questões que estão ajudando nesta formação:

- “A Educação do Campo identifica uma luta pelo direito de todos à educação”, ou seja, é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam educação a todos e que seja no e do campo (no = no local onde vivem; do = com características que valorizem seu dia-a-dia, sua cultura e suas necessidades sociais).
- “Os sujeitos da Educação do Campo são os sujeitos do campo”, assim os projetos pedagógicos devem ser pensados numa perspectiva de participação “dos” sujeitos do campo e não “para” eles. Os povos do campo devem participar dos planejamentos e organizações de políticas e práticas educacionais e não estas virem “de cima”, como uma “revolução passiva” - pensando Gramsci em Coutinho (1985), - para “moldar” estas pessoas de acordo com interesses externos a suas realidades.
- “A Educação do Campo se faz vinculada às lutas sociais do campo”, os educadores e educadoras precisam conhecer a história destes movimentos, assim será possível contextualizar suas práticas à realidade dessas pessoas.
- “A Educação do Campo se faz no diálogo entre seus diferentes sujeitos”, apesar de todos serem pessoas que vivem no campo, há uma diversidade cultural, étnica, religiosa, ideológica e profissional como: camponeses, pescadores, indígenas, sem-terra, assentados, caipiras, agricultores, etc. No meio de tantas diferenças, não se pode ignorá-las e apagar suas identidades, cabe sim o respeito e a dialogicidade em busca do bem comum

que é a educação para todos.

- “A Educação do Campo identifica a construção de um projeto educativo”; o campo é um lugar onde se produz pedagogia, esta que tem um grande objetivo que é o desenvolvimento completo dos seus sujeitos, tornando-os plenamente capaz de transformar a realidade em que vivem.
- “A Educação do Campo inclui a construção de Escolas do Campo”; precisa-se valorizar o campo, neste sentido, não se deve estudar para deixá-lo, ao contrário, deve-se estudar para viver no campo. Assim, em especial as crianças, devem sentir orgulho de serem e estarem no campo, vivendo suas realidades e sabendo enfrentar os problemas locais.
- “As educadoras e os educadores são sujeitos da Educação do Campo”, por isto é importante a formação continuada, respeitando as características do campo, de profissionais da educação que são do campo ou que nele se identifica.

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.

No contexto da Educação do Campo, também há que considerar a cultura do campo e como está inserida no currículo escolar. É o que veremos a seguir.

1.3.4 Cultura do Campo

O conceito de Cultura está relacionado ao ambiente, às pessoas, ao território e ao tempo cronológico que todos estão inseridos. Froner (2009, p. 83) conceitua Cultura sintetizando todos esses aspectos: “[...] o conceito de Cultura, como tantos outros com que convivemos, não é um conceito estático, mas uma

ideia mutante e vinculada, principalmente, às mudanças que ocorreram nos dois últimos séculos”.

Penso que Cultura é a exposição de tudo que determinada sociedade pratica, vivencia e representa em um espaço e tempo, ponderando Tylor *apud* Laraia (2006, p. 25) “[...] cultura é todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”.

A importância da cultura está em várias formas de expressão, Veiga (2013, p. 27) ao descrever sobre currículo, relatando que não é algo neutro e está relacionado à cultura social, demonstra como a cultura exerce influência sobre as diversas faces do mesmo: “A determinação do conhecimento escolar, portanto, implica uma análise interpretativa e crítica, tanto da cultura dominante, quanto da cultura popular. O currículo expressa uma cultura”.

A cultura está também diretamente relacionada à educação. Ferreira (1995, p. 51) diz: “a essência ideológica da educação está justamente nessa transmissão das tradições da cultura do grupo de uma geração a outra”. Assim podemos pensar que a educação está constantemente participando do processo de difusão cultural, e perpetuando os hábitos de cada sociedade evitando assim, que estes se percam com o passar do tempo.

Em uma concepção emancipadora e popular, o processo de aprendizagem de uma comunidade do campo é mútuo e próximo de toda comunidade acadêmica, e esta aproximação faz com que ocorra uma rica troca de saberes escolares e culturais, como coloca Arroyo (2001, p. 166):

Os aprendizes se ajudavam uns aos outros a aprender, trocar saberes, vivências, significados, culturas. Trocando questionamentos seus, de seu tempo cultural, trocando incertezas, perguntas, mais do que respostas, talvez, mas trocando.

Precisamos destacar o caráter de multifuncionalidade que Locks (2011, p. 28) caracteriza o campo:

Áreas rurais passam a ser compreendidas como espaços de lazer, aproximação e integração de sistemas culturais distintos. Esse movimento gera novos significados para o campo, enquanto lugar de vida, de bem estar e não mais como exclusivamente produtividade agrícola ou pecuária. Este fenômeno é conhecido hoje como multifuncionalidade.

No campo, a cultura é também diversificada e com diversas manifestações. Arroyo et al (2008, pp. 76-77) destaca a importância da cultura para a formação do sujeito camponês: “Produção é mais do que produção. Por quê? Porque ela produz a gente. A cultura da roça, do milho, é mais do que cultura. É cultivo do ser humano. É o processo em que ele se constitui sujeito cultural”. Tudo o que o agricultor produz, tem uma história e uma simbologia, que vai se perpetuando por meio das heranças culturais.

Devemos resgatar a cultura do campo, deixar de lado os preconceitos construídos historicamente que estão, em muitas vezes, relacionados à supervalorização do urbano (visão econômica) como um lugar de oportunidades em detrimento ao campo. Machado (2009, p. 194) pondera essa valorização exacerbada do urbano pela população, até mesmo do campo, quando ele diz: “muitas pessoas passam a negar sua própria condição camponês, influenciadas pela ideologia do campo como elemento de atraso sociocultural e econômico”.

A cultura também vem ao encontro das formações educativas da sociedade, na medida em que ela experimenta, em determinado tempo e espaço, estratégias de sobrevivência que leva à construção do conhecimento. Neste contexto, citamos Frigotto et al. (2005, p. 14):

[...] a concepção de cultura que embasa a síntese entre formação geral e formação específica a compreende como as diferentes formas de criação da sociedade, de tal forma que o conhecimento característico de um tempo histórico e de um grupo social traz a marca das razões, dos problemas e das dúvidas que motivaram o avanço do conhecimento numa sociedade.

Somente lutando contra a “imposição” de certa camada social dominante de que as culturas da cidade e formais tais como: teatros, museus, músicas clássicas ou esculturas são as manifestações que devem estar dentro da escola e assim todos os estudantes usufruírem destas em detrimento de outras, conseguiremos valorizar e perpetuar as culturas do campo, por exemplo, e que os estudantes possam sentir parte deste território. Pensando neste aspecto, Bourdieu e Passeron (2014) refletem:

[...] os filhos das classes altas adquirem a cultura “como por osmose”, graças ao seu entorno familiar (bibliotecas, visitas a

museus, teatros, concertos...), enquanto para os filhos das classes sociais desfavorecidas a cultura escolar é aculturação e toda aprendizagem é vivida artificialmente, por estar distante de suas realidades concretas. Portanto, o que a escola qualifica como dom natural nada mais é, na maioria das vezes, que a manifestação de uma afinidade ligada a valores sociais e às exigências do próprio sistema escolar.

É importante enfrentar “determinações” vindas muitas vezes de quem detém o posto de gerenciar todo o sistema educacional, de forma a não criar conflitos ou desentendimentos, que possam ser mais prejudiciais ao processo de valorização da cultura local do que se respeitássemos passivamente os currículos e estratégias de ensino fechadas e formatadas advindos de “cima para baixo”. Assim são necessários reflexão, diálogo e demonstração de que é fundamentalmente importante que todas as manifestações culturais locais, por menor que ela seja, devem estar sempre no cotidiano das práticas pedagógicas.

A educação, seja escolar ou não, é um importante instrumento para lutar contra estereótipos construídos sobre o homem do campo, tais como: falar errado, andar sujo e ser uma pessoa “atrasada” intelectualmente. Enfim, todos estes estigmas vêm, de geração em geração, tornando cultural na sociedade brasileira, inclusive nas escolas, que precisam ser desmistificados e combatidos, por meio da educação e da valorização da cultura do campo, pois estas são responsáveis pela construção da identidade de um povo. Machado (2009, p. 194) esclarece bem como estas ideias urbanocêntricas vem, há muito tempo, causando desprezo à população do campo dizendo que: “pessoas passam a negar sua própria condição campesina, influenciadas pela ideologia do campo como elemento de atraso sociocultural e econômico”.

A cultura local articulada à Educação do Campo e à escola deve ser incentivada e valorizada de forma que toda comunidade acadêmica esteja envolvida e crie conhecimentos relacionando às atividades curriculares e aos aspectos culturais locais. Tornando-se assim, a cultura local, parte do cotidiano e das práticas pedagógicas de todas as disciplinas.

A região, onde se situa a EAMCHF, foi colonizada principalmente por europeus. É um território com várias manifestações culturais que valorizam e perpetuam as questões do campo, assim como objetiva a manutenção da população no campo. Podemos citar os principais eventos culturais locais, no quadro a seguir:

Quadro 1 - Eventos culturais da região da escola em 2015

Mês	Festa	Local
Março	Feira de Páscoa Rural	Casa Krüger
	Gincana de Pesca	Fundação de Esportes, Lazer e Eventos (Felej)
	Evento Técnico das Palmáceas - Festa do Palmito Cultivado	Sociedade Rio da Prata
Abril	Festa da Banana	Vila Nova
Maió	Festa do Arroz	Vila Nova
	Bandoneonfest	Sociedade Rio da Prata
	Festa do Anthurium	Estrada da Ilha
	Festa Tiro Rei	Sociedade Rio da Prata
Junho	Encontro de Grupos Folclóricos	Sociedade Dona Francisca
	Festa do Aipim	Sociedade Dona Francisca
Julho	Festa do Colono	Sociedade Rio da Prata
Agosto	Festa do Colono	Piraí
Setembro	Festa da Polenta	Salão da Igreja Católica Santo Antônio
	Festa da Colheita	Sociedade Dona Francisca

Fonte: Fundação 25 de julho

Figura 4: Festa da polenta

Fonte: Fundação 25 de julho

O referido capítulo “Contextualizando Aspectos Históricos e Conceituais”, teve como pretensão visualizar a EAMCHF, apresentando sua estrutura curricular e suas ações culturais e cotidianas. A tentativa foi a de articular o currículo as culturas locais, valorizando a Educação do Campo como possibilidade de vida, ou seja, a escola pode ser o lugar/território de proximidade e de integração entre nossas vivências familiares e com a comunidade.

O capítulo a seguir apresentará a trajetória da pesquisa e como se articularam as questões de ensino, pesquisa e extensão, mas sobretudo, como nos afetamos e nos transformamos com os processos metodológicos e os vínculos afetivos que construímos e estamos aprimorando durante esse caminhar. É por isso que nossa escolha foi pelo viés qualitativo com foco na pesquisa participante – transformamos e nos deixamos transformar.

2. ROTEIRO METODOLÓGICO

A pesquisa inicia refletindo sobre a questão da Educação do campo atrelada a cultura local com práticas educativas, reiterando o cotidiano pessoal e profissional dos professores e alunos. Nessa perspectiva, compreendemos o PPP como documento que legitima as questões conceituais e principalmente as práticas na escola e fora dela. Isso porque a grande maioria dos alunos se relaciona com práticas e questões do campo. Portanto, se espera que se construa um movimento de maior aproximação da vida cotidiana e suas culturas com a escola.

Desta forma, uma pesquisa justifica-se quando persegue não apenas respostas, mas sobretudo, mudanças sobre o objeto estudado e principalmente nos participantes e pesquisador. No caso dessa pesquisa, gestores, professores, alunos e comunidade.

Neste sentido, Gil (2007) conceitua pesquisa como sendo algo racional e sistemático objetivando respostas aos problemas anteriormente levantados. O autor ainda completa dizendo que: "A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados" (GIL, 2007, p. 17).

