

Projeto Político-Pedagógico: possíveis articulações com aspectos culturais locais e educação do campo

7

Pedagogical political project: possible joints with cultural and local aspects and education of the field

Rerlen Ricardo Silva Paglia*
Silvia Sell Duarte Pillotto**

Resumo: O presente artigo é fruto de pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação e de uma demanda da Escola Agrícola Municipal Carlos Heins Funke, em que temos atuado em projetos de extensão desde 2014. A referida escola tem se preocupado em ressignificar seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), tentando articular aspectos culturais locais ao currículo, sobretudo, em suas práticas. Dessa forma, a pesquisa centrou seus estudos e ações educativas/investigativas nas seguintes indagações: Como realizar ações a partir das questões culturais locais? Em que sentido essas questões contribuem para um ensino e aprendizado significativos? Como construir um PPP, que articule essas questões e que tenha realmente a participação de todos os segmentos – gestão, professores, alunos, comunidade e pesquisador? Portanto, o objetivo da pesquisa é ressignificar e implementar o PPP na Escola Agrícola Municipal Carlos Heins Funke, em Joinville – SC, juntamente com seus protagonistas (gestores, professores, funcionários, estudantes e representantes da comunidade), a fim de analisar as contribuições de um projeto que articula experiências culturais e questões técnicas e conceituais. Para ajudar no desenvolvimento da pesquisa, alguns autores foram fundamentais, a exemplo de: Saviani (1983); Veiga (2013); Gadotti (2000); Freire (2002); Arroyo (2008); Caldart (2004). Ferreira (1995), entre outros. Pensando em uma pesquisa com abordagem qualitativa, que levasse em conta a

* Mestrando em Educação pela Universidade da Região de Joinville (Univille). Especialista em Gestão Pública pelo Cetep (2009). Técnico em Assuntos Educacionais pela Universidade Federal do Paraná. *E-mail:* rerlenr@bol.com.br

** Doutora em Engenharia de Produção (Gestão da Qualidade). Professora titular nos cursos de Artes Visuais e Pedagogia na Universidade da Região de Joinville (Univille) e nos Programas de Pós-Graduação – Mestrado em Educação e Patrimônio Cultural e Sociedade da Univille. *E-mail:* pillotto0@gmail.com

participação de todos e que fosse interativa, a metodologia utilizada foi a *Pesquisa-Ação* fundamentada em Thiollent (2011) e o instrumento *Grupo Focal* baseado nos preceitos de Dias (2015) e Gatti (2005). Foram desenvolvidos dois grupos focais para preservar as características e similaridades dos participantes: o primeiro grupo com professores e gestores, e o segundo com pais, Associação de Pais e Professores (APP) e estudantes. Os dados coletados foram transcritos, organizados e analisados utilizando a Análise de Conteúdo, à luz de Bardin (2011). Os resultados demonstram que as demandas da comunidade acadêmica, tais como: interdisciplinaridade, eventos culturais locais, uniforme dos estudantes, transporte dos alunos e características diferenciadas da escola devem estar presentes no PPP, pois, assim, tais peculiaridades serão oficializadas e valorizadas no documento e perpetuadas na memória e na identidade de toda a região.

Palavras-chave: Práticas educativas. Educação do campo. Projeto Político-Pedagógico. Cultura. Grupo Focal.

Abstract: This article is the result of a survey conducted at the Graduate Program – Master of Education and a demand of Municipal Agricultural School Carlos Heins Funke, who have acted in extension projects since 2014. That school has been keen to reframe your Pedagogical Political Project (PPP), trying to articulate local cultural aspects of the curriculum, especially in its practices. Thus, research focused his studies and educational / investigative actions on the following questions: how to perform actions from the local cultural issues? In what way these issues contribute to meaningful teaching and learning? How to build a PPP, which articulate these issues and that you downloaded the participation of all segments – management, teachers, students, the community and researcher? Therefore, the objective was to give new meaning and implement the PPP Agricultural School Carlos Heins Funke in Joinville – SC, along with its protagonists (administrators, faculty, staff, students and community representatives) in order to analyze the contributions of a project that articulates cultural experiences technical issues and conceptual. To help us in the development of research, some authors were fundamental, example: Saviani (1983); Veiga (2013); Gadotti (2000); Freire (2002); Arroyo (2008); Caldart (2004). Ferreira (1995), among others Thinking of a survey with a qualitative approach that takes into account the participation of all and that was interactively, the methodology used was the *Search action* based on Thiollent (2011) and the instrument 'focus group' based on the precepts of Dias (2015) and Gatti (2005). Two focus groups were developed to preserve the characteristics and similarities of the participants, the first group of teachers and administrators and the second with parents,