A pesquisa percorre diversos caminhos desde sua proposição até seu resultado propriamente dito. Assim como a pesquisa, a metodologia a ser utilizada também tem sua versatilidade, pois segundo Minayo (2007, p.44):

[...] a metodologia pode ser descrita como o caminho do pensamento requerido pelo tema ou objeto; ou a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e instrumentos a serem utilizados para as buscas relacionadas à indagação da investigação; assim como a marca criativa do pesquisador, suas características e capacidades de articular teorias, métodos, experimentos e observações relacionados com suas indagações específicas.

2.1 Abordagem da pesquisa

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.

Nesse sentido a pesquisa teve a seguinte trajetória:

- iniciou-se com assinatura de documentos que possibilitaram nossa atuação como pesquisadores na escola, pois o contato prévio já havia ocorrido, devida a participação em conjunto no projeto de extensão. Ao conhecer a escola, por meio do projeto de extensão, documentações, blog da escola, conversas informais com a comunidade acadêmica e contato prévio com a secretaria municipal de educação, vimos que seria um local com grande potencial para se desenvolver pesquisas, devido à suas especificidades dentre as quais podemos citar: estar no campo próximo à áreas urbanizadas, pré-qualificação em agropecuária simultânea ao ensino fundamental 2, disciplinas básicas e técnicas sendo trabalhadas.
- após os primeiros ajustes, foram feitas 6 (seis) reuniões pedagógicas, na qual estiveram presentes a maioria dos professores, gestão da escola (diretor e

assessoria), componentes da Secretaria Municipal de Educação, eu como pesquisador e demais componentes do projeto de extensão.

Algumas falas nessas reuniões nos ajudaram a delinear um diagnóstico que percorreu todo espaço territorial da escola, que é grande, para verificar como são realizadas as aulas de campo e comparar com as aulas teóricas que ainda estão fragmentadas - as disciplinas da base comum tem aulas de campo geralmente nas viagens de estudo, já as da base técnica tem suas aulas na ampla área que a escola possui. Isto foi me fazendo ponderar sobre as questões das práticas pedagógicas que estavam fragmentadas e sem um projeto pedagógico que as direcionassem a uma harmonia e sintonia;

- neste momento, com o aval dos integrantes da escola e da Secretaria Municipal de Educação, fomos, eu e minha orientadora, traçando qual metodologia aplicar perante aquele diagnóstico feito nas reuniões pedagógicas, o que resultou no tema da pesquisa.

- fizemos uma análise documental na qual verificamos que o último documento proposto para ser o PPP da escola havia sido redigido no ano de 2009 e que durasse até o ano de 2012, porém, o mesmo ainda estava em processo de aprovação pela Secretaria Municipal de Educação;

- no Regimento Interno da escola e também no PPP, verificamos que a escola possui uma formação diferenciada sendo: ensino fundamental do 6º ao 9º ano com pré-qualificação em agropecuária;

- buscamos, por meio de levantamento bibliográfico, trabalhos, livros, periódicos e autores renomados que pudessem contribuir em questões sobre: PPP e práticas pedagógicas na perspectiva da educação e cultura do campo;

- após as reuniões pedagógicas e início da análise documental (PPP), diagnosticamos pouca relação entre as disciplinas; a práxis estava sendo aplicada nas disciplinas da base técnica, mas não nas de base comum; o projeto pedagógico estava desatualizado (último foi do período entre 2009-2012) e quase ninguém conhecia ou acessava o PPP, mesmo porque este não estava ainda registrado na Secretaria Municipal de Educação;

- optamos pela pesquisa participante como método a ser utilizado na pesquisa - objetivando uma (re)construção, acompanhamento e avaliação periódica do PPP e o instrumento para obtenção dos dados foi o grupo focal. Os dados transcritos do grupo focal serão analisados e referenciados pela obra de Bardin (2011).

2.1.1 Método: Pesquisa participante

Esta pesquisa foi se apresentando sob algumas características devidas às demandas do objeto de pesquisa - o PPP da EAMCHF; 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 eclesiais 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.

2.1.2 Instrumento Metodológico: Grupo Focal

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 e 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 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 elaboradas cinco temáticas ou eixos temáticos, sendo semelhantes para os dois grupos focais, respeitando as singularidades de cada grupo:

Eixo Temático 1 - Associação/relação da Cultura Local e da Educação do Campo em suas aulas/funções;

Eixo Temático 2 - Relações de sua disciplina/função com as outras, em um contexto que articula o conteúdo básico e valoriza o entorno da escola;

Eixo Temático 3 - Relações de suas aulas/funções com a escola e, se estas relações contemplam a Educação do Campo e as manifestações culturais locais

Eixo Temático 4 - Aspectos/temas que você considera importante estar presente no Projeto Político-Pedagógico desta escola; e

Eixo Temático 5 - Importância de trabalho compartilhado entre a escola, comunidade e Secretaria de Educação.

O tempo médio indicado para cada sessão de grupo focal é de 90 minutos até no máximo 120 minutos (DEBUS, 1988, p. 21). No caso de 5 temas geradores, seria de no máximo 15 minutos até 20 minutos para cada temática. No caso desta pesquisa, composta por dois grupos focais, cada um com cinco temas geradores, utilizamos 15 minutos para cada tema.

Recomenda-se que o número de participantes de cada grupo seja de no mínimo 6 e no máximo 12 participantes, pois se tiver mais pessoas pode reduzir ou prejudicar a participação de todos, segundo experiências anteriores, afirma Mattar (*apud* GIOVINAZZO, 2001). Caso seja necessária a participação de mais pessoas, sugere-se que aumente o número de grupos não ultrapassando cinco. Morgan (1997) afirma que um número maior de grupos acarreta saturação na coleta de dados e dificilmente produz mais informações. Nesta pesquisa foram convidados para o Grupo Focal 1: 6 professores e 3 gestores totalizando 9 debatedores; e para o Grupo Focal 2: 4 Responsáveis/pais/APP e 3 estudantes totalizando neste caso, 7 debatedores, contemplando os referenciais propostos. Contamos com a adesão voluntária dos participantes dos dois grupos.

Para que tenhamos dados fidedignos, sem perder nenhum detalhe, Gatti (2005) recomenda que façamos gravação, em áudio e vídeo, registrando assim o trabalho para posterior transcrição e análise dos dados.

A sessão do grupo focal 1 ocorreu no dia 05 de novembro de 2014, quarta-feira, às 14 horas na sala de informática da EAMCHF. Neste dia fizeram parte da sessão os participantes no seguinte quadro:

Quadro 2 - Representação dos componentes e suas funções no grupo focal 1

Ofício/local	Representante	Função no Grupo
Mestrando em Educação/Univille	Rerlen Ricardo Silva	Mediador
Mestre em Patrimônio Cultural e Sociedade/Univille	Rubia Stein do Nascimento	Moderadora
Professor da Universidade Federal do Paraná - UFPR	Edmilson Cezar Paglia	Observador e cronometrista
Professora de Língua Portuguesa da EAMCHF	Janete Aparecida Souza Rosa	Observadora/Relatora

Atendimento Educacional Especializado da EAMCHF	Maria Clarete Heidemann Pecher	Debatedora
Professor da Área Técnica da EAMCHF	Elder Bianco	Debatedor
Auxiliar de Direção da EAMCHF	Michele Iara Prochnow	Debatedora
Diretor da EAMCHF	Cicero Gomes dos Santos	Debatedor
Professora de Ciências da EAMCHF	Cíntia Ranha de Almeida Coelho Duarte	Debatedora
Professora de História da EAMCHF	Clair Maria Vieira de Souza	Debatedora
Bibliotecária	Sandy Cristine Andrade Aguiar	Debatedora
Professor da Área Técnica da EAMCHF	Ildefonso Gapski Junior	Debatedor
Professor da Área Técnica da EAMCHF	Daniel Hupalo	Debatedor
Acadêmico do curso de Tecnologia em Agroecologia da UFPR	Artur Nagy Castagna	Observador/Fotógrafo
Acadêmica do curso de Tecnologia em Agroecologia da UFPR	Kamilla Domingues	Observadora/ Víde Maker

Fonte: elaborada pelo pesquisador

Figura 5: Sessão do grupo focal 1



Fonte: elaborada pelo pesquisador

Figura 6: Sessão do grupo focal 1



Fonte: elaborada pelo pesquisador

Figura 7: Sessão do grupo focal 1



Fonte: elaborada pelo pesquisador

A sessão do grupo focal 2 ocorreu no dia 12 de novembro de 2014, quarta-feira, às 14 horas na sala de informática da EAMCHF. Neste dia fizeram parte da sessão os participantes no quadro abaixo:

Quadro 3 - Representação dos componentes do grupo focal 2

Ofício/local	Representante	Função no Grupo
Mestrando em Educação/Univille	Rerlen Ricardo Silva	Mediador
Professora do Mestrado em Educação/Univille	Silvia Sell Duarte Pillotto	Moderadora
Professor da Universidade Federal do Paraná - UFPR	Edmilson Cezar Paglia	Observador e cronometrista
Responsável/mãe de estudante da EAMCHF	Elaine Neitzel	Debatedora
Estudante da EAMCHF	Amanda Santos da Silva	Debatedora
Responsável/mãe de estudante da EAMCHF	Marili B. Schneider	Debatedora
Estudante da EAMCHF	Lucas Gonçalves de Araújo	Debatedor
Responsável/mãe de estudante da EAMCHF	Sandy Cristine Andrade Aguiar	Debatedora
Responsável/mãe de estudante da EAMCHF	Maurice J. Yanetzky	Debatedora
Estudante da EAMCHF	Helena C. Yanetzky	Debatedora
Acadêmico do curso de Tecnologia em Agroecologia da UFPR	Artur Nagy Castagna	Observador/Fotógrafo
Acadêmica do curso de Tecnologia em Agroecologia da UFPR	Kamilla Domingues	Observadora/ Vídeo Maker

Fonte: elaborada pelo pesquisador

Figura 8: Sessão do Grupo focal 2



Fonte: elaborada pelo pesquisador

Figura 9: Sessão do Grupo focal 2



Fonte: elaborada pelo pesquisador

Figura 10: Sessão do Grupo focal 2



Fonte: elaborada pelo pesquisador

3. REFLEXÕES E DESDOBRAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEUS ASPECTOS CULTURAIS NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Ao realizarmos a análise documental referente ao PPP, verificamos vários aspectos relevantes a serem ponderados e repensados ou reformulados. O PPP atual, 2009/2012, embora ainda não esteja registrado na Secretaria Municipal de Educação, é o documento que a escola embasa suas ações.

Num primeiro momento, verificamos que o documento em vigência, não contempla algumas ações que são realizadas no dia-a-dia da comunidade acadêmica, como: viagens de estudo, saídas de campo, eventos culturais locais, dentre outras características diferenciadas da escola. Outro aspecto relevante é o fato dos itens/capítulos do PPP atual estarem desconexos com o contexto atual da educação, ou seja, vários termos não mais condizem com as práticas educativas atuais. Neste sentido, também há uma quantidade exagerada de itens/capítulos dificultando o entendimento e leitura do documento por parte da comunidade acadêmica e dos interessados.

Além deste diagnóstico teórico, há de se ressaltar a importância da divulgação do documento, que no momento encontra-se no gabinete do diretor. Pensamos que o documento, após ser amplamente discutido e construído coletivamente, e, posteriormente aprovado e registrado por instância competente, poderá estar mais acessível a todos, para que o mesmo seja referência nos trabalhos pedagógicos e políticos, dê segurança jurídica à toda comunidade acadêmica e sirva de consulta para os que pretendem estudar na escola. Como a escola tem um blog - <http://carloshfunke.blogspot.com.br/> - este é um local interessante para a divulgação do documento, já que estamos na era digital; outro local interessante é a biblioteca, pois é um local onde os estudantes circulam em grande frequência. O importante é que o documento, após ser publicizado, possa receber sugestões, ser acompanhado, avaliado e devidamente reformulado, quando necessário, por toda comunidade acadêmica.

A partir da análise do PPP, o próximo passo foi o desenvolvimentos dos dois grupos focais: Grupo 1: gestores/educadores e Grupo 2: pais/APP/estudantes. Os dados obtidos foram transcritos, tabulados e em fase de análise.