parents and teachers association (PPA) and students. The data collected were transcribed, organized and analyzed using content analysis in light of Bardin (2011). The results show that the demands of the academic community, such as interdisciplinarity, local cultural events, even the students, student transportation and the different characteristics of the school must be present in the Pedagogical Political Project, as well, such peculiarities will be made official and valued the document and perpetuated the memory and identity of the whole region.

Keywords: Educational practices. Education of the field. Pedagogical Political Project. Culture. Focus Group.

Introdução

Certa vez, enquanto fazíamos um diagnóstico na região de Joinville – SC, para desenvolver um projeto de extensão nessa localidade, ficamos motivados a fazê-lo nesse contexto. O motivo principal para tal escolha deu-se pelo fato de ela estar próxima geograficamente de nossa atuação, além de uma tradição camponesa forte, devido à colonização, em especial a alemã, e que carece de ações de pesquisa e extensão que resgatem os valores do campo visto como local para se viver.

Essa questão se apresentou também na Escola Agrícola Municipal Carlos Heins Funke, como um campo de pesquisa, pois, além da dificuldade da escola de articular teoria e prática, observamos que outras se instalavam: 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? Portanto, o objetivo da pesquisa é ressignificar e implementar o PPP da Escola Agrícola Municipal Carlos Heins Funke, em Joinville – SC, juntamente com seus protagonistas (equipe gestora, professores, funcionários, estudantes e representantes da comunidade), a fim de analisar as contribuições de um projeto que articula experiências culturais com questões técnicas e conceituais.

A referida escola possui um PPP que está sendo reavaliado e ressignificado e é nesse momento, de nova construção, que fomos convidados pela comunidade escolar para participar do processo.

Pensamos que um PPP deve estar alinhado às demandas, aos anseios e às culturas locais. Talvez esse seja o maior desafio desse documento, além das dificuldades de colocá-lo em prática efetivamente. Aliando conceitos estudados e experiência no campo de pesquisa, nossa meta é trabalhar compartilhadamente com os membros da escola e a comunidade em seu entorno. Dessa forma, a *Pesquisa-Ação* com abordagem qualitativa e a técnica Grupo Focal com análise de conteúdo foram nossa opção.

A Pesquisa-Ação surgiu justamente devido à necessidade de nossa inevitável atuação também como atores na construção coletiva do PPP da escola. Já o instrumento Grupo Focal se mostrou necessário, pois esse consegue uma interação informal e dialógica entre os participantes que podem se expressar, não em forma de perguntas e respostas, mas, sobretudo, em tópicos apresentados para discussão. Placco (2005, p. 302) assim define Grupo Focal: “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 opção por Grupos Focais centra-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 com educação do campo nas aulas; relações entre as disciplinas, articulando o conteúdo básico e valorizando o entorno da escola; relações entre aulas e escola e se essas contemplam a educação do campo e as manifestações culturais locais; aspectos e justificativa julgados importantes para estar presentes no PPP da escola e, em que sentido seria importante um trabalho compartilhado entre escola, comunidade e Secretaria Municipal da Educação. Os Grupos Focais tiveram ainda outros estudiosos como referência nesta técnica: Gatti (2005) e Dias (2015). A análise dos dados foi realizada por meio do método de análise de conteúdo à luz de Bardin (2011).

Tem-se como premissa que o PPP 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 seja 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 Ferreira (1975), Gadotti (1994), Saviani (1983) e Veiga (2013).