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 presente Dissertação, fizemos uso da técnica do grupo focal com análise de conteúdo e na interpretação dos dados evitamos utilizar números para aferir resultados obtidos nas interações dos grupos. Contudo, utilizamos gráficos e quadros para ilustrarmos e descrevermos as narrativas dos participantes durante as apresentações do instrumento metodológico. Para sistematizarmos os dados recomenda-se a não utilização de números, pois estes são problemáticos para análises de conteúdo em grupos focais, portanto como compensação podem ser utilizados gráficos, fluxogramas ou tabelas com o intuito de narrar as respostas (KRUEGER & CASEY, 2000, apud GATTI 2005). As reflexões e abordagens dos grupos focais foram analisadas de forma a contemplar as aspirações dos participantes e seguindo o método da análise de conteúdo que segundo Bardin (2011, pp. 125-132) é organizada em:

- 1- pré-análise: fase de organização, aqui ocorrem as intuições, porém é quando se sistematizam as ideias para que ocorram as demais fases da análise;
- 2- exploração do material: é onde ocorre a enumeração ou decomposição segundo as regras formuladas anteriormente, como por exemplo os capítulos;
- 3- tratamento dos resultados obtidos e interpretação: aqui são expostos, em quadros, diagramas ou figuras, os resultados brutos de forma que fiquem visualmente significativos e fiquem em evidência as informações a serem interpretadas.

Na pré-análise organizamos os dados transcritos de forma a facilitar as fases subsequentes. Cada transcrição foi cuidadosamente colocada em um quadro para que, desta forma, facilitasse as comparações e inferências. Neste sentido, este momento é que se faz a leitura “flutuante”, ou seja, no qual analisamos as reflexões dos participantes da pesquisa; escolhemos os documentos que vão ao encontro de nossos objetivos; formulamos questões (afirmação provisória - se confirma ou não) e objetivos (finalidade geral); referenciamos os índices e elaboramos os indicadores; e para que finalmente preparamos o material para uma análise ou exploração (BARDIN, 2011)

Finalmente, na fase interpretativa, apontamos as relações entre as falas, articulando com teorias renomadas, para assim obtermos novas teorias segundo aquele contexto. Os dados foram trabalhados em forma de números ilustrativos, não em uma expectativa puramente numérica, mesmo porque as inferências e abordagem da pesquisa tem objetivos qualitativos, no intuito de construirmos gráficos, facilitando assim a visualização, leitura e interpretação dos resultados. Seguindo as ideias de Bardin (2011, p. 132):

[...] os resultados obtidos, a confrontação sistemática com o material e o tipo de inferências alcançadas podem servir de base à outra análise se disposta em torno de novas dimensões teóricas, ou praticada graças a técnicas diferentes.

Contudo optamos em seguir a dimensão teórica com a finalidade de produzir novas teorias relacionadas aqui com a importância de se articular Educação e Cultura do Campo com PPP, o que poderá, por sua vez, ser uma prática caso outros pesquisadores interessarem pelas ideias e resultados obtidos neste trabalho.

3.1 Análise do Grupo Focal 1 - professores e gestores da EAMCHF

Quadro 4: Convergências e divergências entre as reflexões dos participantes do grupo focal 1

Eixos Temáticos	Convergências	Divergências
Associação/relação da Cultura Local e da Educação do Campo em suas aulas/funções	Professores A e B disseram que não há relações entre as culturais locais com suas disciplinas, embora	Professor C justificou que na escola há estudantes de várias culturas, pois os mesmos são de diferentes bairros, mas, não deixa

	ambos achem fundamental que ocorra esta interação e valorização da Educação do campo.	claro a associação da cultura local e da Educação do campo em sua disciplina.
Relações de sua disciplina/função com as outras, em um contexto que articula o conteúdo básico e valoriza o entorno da escola	Os professores C, D e F dizem que relacionam e contextualizam suas disciplinas com as demais e com as características locais. Talvez, por esses professores estarem, muitas vezes, trabalhando fora de sala de aula, há uma facilidade e até uma liberdade para que estes docentes atuem de forma interdisciplinar e contextual às especificidades locais.	Os professores A, B e E dizem não conseguirem fazer nem a relação com o entorno, tampouco com a interdisciplinaridade. Justificam que a não relação é devido, principalmente a falta de tempo para se reunirem e por ter uma “grade” curricular que os amarram.
Relações de suas aulas/funções com a escola e, se estas relações contemplam a Educação do Campo e as manifestações culturais locais	O professor A e os gestores A e B dizem que embora tenham vários eventos culturais locais, cujos estudantes estão envolvidos desde a organização até a participação, não veem envolvimento e parceria entre as aulas, a escola e os eventos.	O professor B diz perceber lacunas na relação entre as disciplinas e a escola, porém vê uma parcial articulação entre as disciplinas, escola e culturas locais. Verificamos nesta fala que o professor B faz estas reflexões, mas não descreve como as articulações ocorrem. Já o professor D aponta alguns acontecimentos em que ocorrem as relações das disciplinas com a escola, como por exemplo: solicitação de módulos diferenciados, que não estão contemplados pelo currículo ou PPP, mas que a escola poderia oferecer como complemento às disciplinas. O professor diz que, muitas vezes, a escola e a Secretaria de Educação permite que se faça estas articulações,

		porém não há capacitação naqueles módulos para os professores, inviabilizando todo processo.
Aspectos/temas que você considera importante estar presente no Projeto Político-Pedagógico desta escola	Os professores B, D e F dizem que no PPP deve constar as questões particulares da escola, necessitando de tratamento diferenciado. Citam algumas destas questões, como: características do campo, pré-qualificação em agropecuária, além do ensino fundamental 2, uniforme como identidade da escola, alimentação dos alunos, seleção de ingresso, dentre outras.	Não houve divergência
Importância de trabalho compartilhado entre a escola, comunidade e Secretaria de Educação	Os professores B e D dizem que embora haja um trabalho em conjunto entre as instâncias, acontecem alguns descompassos ou decisões unilaterais, o que pode prejudicar as relações. Já o gestor C pondera todo o trabalho que vem sendo feito entre as diferentes organizações, salientando os avanços que vem sendo implementados nas relações.	O professor A diz que não consegue verificar essas relações, portanto não podemos identificar sua opinião sobre a importância das relações entre as instâncias.

Fonte: elaborada pelo pesquisador

3.2 Análise do Grupo Focal 2 - estudantes e responsáveis/APP da EAMCHF

Quadro 5: Convergências e divergências entre as reflexões dos participantes do grupo focal 2

Eixos Temáticos	Convergências	Divergências
Associação/relação da	Os responsáveis A, B, C e D e o estudante A	O estudante B destaca a disciplina da base

<p>Cultura Local e da Educação do Campo em suas aulas/funções</p>	<p>concordam que as disciplinas da base técnica conseguem articular a Educação do campo parcialmente, mas principalmente as questões culturais locais, porém as demais disciplinas não estabelecem esta relação.</p>	<p>comum “Língua alemã”, como agente associativa com as culturas locais.</p>
<p>Relações de sua disciplina/função com as outras, em um contexto que articula o conteúdo básico e valoriza o entorno da escola</p>	<p>O responsável B vê algumas relações entre as disciplinas básicas e técnicas. O responsável D percebe relação das disciplinas da base técnica com as de base comum, mas não o contrário. Aqui ambos responsáveis conceberam “relação” como sinônimo de dependência, ou seja, uma disciplina contém outra em suas práticas.</p>	<p>O responsável A não vê nenhuma relação entre as disciplinas. O estudante A destaca a ligação de algumas disciplinas da base comum com aspectos culturais, porém não cita a interdisciplinaridade.</p>
<p>Relações de suas aulas/funções com a escola e, se estas relações contemplam a Educação do Campo e as manifestações culturais locais</p>	<p>Os responsáveis A, B, C, D e o estudante A elogiam o quanto a escola proporciona a eles enquanto um ambiente de valorização cultural - foco na agricultura familiar, educacional e da qualidade de vida como um todo, porém ninguém relacionou às disciplinas com a escola.</p>	<p>Não houve nenhuma divergência entre os participantes.</p>
<p>Aspectos/temas que você considera importante estar presente no Projeto Político-Pedagógico desta escola</p>	<p>Os responsáveis A e C colocaram como fundamental para constar no PPP as viagens de estudo, sugerindo ainda a disponibilização do documento no blog da escola. O responsável B destacou a questão do ônibus que trazem os estudantes de várias partes da cidade, o uniforme dos estudantes que é bem diferente dos</p>	<p>Não houve divergências neste eixo temático, somente contribuições.</p>

	demais - cor e logo, sendo este visto como identidade da escola, e finalmente a função da APP que é muito atuante. O responsável D completa com a questão da “alimentação saudável” prezada pela escola.	
Importância de trabalho compartilhado entre a escola, comunidade e Secretaria de Educação	Os responsáveis B e D destacaram como fundamental a parceria entre as instâncias, salientando o respeito às singularidades e aspectos culturais presentes na escola.	O responsável A não menciona a importância entre os entes, apenas destaca o quanto a escola e a comunidade precisam lutar para conseguir e manter todas as conquistas.

Fonte: elaborada pelo pesquisador

Após análise de convergências e divergências ocorridas por meio das falas dos sujeitos, nos grupos focais, alguns dados interpretados merecem nossa reflexão. Na primeira etapa da pesquisa perguntamos aos participantes dos grupos focais, se eles observavam associação ou relação da Cultura local e da Educação do campo em suas aulas, e tivemos as seguintes opiniões: O Professor A, afirmou que: “em minha disciplina não vejo isto acontecer”; o Professor B disse que: “nós precisamos nos adaptar às culturas locais que são muito fortes”; o Responsável A comentou que “o que eu acho que tem mais valorização são as disciplinas de práticas agrícolas, industriais, zootécnicas e de gerenciamento agrícola, porém as outras eu não vejo essa valorização. [...] Disciplinas técnicas procuram trabalhar bastante com as culturas agrícolas locais. Estas aprendizagens são um meio de gerar renda e valorizar o que temos”. Na fala do Responsável B “dentro das disciplinas básicas os alunos aprendem muito pouco sobre a cultura local”. Na fala dos estudantes, Estudante A - “Aqui tem língua alemã”; Estudante B - “Nós aprendemos coisas que não se aprende em outras escolas. Aqui nós aprendemos várias práticas como receitas e cozinhar - nas práticas industriais”.

Apesar de ser uma região com diferentes culturas, sendo que a escola atende alunos de várias partes da cidade de Joinville, podemos verificar a necessidade de se valorizar as culturas e estas estarem articuladas aos conteúdos pedagógicos em sala de aula, algo que nem sempre vem ocorrendo, portanto,

nesse aspecto podemos pensar Gohn (2002, p.67) citando como Freire ressalta o valor da cultura articulada à educação:

[...] Freire destaca ainda mais a dimensão cultural nos processos de transformação social e o papel da cultura no ato educacional. Além de reforçar seus argumentos em defesa de uma educação libertadora que respeite a cultura e a experiência anterior dos educandos [...]

Na segunda parte da pesquisa foi solicitado que os participantes falassem sobre as relações de sua disciplina/função com as outras, em um contexto que articula o conteúdo básico e valoriza o entorno da escola, e foram as seguintes reflexões: Professor E: “Dentro e fora de sala de aula, estamos sempre interagindo, mas lógico que isto acontece mais por “área comum”; Professor F: “Não conseguimos combinar para trabalharmos em conjunto, às vezes nos encontramos apenas no corredor”; Responsável D - “Eles aprendem nas disciplinas técnicas temas das disciplinas básicas, mas não vejo a relação entre as disciplinas básicas com técnicas”; Responsável A - “Não vejo relações entre as disciplinas básicas como a matemática que são aquelas que prepararam para o vestibular e as técnicas que são outra coisa”; Estudante A - “A Educação Física trabalha com dança e Geografia com as comidas típicas dos estados”. Verificamos, nessas falas, que os professores tentam trabalhar de forma conjunta, mas não estão conseguindo, pois falta relação concreta entre as disciplinas, aqui lembramos Morin (2008) ao defender a importância da interdisciplinaridade para a contextualização e construção do saber:

[...] grandes desdobramentos que levam a ligar, contextualizar e globalizar os saberes até então fragmentados e compartimentados, e que, daí em diante, permite articular as disciplinas umas às outras, de modo mais fecundo (MORIN, 2008, p. 26).

As próprias Diretrizes Curriculares Nacionais, assim como Morin (2008), criticam a fragmentação didática e ressaltam a importância de se trabalhar de forma interdisciplinar:

Os conhecimentos não são mais apresentados como simples unidades isoladas de saberes, uma vez que estes se inter-relacionam, contrastam, complementam, ampliam e influem uns nos

outros. Disciplinas são meros recortes do conhecimento, organizados de forma didática e que apresentam aspectos comuns em termos de bases científicas, tecnológicas e instrumentais. (BRASIL, 2002, p. 30).

No terceiro momento os participantes comentaram sobre as relações de suas aulas/funções com a escola e, se as relações contemplariam a Educação do Campo e as manifestações culturais locais, surgindo as seguintes falas: Professor E: “Havia mais trocas, penso que hoje a escola está muito mais amarrada prejudicando estas possibilidades”; Professor A: “Pensando na valorização das questões culturais e da Educação do Campo, nesta região tem muitas festas. Nossa participação não é adequada, apenas participamos do desfile, pois recebemos “folders” da Fundação avisando sobre as festas etc.”; Responsável B - “A importância da Escola Agrícola é neste sentido, se não tivéssemos esta escola, a área agrícola não teria mais. Podemos verificar que a maioria dos filhos dos agricultores (em fase adulta) não estão no Campo, mas os netos estão retornando ou até querendo manter as propriedades; Responsável A - “Quem sabe algum dia estudaremos as comidas típicas de Santa Catarina até chegar a nossa local”.

Verificamos aqui uma relação entre as aulas e a escola com alguns percalços administrativos, e pouca relação com as culturas locais ou Educação do campo. Nesse sentido, podemos citar Gramsci (1989) quando afirma que o educador precisa estar atento e relacionando suas práticas às realidades sociais e culturais dos educandos, assim como o meio (escola) precisa atender as necessidades do educador.

Na quarta parte da pesquisa solicitamos aos participantes que citassem alguns aspectos/temas que eles considerassem importante estar presente no Projeto Político-Pedagógico desta escola e justificassem, seguem as pontuações: Professor E: “As viagens de estudos e as saídas de campo deveriam estar previstos no PPP, pois todo ano precisamos de “brigar” para a coisa acontecer!”; Professor G: “[...] esta escola como uma instituição diferenciada”; Professor E: “A avaliação de ingresso”; Professor B: “[...] um órgão fiscalizador questionou-nos por que a escola comprou 200 pintinhos [...]”; Responsável A - “Poucas pessoas tem acesso ao Projeto Político-Pedagógico, sugiro que após ser reformulado, que ele fique no blog da escola, ficando assim mais acessível a todos”; Responsável B - “Temos que reforçar o valor das disciplinas da parte técnica aqui da escola no PPP.

[...] o emblema da Escola Agrícola e a cor do uniforme são diferenciados, é nossa identidade!

Figura 11: Emblema da EAMCHF



Fonte: Blog da escola

Para o responsável D: [...] o papel da APP é muito atuante nesta escola”; continua “aqui também se ensina a criança como se alimentar. Os alimentos são também uma preocupação da escola, uma alimentação mais natural visando a saúde de todos, que deveria entrar também como uma política. [...] As identidades, memórias e culturas da Escola Agrícola devem estar no PPP”.

Pensamos ser fundamental que essas questões sobre o que a comunidade acadêmica já faz ou que necessitam, sejam administrativas, pedagógicas ou políticas, precisam estar em consonância com as necessidades e realidades de cada escola, assim como oficializadas e documentadas, para se ter uma educação com qualidade e menos atreladas às exigências mercadológicas ou das grandes Organizações Internacionais, mencionamos, nessa reflexão, Saviani (2015):

É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e da “qualidade total”. Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço, os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável.

Na última parte da pesquisa, foi perguntado aos participantes se eles achariam importante um trabalho compartilhado entre a escola, comunidade e Secretaria de Educação? Em que sentido? Sendo obtidas as seguintes respostas: Professor B: “Nos últimos dois anos, quando a secretaria passou a nos auxiliar nos processos seletivos, nos ajudou muito”; Gestor C: “vejo que agora a secretaria da educação está vendo a escola com um olhar diferente, tanto é que vocês estão aqui desenvolvendo esta pesquisa e a própria avaliação de ingresso, virão mais técnicos agrícolas e dois agentes operacionais no próximo ano; Responsável B - “Este trabalho compartilhado é fundamental. Não tem como manter a escola sem que todos sejam ouvidos e que tenham uma boa relação”; Responsável D - “A secretaria precisa reconhecer que a escola agrícola deva ter todos os direitos que as outras da rede tem, e respeitar suas singularidades e culturas diversificadas”.

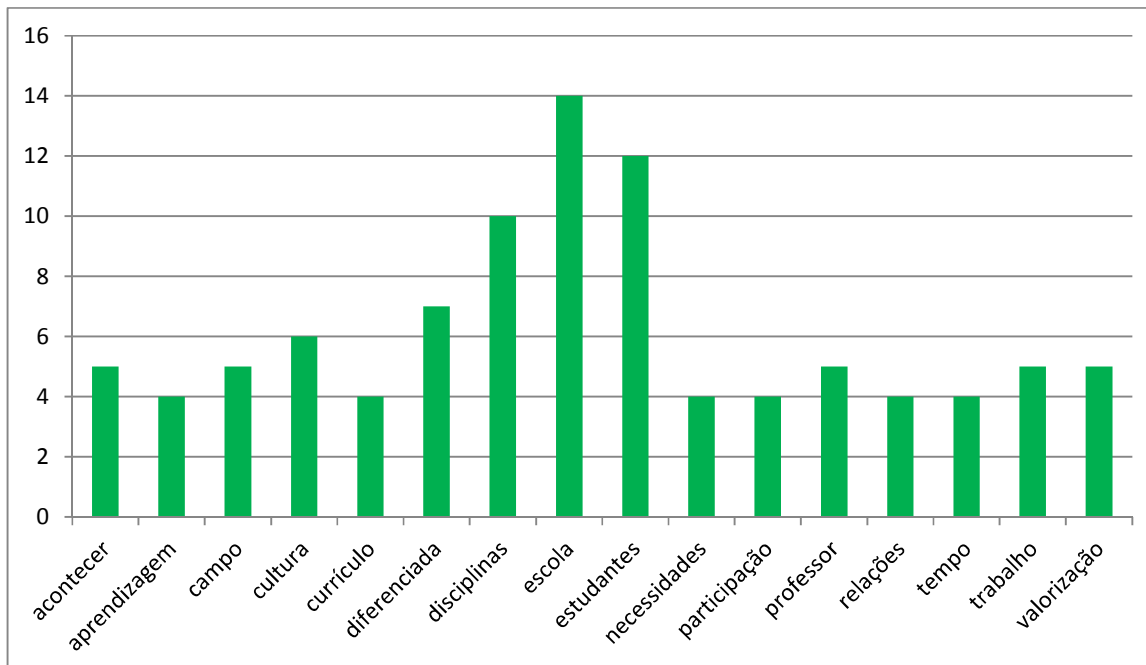
Aqui podemos verificar como é fundamental o trabalho coletivo das diferentes instâncias em busca ou manutenção de uma educação adequada às realidades de todos. Assim, pensando neste planejamento citamos Gadotti: “[...] não é possível dissociar a idéia de planejamento educacional e escolar da necessidade de se desenvolver, através de discussões e deliberações coletivas, um projeto-pedagógico da unidade escolar” (GADOTTI & ROMÃO 2004, p. 81).

3.3 Observação semântica dos dados

Por meio dos dados obtidos nos dois grupos focais, fizemos uma análise semântica das palavras mais utilizadas. Dividimos em duas categorias: o grupo focal 1 - professores e gestores e a outra referente ao grupo focal 2 - estudantes, APP e responsáveis.

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 um planilha excel, onde 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

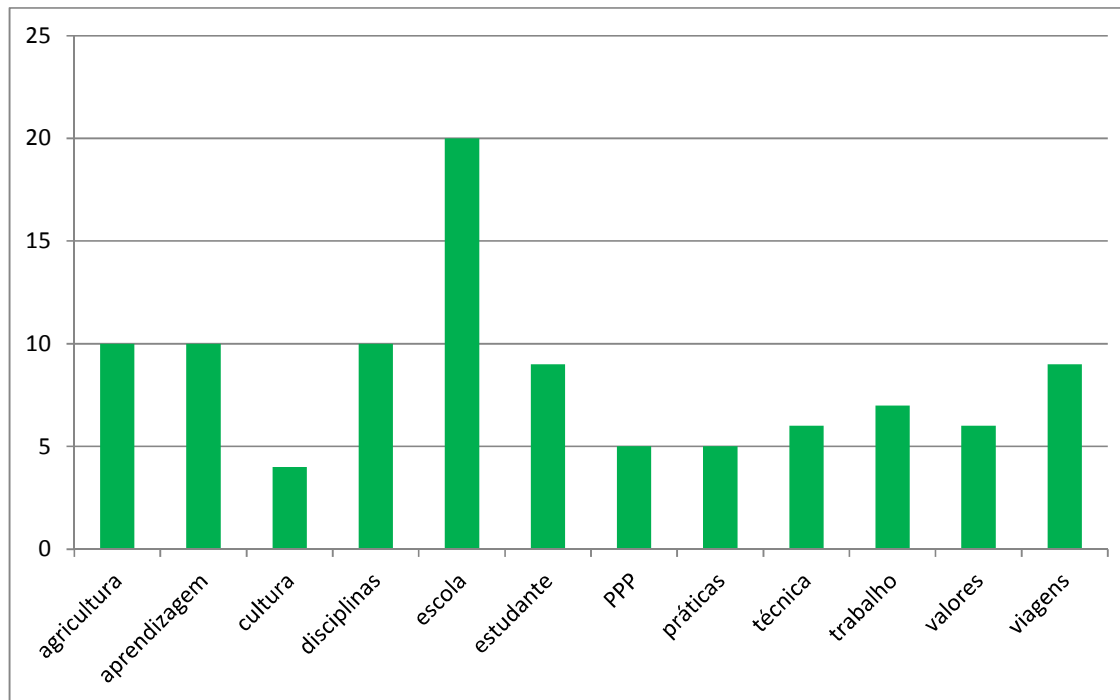
Fonte: elaborada pelo pesquisador

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 pelo pesquisador

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”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, antes de abordarmos as considerações finais dessa Dissertação, 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 demonstrou 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 Dissertação: 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 Dissertação 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 Dissertação, foi fundamental esta abordagem ideológica e contextual, pois a EAMCHF está no campo.

Da mesma forma que a questão da Educação do Campo, vem a 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 Dissertação. 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 conseqüente 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 seus 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 capítulo 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 dissertação. 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. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

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.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Tradução Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

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>. 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.

COUTINHO, C. N. **As Categorias de Gramsci e a Realidade Brasileira**. In: Crítica Marxista, Roma, Editori Riuniti, n. 5, ano 23, 1985, pp. 35-55.

DEBUS, M. (Org.). **Manual para excelência em la investigación mediante grupos focales**. Pennsylvania: University of Pennsylvania/ Applied Communications Technology, Needham Porter Novelli, 1988.

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.

FERREIRA, P. **Comentários à Constituição Federal Brasileira**. vol. 07, São Paulo: Saraiva, 1995.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

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.

FRONER, Y. Patrimônio cultural – tangível e intangível. In: CASTRIOTA, L. B. (Org.). **Paisagem cultural e sustentabilidade**. Belo Horizonte: IEDS; UFMG, 2009.

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.