Por estar esse PPP em uma região onde predominam aspectos socioculturais do campo, apesar de se situar próxima de áreas extremamente urbanizadas, o projeto deve estar articulado às questões de educação e cultura do campo, pois, somente assim, a comunidade se sentirá valorizada e representada de fato pelo documento; essas relações fundamentais são referenciadas pelos seguintes autores: Arroyo (2008), Caldart (2004) e Freitas (2009) na educação do campo; e Arroyo (2001), Ferreira (1995) e Veiga (2013) nos aspectos culturais.

As práticas educativas devem estar sintonizadas nos objetivos formativos e de ensino, sendo significadas e bem-estruturadas 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 a práticas educativas e suas relações são fatos relevantes segundo Franco (2008), pois não se pode esquecer que as práticas também devem ser transformadoras e condizentes com a realidade dos educandos conforme enfatiza Freire (2002).

Esperamos que este artigo possa contribuir para reflexões sobre a importância de um PPP, que tenha como finalidade ser referência às práticas educativas dos docentes e gestão escolar, no intuito de desenvolver ações compartilhadas com a comunidade, integrando as culturas locais, as questões técnicas e conceituais. Levar em conta a vida cotidiana dos sujeitos é preservar e ressignificar suas identidades. É isso que a escola deve levar em conta na construção de um PPP e na sua prática diária.

1 Práticas educativas, Projeto Político-Pedagógico, Educação e cultura do campo

As práticas educativas devem estar diretamente ligadas a um objetivo formativo, assim como de ensino, salienta Luckesi (1994, p. 7), ao defender 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 o assunto será contextualizado com as características e necessidades reais e locais dos educandos.

Percebe-se que, em nossa sociedade atual, com as constantes mudanças e o incremento de novas tecnologias, todos os ambientes educacionais também são atingidos por ditas “renovações”, sejam aquelas escolas situadas nas grandes metrópoles, sejam as do campo. É importante ressaltar que as novas tecnologias estão presentes no campo, por meio dos *smart* phones que muitos estudantes ou professores possuem, e das modernas lousas digitais que estão vigentes em várias escolas, inclusive na Escola Agrícola Municipal Carlos Heins Funke. Assim, é um desafio para todos, acompanhar essas mudanças, de forma que as práticas educativas não fiquem defasadas. Nesse sentido, Gadotti 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. (2000, p. 6).

Ao mesmo tempo que se está passando por uma verdadeira revolução tecnológica, fica-se, muitas vezes, questionando: Qual caminho pedagógico trilhar? Pensa-se 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. A partir dessa indagação, o passo seguinte desta pesquisa seria formalizar tal política, ou seja, construir um PPP de modo que todos os componentes dessa comunidade possam participar e, finalmente, elaborar as práticas educativas seguindo os currículos obrigatórios, contemplando políticas e necessidades da escola.

Como, então, agregar essas situações todas a um PPP? Como colocá-las em prática, avaliando seu processo? E o que se entende por PPP? A palavra *projeto* tem origem no Latim *projectu* e significa “lançar para diante”, ou seja, é um plano, intenção ou intuito. (FERREIRA, 1975, p. 1.144). Gadotti relaciona os 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 estar 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. (1994, p. 579).

Nesse contexto, se pode 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, e sua ação deve ser intencional, ter sentido explícito e compromisso definido em conjunto. (VEIGA, 2013).

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

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei 9.394/1996 passou a exigir, a partir de 1996, tanto das escolas quanto das Instituições de Ensino Superior (IESs), a elaboração de seus próprios projetos ou propostas pedagógicas. No art. 12, como dever das escolas, tem-se: “Os estabelecimentos de ensino [...] terão a incumbência de: Inciso I – elaborar e executar sua proposta pedagógica” e, conforme o art. 13, é 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 acerca de quais seriam os instrumentos necessários e como construir esses projetos.

Contudo, se verifica 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, é preciso acompanhar sua implementação, adequando-o às mudanças ocorridas, avaliando-o e o revisando no momento oportuno. Dessa maneira, o PPP será um documento útil, dinâmico, servindo de base para consultas e a organização de todo o processo educativo.