GIOVINAZZO, R. A. **Focus Group em Pesquisa Qualitativa – Fundamentos e Reflexões**. Administração On-Line – Prática – Pesquisa – Ensino, 2, nº 4, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

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

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

JOINVILLE. **Fundação 25 de Julho**. Disponível em: <https://www.joinville.sc.gov.br/noticia/9429-Fundação+25+de+Julho+divulga+calendário+de+eventos+para+2015.html>. Acesso em: 10 de fev. 2015.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. 19 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LOCKS, G. A. Representações sociais do rural no território da região serrana catarinense: perspectivas para a pesquisa em educação do campo. IN: PEIXER, Z. I.; VARELA, I. A. (Orgs.). **Educação do Campo**. Lages: Grafine, 2011. 176p.

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

MACHADO, I. F. **Um projeto político-pedagógico para a escola do campo**. Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional, v. 4, nº 8, p. 191-219. jul./dez. 2009.

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.

MORGAN, D. L. **Focus Groups as Qualitative Research**. London: SAGE Publications, 1997.

MUNARIM, A.; TAMANINI, E.; HARDT, L. S.; BITTENCOURT, N.; CONDE, S.; PEIXER, Z. I. Política pública de educação do campo: a articulação entre o Estado

e a sociedade. In: Aued, B. W.; Vendramini, C. R. (Orgs.) **Educação do Campo: desafios teóricos e práticos**. Florianópolis: Insular, 2009. p. 53-65.

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/breves_2012/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: Papirus, 2013.

APÊNDICES

Apêndice 1 - PPP em construção

**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
Escola Agrícola Municipal Carlos Heins Funke**

**JOINVILLE
2014**

APRESENTAÇÃO

O ano de 2014 apresentou-se como um tempo de grande desafio na construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da Escola Agrícola Municipal Carlos Heins Funke. Particularmente, porque a construção do Projeto implica repensar, refletir e incorporar novas ideias e formas democráticas à prática educativa numa perspectiva emancipadora e transformadora da educação, exigindo compromisso político-pedagógico dos profissionais da Escola, assim como de pesquisadores cujos anseios são de contribuir para que o conhecimento seja, de fato, democrático e emancipatório.

Desafio, porque exigiu estudo, aprofundamentos, discussões, consultas à legislação, realização de diagnóstico e a opção por um caminho metodológico para a prática educativa na escola, desejado, mas não vivenciado e nem conhecido.

Desafio, porque as exigências acima pressupunham a necessidade de espaço e de tempo adequados para a sua realização, situações não previstas no calendário letivo.

Desafio, porque a elaboração de um Projeto Político-Pedagógico é um processo cuja dinâmica, quando coerente, envolve todos os atores e obedece a critérios pedagógico-metodológicos que capacitam os seus atores para assumir de forma coletiva o que foi construído.

Desafio, porque o presente Projeto é a sistematização das contribuições do coletivo de educadores e das poucas discussões ocorridas. De modo que o maior desafio foi sistematizar as contribuições para que pudessem constituir a referência para o trabalho pedagógico escolar com as mudanças apontadas enquanto utopia a ser buscada por todos. Utopia, expressa na intencionalidade político-pedagógica de um projeto de educação e de ideal de sociedade, articulado aos interesses e necessidades da população. Ou seja, uma educação emancipatória que assegure aprendizagem de qualidade para todos.

Nesta perspectiva, o texto compreende os seguintes passos:

a) Contextualização Histórica. Compreende uma breve reflexão sobre a conjuntura atual, explicitada na Contextualização Atual, seguido pela Contextualização Conceitual, na qual consta a explicitação de pressupostos teórico-filosóficos em que o projeto se orientará, e a Contextualização Histórica,

contendo a apresentação da escola adequada para contribuir na direção do ser humano e da sociedade que se deseja construir.

b) Diagnóstico. Apresentação sucinta da análise e reflexão feita pelo coletivo de educadores. Trata-se de um diagnóstico circunscrito ao universo da escola, sem estabelecer uma análise mais abrangente e relacionada a outros aspectos e dimensões relacionados a escola.

c) Programação. Constitui-se na proposta de ação para responder as necessidades apontadas pelo diagnóstico.

O presente Projeto é a materialização de um esforço inicial e que necessariamente deve ser constante e permanente. Sua continuidade deverá ampliar a participação e incorporar outros segmentos. Configura-se, portanto, em documento norteador do trabalho escolar, sempre inacabado e provisório.

1. DIAGNÓSTICO

O diagnóstico foi feito por meio de uma pesquisa realizada utilizando o instrumento Grupo Focal, e envolvendo toda a comunidade acadêmica a luz da gestão democrática.

Foram organizados dois(2) Grupos Focais a saber:

1- participantes: professores e gestores (5/11)

2- participantes: estudantes, responsáveis e representante da APP (12/11)

Os responsáveis pela pesquisa foram:

Mediador – Pesquisador Rerlen Ricardo Silva Paglia

Moderadores: Professor Edmilson Cezar Paglia e Professora Silvia Sell Duarte Pillotto

Apoio técnico: Kamilla Domingues de Paula Silva e Artur Nagy Castagna.

5 eixos temáticos abordados:

1. Associação/relação da Cultura Local e da Educação do Campo nas disciplinas;
2. Relações entre as disciplinas e suas articulações com o conteúdo básico e valorização do entorno da escola;
3. Articulações entre disciplinas e escola e, se estas contemplam a Educação do Campo e as manifestações culturais locais;
4. Aspectos/temas que podem ser relevantes no Projeto Político-Pedagógico; e

5. Importância do trabalho compartilhado entre a escola, comunidade e Secretaria de Educação.

Com os dados coletados por meio dos Grupos Focais, foi feita a análise de conteúdo (referenciada em Lawrence Bardin) e os resultados serviram como base para este Projeto Político-Pedagógico.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

A Escola Agrícola Municipal Carlos Heins Funke é uma Instituição Municipal criada em 1989, através do Decreto nº 6168/89 pela Secretaria de Educação do Estado e pelo parecer 452/89. Seu funcionamento foi autorizado em 15 de fevereiro de 1990 e sua APP foi reconhecida como Utilidade Pública conforme Lei nº 3.968, de 05 de julho de 1999. É administrada pela Secretaria Municipal de Educação de Joinville. (§ 3º É mantida pela Prefeitura Municipal de Joinville, localizada na Av. Hermann Augusto Lepper nº10, sendo administrada pela Secretaria de Educação do município).

A Escola Agrícola foi criada pela iniciativa da Fundação Municipal 25 de Julho e a Secretaria de Educação e Cultura. Tinha como finalidade preencher uma lacuna que havia no atendimento a alunos de 5ª a 8ª séries da área rural, uma vez que a Fundação Municipal 25 de Julho já vinha atendendo alunos de 3ª e 4ª séries através do Programa, “Clubes Agrícolas Escolares”. Atendia também jovens a partir de 15 anos com o Programa “Juventude Rural”. Iniciou suas atividades sendo administrada pela Fundação Municipal 25 de Julho (responsável pela área técnica, o transporte escolar e auxílio com a manutenção), e a Secretaria de Educação e Cultura, (responsável pela base comum, área pedagógica e administrativa, merenda escolar e manutenção). A partir de 2003 a administração passou a ser responsabilidade da Secretaria de Educação. Desde então a Fundação Municipal de Desenvolvimento Rural 25 de Julho presta assistência técnica quando solicitada, disponibilizando máquinas e equipamentos agrícolas.

A Escola iniciou suas atividades com três turmas de 5ªs séries, atendo 85 alunos. As demais séries foram sendo incorporadas de modo progressivo. Ou seja, no ano seguinte 5ª e 6ª séries e assim sucessivamente.

Concebida para oferecer o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, sua proposta curricular compreende, além das disciplinas que constituem a referência

nacional para o ensino fundamental, disciplinas que objetivam a pré-qualificação em agropecuária. Tais disciplinas visam atender a uma necessidade peculiar do contexto no qual a Escola está inserida, cujas características da agricultura são as de tradição familiar na qual subsistem as pequenas propriedades, das quais, pelo trabalho em regime familiar, as famílias tiram seu sustento.

Os profissionais que compõem o seu corpo funcional são constituídos de Trabalhadores de Serviços de Apoio que atuam na limpeza, serviços gerais e na cozinha; de Servidores da Secretaria; Supervisão; Orientação; Biblioteca; Sala Informatizada; Auxiliar de Direção; Direção; Professores e Técnicos Agrícolas.

Desde a sua institucionalização, apesar de todas as dificuldades de natureza estrutural, conjuntural e pedagógica, o trabalho desenvolvido pela Escola Agrícola Municipal Carlos Heins Funke tem se destacado em função da resposta de seus egressos quanto ao seu encaminhamento, tanto para a vida acadêmica quanto pré qualificação em agropecuária. O diferencial da escola pode ser percebido também na demanda que a cada ano tem aumentado. Em função dela, passou-se a adotar como critério para o ingresso de seus alunos uma avaliação vocacionada para atender aos candidatos que mais estejam identificados com a proposta agrícola, uma vez que foi criada com esta finalidade.

Mas os desafios postos pelo atual momento histórico, tanto os de dimensão planetária quanto os locais e cotidianos, exigem cada vez mais da comunidade escolar um juízo acerca da pertinência de sua prática. Tais desafios se constituem em apelos para a escola repensar seu papel e sua função social neste momento histórico, de modo que possa responder adequada e coerentemente com sua vocação institucional. Isto requer da comunidade educativa constante avaliação e reflexão da e sobre a sua prática.

Os processos sociais, políticos e econômicos são dinâmicos. Mudam numa velocidade cada vez mais intensa. Aceleram as mudanças, as descobertas, e com elas os desafios e problemas de toda ordem. Essa dinâmica desafia a escola em sua complexa tarefa de socializadora do saber. Impõe questões fundamentais para uma nova organização de seu trabalho. Isto implica que a escola traduza para si, que ela especifique e detalhe os avanços e problemas da civilização atual – sua riqueza e sua miséria. Que ela identifique os desafios postos pela problemática da civilização, a fim de que forme o novo cidadão, também, como vai traduzir no seu e pelo seu trabalho essa problemática.

Tal sensibilidade pressupõe que haja uma prática constante de reflexão sobre a ação. Requer avaliação. E para que as ações possam ser coerentes com as necessidades apontadas pela avaliação, se faz necessária a construção do Projeto Pedagógico que é o instrumento balizador para o enfrentamento dos desafios da instituição de uma forma refletida, sistematizada, consciente, científica e participativa.

O projeto compromete a comunidade educativa com os princípios norteadores preconizados para o Ensino Fundamental que consistem na educação necessária para a formação de cidadãos críticos, autônomos e atuantes. De acordo com tais princípios, a qualificação de um indivíduo consiste na sua capacidade de agir, intervir e decidir em situações nem sempre previsíveis. Essa capacidade implica a mobilização de competências, adquiridas ou construídas mediante a aprendizagem, para que no decurso da vida, tanto no trabalho como fora deste, o indivíduo esteja apto para solucionar problemas e enfrentar desafios. O que também requer abertura para o constante aprendizado e flexibilidade para redirecionar ações.

Dentre as qualidades pessoais requeridas, destacam-se o espírito de equipe, a responsabilidade, a autonomia, a iniciativa, a capacidade de comunicação, a flexibilidade, a cooperação, o interesse e atenção.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO ATUAL

Vivemos uma época de mudanças de paradigmas e de diversas rupturas. É um período em que mais e mais se faz necessário o reconhecimento dos já consagrados direitos sociais através da garantia de políticas públicas que assegurem as condições para o desenvolvimento e o despertar de uma consciência ética em relação a vida nas suas diversas manifestações, permitindo assim, que as pessoas despertem para a sua responsabilidade e seu papel nas relações sociais e econômicas e na dinâmica do planeta como um todo.

No contexto mundial, o Brasil destaca-se como uma potência ambiental e agrícola, devido a sua grande extensão de áreas cultiváveis e recursos naturais que possibilitam a seus habitantes o desenvolvimento das riquezas sociais, culturais, científicas, econômicas, etc. Mas, para que este desenvolvimento seja sustentável, requer uma longa caminhada em direção a uma consciência capaz de reconhecer a fragilidade e a finitude da vida no e do planeta. A execução de um modelo de desenvolvimento sustentável supõe ruptura com o modelo de desenvolvimento em curso, marcado pelo consumismo, pela cultura do descartável, pelo enriquecimento a qualquer preço, pela realidade de exclusão sócio-político-cultural em meio a paraísos de imensa riqueza. Este modelo tem trazido sérias

conseqüências também para a agricultura e àqueles que dela tiram seu sustento, sobretudo, pelo incentivo à monocultura extensiva para fins de exportação. Além do empobrecimento do campo, o êxodo para os grandes centros urbanos que hoje não comportam mais receber novos habitantes que, em sua expressiva maioria, vivem em situações precárias, numa realidade em que não há segurança, não há trabalho, nem saneamento. Onde não há atendimento adequado à saúde, à educação, estando expostos a toda sorte de vicissitudes. Cercados pela carência, pelo abandono, pela violência, essa população passa a constituir os noticiários hostis que são veiculados cotidianamente. Esta e outras situações têm transformado as pessoas em seres apáticos e insensíveis ao sofrimento, descomprometidas com os outros e consigo mesmas, desprovidas de uma adequada consciência de cidadania. É neste cenário que a escola é desafiada a dar sua resposta enquanto instituição social com propósito explicitamente educativo.

Neste cenário social, econômico e político, embora em pequena escala e com inúmeras dificuldades, persistem ainda as pequenas propriedades agrícolas.

A região sul do Brasil caracteriza-se pelo grande potencial agrícola e o estado de Santa Catarina concentra a maior quantidade de minifúndios, onde predomina a agricultura familiar.

Como motivação para a viabilidade da atividade no campo, no município de Joinville, as pequenas propriedades vêm recebendo incentivos para maior diversificação no processo de produção, permitindo aos agricultores a agregação de valor aos seus produtos e às propriedades.

Mas para que haja o fortalecimento deste processo é fundamental a parceria entre diversas instituições. A Escola Agrícola se apresenta como uma das mais qualificadas para exercer este papel pelo fato de ser uma instituição identificada com a realidade agrícola e ter sido criada para contribuir na busca de respostas para as necessidades deste segmento. No contexto local, a intervenção da Escola Agrícola é fundamental para fomentar o desenvolvimento sustentável e possibilitar aos jovens oriundos da agricultura, a gestão consciente e qualificada de sua propriedade, bem como de sua inserção cidadã nos espaços dos quais vier a fazer parte.

Vale ressaltar, que embora haja o incentivo para as pequenas propriedades, estas não estão isentas ou salvas de problemas como os que afetam o país e o planeta. Problemas sociais, econômicos, ambientais. Empobrecimento, degradação do solo, comprometimento dos mananciais de água, uso incorreto e abusivo de agrotóxicos, destino inadequado para o lixo, abandono do campo por parte dos jovens, entre outros, são questões candentes neste contexto. E é neste contexto que a Escola Agrícola exerce o seu importante e imprescindível papel. Ela nasceu com a vocação de contribuir com respostas a estes e outros desafios de natureza educativa, se distinguindo das demais escolas da rede municipal de Joinville por ter sido concebida para oferecer o curso de pré-qualificação em agropecuária. Mas para que possa exercer o seu papel, precisa ser identificada como uma escola diferenciada na rede municipal de ensino de Joinville, uma vez que apresenta singularidades em seu funcionamento, em sua dinâmica e em sua proposta, que exigem adequações estruturais e metodológicas. E nisso ela precisa ser reconhecida para que possa continuar a desenvolver o trabalho educativo para o qual foi criada e se readequar para responder aos novos desafios.

4. CONTEXTUALIZAÇÃO CONCEITUAL

4.1 Concepções de mundo e sociedade

O mundo concebido enquanto uma dimensão histórica e cultural, e, portanto, inacabado, encontra-se em relação permanente com o ser humano, igualmente inacabado, que, transformando o mundo sofre os efeitos de sua própria transformação. “O mundo não é. O mundo está sendo.” (Freire, 1996, p.76).

O conhecimento é uma construção histórica e social, na qual interferem fatores de ordem antropológica, cultural e psicológica, entre outros. (PCN, p.71)

Vivemos numa sociedade na qual são privilegiados princípios e valores que nos desafiam a constantemente refletir e repensar nossa ação no mundo. Isto requer a tomada de consciência sobre os diversos modelos de conhecimento sobre os quais a história, a cultura e o desenvolvimento foram sendo construídos. Repensar os fundamentos nos quais os saberes se assentam permite identificar a pertinência dos mesmos e possibilita a opção por aqueles que mais se aproximem da sua humanização.

Portanto, o processo de conscientização sempre ocorre com seres humanos historicamente situados, integrantes de estruturas sociais, políticas e econômicas.

A escola contribui efetivamente, na medida em que seus conteúdos curriculares correspondem com as necessidades e os propósitos para os quais foram concebidos. Ou seja, quando procura desenvolver os conhecimentos em suas dimensões: humana, técnica científica, político-social, e que assegure as condições favoráveis para desenvolver no educando uma atitude mais criativa e solidária, inserindo-o no mundo real e complexo, fazendo-o compreender que as mudanças estruturais também necessitam de sua participação.

4.2 Concepção de pessoa

O ser humano é sujeito histórico, e como tal, é sujeito da educação. É um ser situado no mundo e com o mundo, inserido num contexto sócio-econômico-

cultural-político, enfim, num contexto histórico. É um ser de reflexão e de ação sobre o mundo, com o objetivo de transformá-lo.

4.3 Concepção de educação

Educação é processo. É tarefa da educação a problematização do mundo, do trabalho, das obras, dos produtos, das idéias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência, enfim o mundo da cultura e da história que, resultando das inter-relações desafia o próprio ser humano a constantemente rever suas ações sobre a realidade na perspectiva de humanizá-la. “O ser humano é, naturalmente, um ser da intervenção no mundo à razão de que faz a História. Nela, por isso mesmo, deve deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de objeto.” (Paulo Freire, 1997, p. 119)

Desta forma, o objetivo primeiro de toda a educação consiste em provocar e criar condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica, comprometida com a ação. A educação concebida enquanto processo, se dá em um contexto historicamente situado, leva em conta o ser humano em sua totalidade, em sua situação de vida. Nesta perspectiva, a educação tem caráter utópico. Utopia que implica compromissos cheios de riscos.

O ser humano é um ser da ação e da reflexão; por conseguinte, um sujeito cognoscente. Um ser inacabado e único, curioso em relação ao mundo. Contudo, sua plenitude ocorre na própria intersubjetividade, na comunicação entre os sujeitos a propósito do objeto a ser conhecido. Assim, o humano, se constrói na inter-relação com o outro ser humano. Sem a relação comunicativa entre sujeitos cognoscentes desapareceria o próprio sentido e significado do conhecimento.

Portanto, o ser humano é um corpo consciente, capaz de conhecer a realidade na qual vive, interagindo com os seus iguais. Neste contexto, inteligência significará muito mais que um ato solitário. Implica cada um tornar-se melhor, contudo em nome de propósitos cada vez mais solidários, criativos e emancipados.

É por excelência compromisso da ação pedagógica, desenvolver no educando uma atitude de engajamento, compromisso e participação, fundamentais na sensibilização para a solidariedade.

A Educação do Campo tem o objetivo de transformar a realidade dos sujeitos inseridos naquela realidade, 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.

Pensando na realidade da comunidade acadêmica e no entorno da Escola Agrícola Municipal Carlos Heins Funke, a Educação do Campo contribuirá com as necessidades pedagógicas que valorizam e apoiam as práticas articuladas à agricultura familiar, as quais já vem sendo realizadas pelas disciplinas da base técnica, possibilitando o diálogo pedagógico com as disciplinas da base comum.

4.4 Concepção de escola

Em acordo com os PCNs, a escola tem como compromisso intervir efetivamente para promover o desenvolvimento e a socialização de seus alunos. Tem, portanto, a função socializadora, a qual remete a dois aspectos: o desenvolvimento individual e o contexto sociocultural.

O processo ensino-aprendizagem requer coerência com as concepções de pessoa, mundo e sociedade acima enunciadas. Isto implica uma prática pedagógica na qual a intervenção do professor consiste na criação de situações de aprendizagem coerentes com essa concepção, sendo que nela o protagonismo dos educandos é fator central na escolha das atividades a serem desenvolvidas.

Modelos, práticas e atividades cujo sentido enfatiza a manipulação do ser humano para que simplesmente saiba fazer determinada função, sem reflexão, sem análise, deve ser combatido. Saber fazer, sem reflexão, sem levar em conta as dimensões que compreendem a totalidade do ser humano com seus valores e atitudes fundamentalmente humanas, sugere a existência de uma realidade

desumana. Sugere uma realidade que subtrai da pessoa a sua possibilidade de ser criativa, inovadora, com direito de transformar o já existente em algo bem melhor, e seja capaz de desenvolver soluções para eventuais problemas e saber tomar decisões frente às diversas situações que terão que ser enfrentadas no curso da vida.

Por esta razão as ações educacionais são definidas a partir de critérios coerentes com uma concepção pedagógica emancipadora que, além de suportes teóricos consistentes, têm no diagnóstico um instrumento fundamental para atender ao contexto no qual está inserida, pois a escola é um espaço por excelência para a construção do conhecimento e do desenvolvimento da cidadania.

Em face das transformações do mundo contemporâneo e dos processos de reestruturação no mundo do trabalho, a qualificação para tal deixa de ser compreendida como fruto da aquisição de modos de fazer, passando a ser vista como resultado da articulação de vários saberes - subjetivos e objetivos -, tais como: natureza das relações sociais vividas pelos indivíduos, acesso à informação, a saberes, a manifestações científicas e culturais, além da duração e da profundidade das experiências vivenciadas nas diferentes situações da vida.

A Escola Agrícola Municipal Carlos Heins Funke é uma escola única no município de Joinville – SC, devidas suas singularidades.

A Comunidade Educativa Escola Agrícola, atenta a estas e outras transformações; atenta também, a complexidade das relações sociais do mundo contemporâneo, entende que a sua proposta curricular deve responder aos anseios da comunidade que a ela ocorre e por isso sua proposta leva em conta o contexto da modernidade reflexiva na qual os alunos estão inseridos.

4.5 Concepção de avaliação

Coerente com os fundamentos teórico-filosóficos deste projeto, a avaliação, parte integrante do processo educativo da escola, será emancipadora. Trata-se de um processo integrado e coerente com os objetivos, conteúdos e métodos trabalhados em cada área. Implica ser planejada e estar comprometida com o processo e nela estar envolvidos todos os atores. Deve levar em conta as diferenças individuais, a complexidade da ciência pedagógica, e o permanente risco do equívoco.

A avaliação não se limita ao aluno ou à sala de aula. Compreende a comunidade educativa em seu todo. Avalia-se, portanto, o processo ensino-aprendizagem, o educando, a turma, o educador e o processo pedagógico, e com

ele o planejamento das aulas, a metodologia adotada, o livro didático e os demais materiais e recursos utilizados, considerando tanto as questões relacionadas às habilidades e competências, quanto as atitudes e vivência de valores fundamentais.

4.6 Concepção de cultura

Podemos caracterizar cultura como sendo toda realização material ou espiritual dos seres humanos. Santos (2006, p. 8) coloca bem esta afirmação dizendo que: “[...] cultura diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos”. Portanto todo grupo social tem sua cultura própria, seu jeito de pensar, agir, trabalhar, viver, produzir objetos e conhecimentos.

Na realidade de nossa escola e entorno, podemos verificar vários tipos de manifestações culturais que devemos valorizar e articular às atividades acadêmicas. Podemos citar as seguintes manifestações:

5. ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA

6. ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

6.1 Organização funcional

A Escola Agrícola Municipal Carlos Heins Funke compreende a Educação Básica em nível de Ensino Fundamental, organizada em anos letivos,

atendendo alunos de 6º ao 9º ano, em período integral, certificando seus alunos, também, com a Pré-qualificação em Ciências Agrícolas.

6.2 Calendário escolar

O Calendário Escolar é o fornecido pela Secretaria de Educação e Cultura, no qual são feitas as adequações de acordo com as necessidades da escola.