Nesse viés, não se pode separar o projeto pedagógico da educação do campo, nem tampouco dos aspectos culturais locais.

E, nesse contexto, como fica a educação do campo? De que forma atrelar o cotidiano dos alunos, suas experiências no campo e as culturas ao currículo? E o que nesta pesquisa se entende por educação do campo?

A Constituição Federal de 1988 (CF/88), em seu art. 205 garante que a educação é um direito de todos e, no art. 206, descreve seus princípios dentre os quais se destacam o pluralismo de ideias e as concepções pedagógicas. Nesse cenário, não se pode ignorar as diversas formas e os vários métodos de aprendizagem, assim como a diversidade sociocultural do Brasil. Nessa variedade de formas de educação, ressalta-se a educação do campo.

A educação do campo se identifica a partir de seus sujeitos mesmos que, segundo Caldart (2008), é o próprio povo do campo (famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais, dentre outros), esses que lutam por políticas públicas que assegurem o direito de todos à educação *no e do* campo.

Nesse passo, se insere o Decreto 7.352/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Esse decreto descreve a escola do campo como sendo a situada em área rural (definida pelo IBGE) ou aquela que, mesmo localizada em área urbana, atenda, predominantemente, a populações do campo. Dentre os princípios da educação do campo, destacados pelo decreto, estão o:

incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho. (BRASIL, 2010).

Arroyo et al. (2008) ressaltam que há uma maior dinâmica no campo do que na cidade, no sentido dos movimentos sociais, bem como inquietação. Outro detalhe que o autor destaca é o movimento pedagógico que o campo vem experimentando. Esse 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 na escola dos assentamentos.

Devemos ter em mente que a educação do campo tem o objetivo de transformar a realidade dos sujeitos inseridos naquela 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 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. (2009, p. 34).

No contexto da educação do campo, também há que se considerar a cultura do campo e como está inserida no currículo escolar.

A importância da cultura está em várias formas de expressão. Veiga (2013, p. 27), ao escrever sobre currículo que não é algo neutro e que está relacionado à cultura social, explica 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) pontua: “A essência ideológica da educação está justamente nessa transmissão das tradições da cultura do grupo de uma geração a outra”. Assim, se pode pensar que a educação está constantemente participando do processo de difusão cultural e perpetuando os hábitos de cada sociedade, evitando, assim, que esses 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 a comunidade acadêmica. Essa aproximação faz com que ocorra uma rica troca de saberes escolares e culturais, como entende 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.”

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 relacionados às atividades curriculares e aos aspectos culturais locais, tornando-se, assim, a cultura local, parte do cotidiano e das práticas educativas de todas as disciplinas.

2 Desdobramentos metodológicos

A pesquisa percorre diversos caminhos desde sua proposição até atingir os resultados propriamente ditos. 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 a capacidade de articular teorias, métodos, experimentos e observações relacionados às suas indagações específicas.

Desse modo, esta pesquisa foi se apresentando com algumas características devido às demandas do objeto de pesquisa: o PPP da Escola Agrícola Municipal Carlos Heins Funke, 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, em vista da demanda da pesquisa (nossa participação como sujeitos centrais que analisam, sugerem, acompanham e avaliam os processos de construção do PPP da escola), fez-se necessário desenvolver uma metodologia do tipo pesquisa-ação, segundo Thiollent

Na pesquisa-ação existem objetivos práticos de natureza bastante imediata: propor soluções quando for possível acompanhar ações correspondentes, ou, pelo menos, fazer progredir a consciência dos participantes no que diz respeito à existência de soluções e de obstáculos. (2011, p. 26-27).

Portanto, a pesquisa-ação exige do pesquisador dedicação, que esteja sempre atuante e que acompanhe todo o processo, desde o diagnóstico até os desdobramentos que a pesquisa poderá sofrer após a análise dos dados coletados. Contextualizado com esta pesquisa, conseguiu-se observar que a construção do PPP, de maneira coletiva e democrática, é algo que a cada dia vai sendo enriquecido, e o processo não tem fim, pois mesmo após a *conclusão* do documento, surgirão novas demandas ou alterações que exigirão outras ações para que o mesmo não fique desatualizado.