6.3 Carga horária

A carga horária mínima para a Base Nacional Comum será de 907 horas e para a Parte Diversificada será de 370 horas, num total de 1.277 horas anuais distribuídos em 200 dias letivos, cabendo a cada área o montante abaixo discriminado.

Na Base Comum a escola oferece as disciplinas de Línguas Estrangeiras Inglês e Alemão.

A Língua Estrangeira Alemã visa atender as expectativas da comunidade, pois Joinville é uma cidade colonizada em sua maioria por alemães.

Área comum

Matemática: 200 horas aula;

Língua Portuguesa: 200 horas aula;

Geografia: 6º e 8º ano: 120 horas aula;

7º e 9º ano: 80 horas aula;

História: 6º e 8º ano: 80 horas aula;

7º e 9º ano: 120 horas aula;

Ciências: 120 horas aula;

Educação Física: 120 horas aula;

Inglês: 80 horas aula;

Alemão: 80 horas aula;

Arte: 40 horas aula;

Ensino Religioso: 40 horas aula.

Área Técnica

Práticas agrícolas: 160 horas aula;

Práticas Zootécnicas: 160 horas aula;

Práticas Industriais (6ºs e 7ºs anos): 120 horas aula;

Práticas de Gerenciamento Agrícola (8ºs e 9ºs anos): 120 horas aula.

A hora aula trabalhada na escola compreende a duração de 48 minutos.

As 800 horas de que trata a LDB 9.394/96 correspondem a hora trabalhada de 60 minutos. (*providenciar junto ao COMEDI o documento que justifica a carga horária de 48 minutos).

6.4 Critérios de ingresso

O ingresso dos alunos no 6º ano dar-se-á mediante a matrícula preferencialmente para os filhos de agricultores (que comprovarem sua atividade)

e, não preenchida todas as vagas disponíveis, por meio da Avaliação de Ingresso, cuja regulamentação consta no Plano de Desenvolvimento da Escola.

6.5 Conclusão do curso

Da conclusão do Ensino Fundamental (6º a 9º ano). Os alunos recebem um certificado que além de comprovar o término do curso, certifica também em “Pré-qualificação em Ciências Agrícolas”.

6.6 Disciplinas

Base Nacional Comum: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Língua Estrangeira Alemã, Língua Estrangeira Inglês, Geografia, História, Educação Física, Artes e Ciências da Religião (*verificar);

Base Técnica: Práticas Agrícolas, Práticas Zootécnicas, Práticas Industriais e Práticas de Gerenciamento Agrícola.

6.7 Enturmação

A organização em ano e turma atenderá o preceito da heterogeneidade envolvendo os alunos das mais diversas localidades, respeitando as diferenças sociais, étnicas e culturais.

6.8 Atividades complementares

6.9 Hora atividade

6.10 Atividades extracurriculares

6.11 Contrato didático

7. ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

7.1 Objetivo formativo

7.2 Metodologias

7.2.1 Viagens de estudo

O acompanhamento dos professores nas viagens com os alunos, preferencialmente atenderá a pertinência e identificação com as referidas áreas de conhecimento.

Deverão ser planejadas interdisciplinarmente no início da ano letivo e articuladas aos conteúdos trabalhados nas diversas áreas, de modo que enriqueçam o conhecimento e propiciem aprendizagens significativas para os educandos.

7.3 Avaliação

7.3.1 Critérios de avaliação

Uma educação com propósitos emancipadores em que os educandos são protagonistas no processo ensino-aprendizagem, terá uma avaliação também emancipadora em que obrigatoriamente os educandos nela serão protagonistas. Isto significa que os critérios de avaliação deverão ser apresentados de forma transparente e discutidos com os alunos de modo que os conheçam e dela participem como sujeitos ativos. Entre os diversos mecanismos de avaliação, destaca-se a importância da auto-avaliação.

7.3.2 Fatores considerados no processo de avaliação

A gestão dos tempos educativos, em que serão considerados: participação; pontualidade; iniciativa; trabalho em grupo; desenvolvimento de habilidades técnicas e organizativas;

Progressos alcançados em relação ao conhecimento sistematizado;

O planejamento;

A utilização adequada dos recursos disponíveis na escola;

A participação dos pais na vida escolar.

7.3.3 Características da avaliação

Entre as características da avaliação escolar destacam-se:

- Estar conectada com os objetivos, conteúdos e métodos expressos no plano de ensino e desenvolvidos no decorrer das aulas. Assim, deve obrigatoriamente refletir a unidade entre objetivos, conteúdos e métodos;

- Ajudar a tornar mais claros os objetos que se quer atingir, o que possibilita tomar novas decisões para as atividades subseqüentes e deste modo possibilitar a revisão do plano de ensino;

- Ajudar todas as crianças a crescerem: os ativos e os apáticos, os espertos e os lentos, os interessados e os desinteressados, de modo que possibilite o conhecimento de cada um, da sua posição em relação à classe, estabelecendo

uma base para as atividades de ensino e aprendizagem, ou seja, a avaliação ajuda a desenvolver capacidades e habilidades;

- Ter caráter objetivo. Fato que não exclui a subjetividade. O cumprimento da exigência de objetividade se dá através de técnicas e instrumentos diversificados de avaliação;

- Ser um termômetro dos esforços do professor. Ajuda-o na autopercepção;

- A avaliação é um ato pedagógico. Nela o educador mostra as suas qualidades de educador na medida em que trabalha sempre com propósitos definidos em relação ao desenvolvimento de todas as capacidades dos alunos;

- A avaliação escolar envolve objetividade e subjetividade, tanto em relação ao professor como aos alunos. Para superar criativamente essa aparente ambigüidade entre o objetivo e o subjetivo, o professor precisa ter convicções éticas, pedagógicas e sociais. E ao fazer apreciação qualitativa dos resultados escolares, levará em conta sempre os propósitos educacionais.

7.3.4 Instrumentos de avaliação

O processo de avaliação inclui instrumentos e procedimentos diversificados. É fundamental que estes estejam coerentemente organizados e articulados com os pressupostos didático-pedagógicos em que são desenvolvidos os conteúdos curriculares desdobrados nos planos de aula com seus objetivos, metodologia e atividades desenvolvidas.

7.3.5 Orientações normativas e sistema de registros

Constam no Contrato Didático e no Regimento Escolar.

7.3.6 Recuperação

A realização da avaliação diagnóstica no início do ano letivo indicará ao professor como fará seu planejamento para atender as necessidades por ela apontadas e para as quais procurará desenvolver atividades que possibilitem a recuperação dos alunos que apresentarem atraso com relação a aprendizagem.

“A recuperação ocorrerá paralela ao período letivo, na ação permanente em sala de aula, na qual o professor criará novas situações desafiadoras e proporcionará atividades diversificadas aos alunos que necessitarem. Se, esgotadas todas as possibilidades de recuperação em sala, ainda assim algum aluno continuar com insuficiência de desempenho, o mesmo deverá ser encaminhado ao serviço de supervisão e/ou orientação para que a escola, junto à família, encontre alternativas que propiciem a evolução de sua aprendizagem.” (Proposta Pedagógica 2004-2007)

7.3.7 Revisão

As aulas que têm como propósito rever, avaliar ou recuperar alunos que não se apropriaram adequadamente dos conteúdos programados e desenvolvidos, requerem formas especiais de planejamento. Ou seja, estas aulas devem ser apresentadas e desenvolvidas com outras estratégias e dinâmicas para se constituírem situações de aprendizagem que ajudem o aluno a estudar, rever e reestruturar, de forma sistemática, um conjunto de conhecimentos de uma

subunidade, uma unidade ou um projeto que integra o programa de ensino.

8. PRINCÍPIOS NORTEADORES E ORIENTADORES DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

8.1 Princípios norteadores do Projeto Político Pedagógico

a) Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB)

Art. 3º

“I. Igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III. Pluralismo de idéias e concepções pedagógicas;
IV. Respeito a liberdade e apreço a tolerância;
V. Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
VI. Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
VII. Valorização do profissional da educação escolar;
VIII. Gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação do sistema de ensino;
IX. Garantia do padrão de qualidade;
X. Valorização da experiência extra-curricular;
XI. Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”.

Art. 12º

Inciso I “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

Art.13º e 14º

Definem as incumbências docentes com relação ao projeto pedagógico:

“I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”.

Art. 14º

“I - participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”.

Art. 22º

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

b) Regimento único das unidades escolares da rede pública municipal de ensino de Joinville

8.2 Princípios Orientadores do Projeto Político Pedagógico

a) Democratização de acesso e permanência do estudante na escola:

Pressupõe a aprendizagem de qualidade para todos: vagas e qualidade político-pedagógica, sem privilégios econômicos e sociais e que articula as dimensões:

Técnica ou formal: consiste na explicitação dos instrumentos, métodos, técnicas;

Política: consiste na condição imprescindível da participação – envolve fins, valores e conteúdos;

b) Gestão Democrática: abrange além do princípio constitucional, as dimensões administrativa, pedagógica e financeira;

c) Valorização dos profissionais da escola;

d) Relação entre a escola e a comunidade.

9. AÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

9.1 Estratégias de Ação

- 1- Realizar estudo sistemático sobre temas relacionados às metodologias e seus pressupostos;
- 2- Criar grupos de estudo que culminem com a realização de seminários;
- 3- Instituir comissões e distribuir responsabilidades;
- 4- Criar um sistema de comunicação visual das rotinas e responsabilidades;

- 5- Integrar as áreas de conhecimento e promover a interdisciplinaridade entre as disciplinas da base comum e destas com a base técnica;
- 6- Trabalhar com múltiplas possibilidades didáticas;
- 7- Participar na elaboração de qualquer plano;
- 8- Monitorar a coerência entre o Projeto Político Pedagógico e a prática;
- 9- Realizar avaliação diagnóstica com a participação institucional, de docente, da gestão, APP, pais, alunos, funcionários e parceiros comunitários;
- 10- Realizar avaliação e reestruturação anual do programa curricular;
- 11- Estruturar plano de ensino para a área técnica;
- 12- Planejar todo e qualquer trabalho didático-pedagógico;
- 13- Criar instrumentos para a avaliação do Projeto Político Pedagógico;
- 14- Articular as práticas pedagógicas à cultura local, à Educação do Campo e à Educação de Período Integral;
- 15- Implementar os programas oferecidos pelo Ministério da Educação;
- 16- nstitucionalizar as viagens de estudo;
- 17- Promover a aproximação da escola com o entorno;
- 18- Firmar parcerias com outras instituições junto à Secretaria Municipal de Educação visando apoio às atividades pedagógicas;
- 19- Estimular as formações continuadas dos profissionais da escola;
- 20- Incentivar a formação continuada dos profissionais da área técnica da escola.

9.2. Orientações para a Ação

O Projeto é promessa. É dinâmico. E por sua natureza, deve estar em constante revisão e monitoramento.

Os objetivos serão para o tempo de vigência previsto para o Projeto. Avaliados e revistos de acordo com as atividades previstas: a cada ação executada e a cada ano. Poderão ser redirecionados de acordo com a dinâmica e as necessidades apontadas pelo coletivo que daí elabora planos e estabelecem objetivos para cada um deles. A direção será responsável pela coordenação e pelo impulsionamento inicial da execução dos objetivos.

As estratégias serão levadas em conta por todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem em seus planos específicos em qualquer de seus trabalhos.

Anualmente, a avaliação incluirá, também, o questionamento sobre todas as propostas a fim de verificar a validade de sua continuação.

9.3. Avaliação do Projeto Político Pedagógico

A avaliação do Projeto Político Pedagógico ocorrerá sistematicamente. Além da elaboração de um instrumento específico para a avaliação, o monitoramento ocorre na medida em que é feito o acompanhamento das atividades didático-

pedagógicas e da realização das atividades previstas e a consonância com seus objetivos. As reuniões pedagógicas constituirão espaço privilegiado para a avaliação e a discussão coletiva e de revisão, por se tratar de um espaço destinado para refletir a e sobre a prática. Ao final de cada ano letivo far-se-á a avaliação mais aprofundada levando em conta os avanços e os redimensionamentos necessários.

10. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

10.1 Áreas de conhecimento:

Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Ciências da Religião, Educação Física, Arte, Línguas Estrangeiras, Ciências Agrícolas

De acordo com o Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases,

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Apresenta também as diretrizes gerais para a organização do currículo para o ensino fundamental e expressa a necessidade de trabalhar com diferentes áreas de conhecimento que contemplem a formação plena dos alunos. Em especial no que diz respeito aos conhecimentos clássicos e à realidade social e política, dando especial enfoque ao ensino de História do Brasil, sob a justificativa da necessidade de conhecer nossas matrizes constituintes e desenvolver o sentimento de pertença à nação.

Segundo os PCN,

As áreas de conhecimento constituem importantes marcos estruturadores de leitura e interpretação da realidade, essenciais para garantir a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de forma autônoma, (...) e o tratamento transversal de questões sociais constituem uma representação ampla e plural dos campos de conhecimento e de cultura de nosso tempo.

(...) Nos PCN, a opção do termo “área” deu-se em função de que, no ensino fundamental, um tratamento disciplinar, entendido como preponderantemente lógico e formal, distancia-se das possibilidades de aprendizagem da grande maioria dos alunos. Além disso, parte-se de abordagens mais amplas em direção às mais específicas e particulares. O tratamento dos conteúdos deve integrar conhecimentos de diferentes disciplinas, que contribuem para a construção de instrumentos de compreensão e intervenção na realidade em que vivem os alunos (PCN, 1998, p.58).

10.2 Programa curricular

10.2.1 Língua Portuguesa

Objetivo de Ensino: (Obs.: O objetivo de ensino de cada disciplina da base comum deverá ser construído entre o professor desta com os professores da base técnica, assim será garantido o diálogo entre a base técnica e a comum).

Ementa:

6º ano:

7º ano:

8º ano:

9º ano:

10.2.2 Língua Estrangeira - Alemão

Objetivo de Ensino: (Obs.: O objetivo de ensino de cada disciplina da base comum deverá ser construído entre o professor desta com os professores da base técnica, assim será garantido o diálogo entre a base técnica e a comum).

Ementa:

6º ano:

7º ano:

8º ano:

9º ano:

10.2.3 Língua Estrangeira - Inglês

Objetivo de Ensino: (Obs.: O objetivo de ensino de cada disciplina da base comum deverá ser construído entre o professor desta com os professores da base técnica, assim será garantido o diálogo entre a base técnica e a comum).

Ementa:

6º ano:

7º ano:

8º ano:

9º ano:

10.2.4 Matemática

Objetivo de Ensino: (Obs.: O objetivo de ensino de cada disciplina da base comum deverá ser construído entre o professor desta com os

professores da base técnica, assim será garantido o diálogo entre a base técnica e a comum).

Ementa:

6º ano:

7º ano:

8º ano:

9º ano:

10.2.5 Ciências Naturais

Objetivo de Ensino: (Obs.: O objetivo de ensino de cada disciplina da base comum deverá ser construído entre o professor desta com os professores da base técnica, assim será garantido o diálogo entre a base técnica e a comum).

Ementa:

6º ano:

7º ano:

8º ano:

9º ano:

10.2.6 Geografia

Objetivo de Ensino: (Obs.: O objetivo de ensino de cada disciplina da base comum deverá ser construído entre o professor desta com os professores da base técnica, assim será garantido o diálogo entre a base técnica e a comum).

Ementa:

6º ano:

7º ano:

8º ano:

9º ano:

10.2.7 Ciências da Religião

Objetivo de Ensino: (Obs.: O objetivo de ensino de cada disciplina da base comum deverá ser construído entre o professor desta com os professores da base técnica, assim será garantido o diálogo entre a base técnica e a comum).

Ementa:

6º ano:

7º ano:

8º ano:

9º ano:

10.2.8 Educação Física

Objetivo de Ensino: (Obs.: O objetivo de ensino de cada disciplina da base comum deverá ser construído entre o professor desta com os professores da base técnica, assim será garantido o diálogo entre a base técnica e a comum).

Ementa:

6º ano:

7º ano:

8º ano:

9º ano:

10.2.9 Arte

Objetivo de Ensino: (Obs.: O objetivo de ensino de cada disciplina da base comum deverá ser construído entre o professor desta com os professores da base técnica, assim será garantido o diálogo entre a base técnica e a comum).

Ementa:

6º ano:

7º ano:

8º ano:

9º ano:

10.2.10 História

Objetivo de Ensino: (Obs.: O objetivo de ensino de cada disciplina da base comum deverá ser construído entre o professor desta com os professores da base técnica, assim será garantido o diálogo entre a base técnica e a comum).

Ementa:

6º ano:

7º ano:

8º ano:

9º ano:

10.2.11 Área Técnica

Objetivo de ensino:

O objetivo geral das disciplinas da Área Técnica consiste em proporcionar aos alunos aprendizado básico sobre o contexto agropecuário para que desenvolvam as habilidades necessárias para a inserção consciente e comprometida com a sustentabilidade ambiental e social.

Ementas:

10.2.11.1 Práticas Zootécnicas

- 6º ano: Introdução à Zootecnia e Cunicultura
- 7º ano: Avicultura e Piscicultura
- 8º ano: Suinocultura, Ovinocultura e Caprinocultura
- 9º ano: Bovinocultura

10.2.11.2 Práticas Agrícolas

- 6º ano: Introdução à Agricultura, Importância da Agricultura, Olericultura, Conceitos sobre Erosão.
- 7º ano: Noções sobre Solos, Agroecologia, Cultivo Protegido.
- 8º ano: Reflorestamento, Silvicultura, Florestas, Palmáceas, Compostagem, Culturas Anuais.
- 9º ano: Floricultura, Solos, Fruticultura, Mecanização Agrícola, Turismo Ecológico.

10.2.11.3 Práticas de Gerenciamento Agrícola

- 8º ano: Cooperativismo/Associativismo, Noções de Contabilidade, Desenho Técnico, Patrimônio Histórico.
- 9º ano: Administração Rural, Gerência de Projetos, Patrimônio Histórico.

10.2.11.4 Práticas Industriais

- 6º ano: Higiene e Manipulação dos Alimentos; Segurança no Trabalho; Higiene Diária.
- 7º ano: Alterações dos Alimentos; Processos de Conservação dos Alimentos; Fitoterapia.

11. REFERÊNCIAS

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

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.

SANTOS, JOSÉ Luiz dos. *O que é cultura*. 16ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

Fontes Consultadas

PROPOSTA Pedagógica da Escola Agrícola 2004-2007.

SECRETARIA Municipal de Educação de Joinville. Programa de Ensino, 2008.

Anexos

Apêndice 2: TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada **“PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: ARTICULAÇÕES COM ASPECTOS CULTURAIS LOCAIS E EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA AGRÍCOLA MUNICIPAL CARLOS HEINS FUNKE - JOINVILLE/SC”**, por meio de grupo focal, do Programa de Pós Graduação: Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE.

O objetivo deste estudo é **“Analisar as contribuições da Cultura local e da Educação do Campo na construção do Projeto Político Pedagógico da Escola Agrícola Municipal Carlos Heins Funke”**.

Desdobrando este objetivo geral especificamos também: realizar revisão de Literatura relacionada com a temática e aprofundamento teórico, analisar o Projeto Político-Pedagógico da Escola Agrícola Municipal “Carlos Heins Funke”, definindo eixos temáticos, organizar, tabular e analisar os dados coletados, formar grupo focal com os seguintes protagonistas: professores, gestores e alunos, organizar fórum de socialização dos resultados da pesquisa com a comunidade, incluindo a Escola Agrícola Municipal “Carlos Heins Funke”, a Secretaria Municipal de Joinville e demais interessados, apresentar em eventos científicos os resultados parciais e finais da pesquisa. O procedimento de coleta de dados se dará por meio da realização de dois grupos focais que levantará dados individuais de professores, estudantes e gestores. Os dados serão analisados e será proposto um fórum de discussão para, posteriormente, ser construído coletivamente um documento a ser socializado com a secretaria municipal de educação de Joinville e escolas interessadas.

Sua participação é voluntária e você terá a liberdade de se recusar a se manifestar nas indagações que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza. Você também poderá desistir de participar do grupo focal a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, terá livre acesso aos resultados do estudo e garantido esclarecimento antes e durante a pesquisa, sobre a metodologia ou objetivos.

Você terá garantia de acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. O principal investigador é o Sr. Rerlen Ricardo Silva Paglia, que pode ser encontrado no endereço Rua Bandeirantes, 1120 CEP: 83.260-000 em Matinhos/PR, nos telefones: (41) 3473-3468 ou (41) 9773-0070

É importante saber que não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa. As formas de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa são garantidas conforme Res.196/96 (IV.1.i);

É garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e revistas científicas, sem que os nomes dos participantes sejam divulgados. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética em pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) Campus Universitário – Bairro Retiro, Caixa Postal 246 - CEP 89201-974 – Joinville – SC.

Eu..... RG nº concordo voluntariamente em participar da pesquisa **“PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: ARTICULAÇÕES COM ASPECTOS CULTURAIS LOCAIS E EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA AGRÍCOLA MUNICIPAL CARLOS HEINS FUNKE - JOINVILLE/SC”** e autorizo o uso das imagens e escritas registradas durante a seção do Grupo Focal, conforme informações contidas neste TCLE, que está impresso em duas vias, uma fica com o participante do estudo e a outra com o pesquisador.

Joinville, ___/___/___

Assinatura do participante

Nome e assinatura do Responsável pela pesquisa

ANEXOS


Anexo 1: Parecer consubstanciado do CEP

Aprovação do Projeto pelo CEP.pdf - Adobe Reader

File Edit View Window Help

Tools Sign Comment

1 / 2 49,8%

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE UNIVILLE 

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES COM ASPECTOS CULTURAIS LOCAIS E EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA AGRÍCOLA MUNICIPAL CARLOS HENRI FUNK - JOINVILLE/SC

Pesquisador: RENLEN RICARDO SILVA

Área Temática:

Volume: 2

CIADE: 1005314.0.0000.0366

Instituição Proponente:

Fundação Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 755.170

Data da Realização: 10/09/2014

Apresentação do Projeto:

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 755.903

Objetivo da Pesquisa:

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 755.903

Análise dos Riscos e Benefícios:

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 755.903

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 755.903

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A Carta de Anúncia foi apresentada e está completa.

Recomendações:

Condições ou Pendências e Lista de Inadaptações:

As pendências foram regularizadas.

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Praça Marechal, nº 15, Bloco B, Sala 17
Bairro: Zona Industrial CEP: 89.219-710
UF: SC Município: JOINVILLE E-mail: consubst@univille.br
Telefone: (47)3461-0228

Page 10 of 10


22:09 05/11/2015

Aprovação do Projeto pelo CEP.pdf - Adobe Reader

File Edit View Window Help

Tools Sign Comment

2 / 2 49,8%

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE UNIVILLE 

Considerações do Parecer 755.170

Necessária aprovação da CONEP:

Não

Considerações Finais e critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições conferidas na Res. CNG 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

JOINVILLE, 11 de Setembro de 2014

Assinado por:
Elaine Albert Gordon Findlay
(Consubstanciador)

Endereço: Praça Marechal, nº 15, Bloco B, Sala 17
Bairro: Zona Industrial CEP: 89.219-710
UF: SC Município: JOINVILLE E-mail: consubst@univille.br
Telefone: (47)3461-0228

Page 11 of 10

22:10 05/11/2015

**Anexo 2 : Roteiro de análise do PPP - Escola Agrícola Municipal Carlos Heins
Funke**

APRESENTAÇÃO

- 1- DIAGNÓSTICO**
- 2- CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA**
- 3- CONTEXTUALIZAÇÃO ATUAL**
- 4- CONTEXTUALIZAÇÃO CONCEITUAL**
- 5- ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA**
- 6- ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA**
- 7- AÇÕES E RESPONSABILIDADES**
- 8- ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**
- 9- PRINCÍPIOS NORTEADORES E ORIENTADORES DO PPP**
- 10- AÇÃO E AVALIAÇÃO DO PPP**
- 11- ORGANIZAÇÃO CURRICULAR**
- 12- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**