Entendendo que um PPP é o compartilhamento de muitas vozes, desenvolvemos dois Grupos Focais, no intuito de ouvir os profissionais que atuam na escola, os estudantes e a comunidade, representada pelos pais e/ou responsáveis. Os grupos ficaram assim constituídos: *Grupo 1*: gestores/educadores e o *Grupo 2*: pais/APP/estudantes. Os dados obtidos foram transcritos, tabulados e analisados por meio de interações e reflexões que esses grupos apresentaram. A escolha do instrumento de pesquisa *Grupo Focal* foi no sentido de que esse permite uma interação entre os participantes, em pouco espaço de tempo e com bom aprofundamento nas questões abordadas. Para Gatti (2005), o Grupo Focal permite que os participantes exponham suas ideias, experiências, opiniões, perspectivas, objetivos e contribuições sobre determinado tema lançado durante sua execução. Dias (2000, p. 5) ressalta que 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.

A análise foi feita seguindo a técnica *análise de conteúdo*, a qual segundo Bardin,

é 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. (2011, p. 15).

Assim, a *análise de conteúdo* pode ser usada em vários tipos de dados obtidos nas mais variadas pesquisas. Isso a torna um método de análise bastante abrangente para o alcance de respostas que o pesquisador busca.

A transcrição dos Grupos Focais foram feitas criteriosamente, cuidando para se obter, ao máximo, a fidelidade entre a exposição dos questionamentos dos participantes e os cinco eixos temáticos abordados durante as apresentações desses grupos.

As reflexões e abordagens dos grupos focais foram analisadas de forma a contemplar as aspirações dos participantes, seguindo o método *análise de conteúdo*, que, segundo Bardin (2011, p. 125-132), é assim organizada: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados obtidos; e interpretação.

3 Breves reflexões

Alguns dados interpretados mereceram nossa reflexão. Na primeira etapa da pesquisa, perguntamos aos participantes dos Grupos Focais, se eles observavam associação ou faziam relação entre a cultura local e a educação do campo em suas aulas. Tivemos as seguintes opiniões: O Professor A, afirmou: “Em minha disciplina, não vejo isto acontecer”. O Professor B disse: “Nós precisamos nos adaptar às culturas locais que são muito fortes”. O Responsável A explicou: “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, tem-se: “Dentro das disciplinas básicas, os alunos aprendem muito pouco sobre a cultura local.” Na fala dos estudantes, o Estudante A referiu: “Aqui tem língua alemã”. Estudante B comentou: “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, pôde-se verificar a necessidade de serem valorizadas as culturas e de essas estarem articuladas aos conteúdos pedagógicos em sala de aula, algo que não vem ocorrendo. Portanto, nesse aspecto, pode-se recorrer a Bourdieu, que coloca: apesar de existirem diferenças nos campos sociais, há um diferencial mais forte, que são os interesses de cada grupo, como se lê:

Campos sociais diferentes [...] só podem funcionar na medida em que haja agentes que invistam neles, nos mais diferentes sentidos do termo investimento, e que lhes destinem seus recursos e persigam seus objetivos, contribuindo, assim, por seu próprio antagonismo, para conservar-lhes as estruturas, ou, sob certas condições, para transformá-las. (2003, p. 51).

Na segunda parte da pesquisa, foi solicitado que os participantes opinassem sobre a relação existente entre sua disciplina/função com as outras, em um contexto que articula o conteúdo básico e valoriza o entorno da escola. Foram as seguintes as reflexões: Professor E: “Dentro e fora de sala da 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 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 que ele defende a importância da interdisciplinaridade para a contextualização e construção do saber: “[Ela envolve] 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, 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 a relação que há entre suas aulas/funções e 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”.

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

Na quarta parte da pesquisa, foi solicitado que os participantes citassem alguns aspectos/temas que considerava importantes para integrar o PPP da escola e que 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 têm acesso ao PPP; 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 é diferenciada, é nossa identidade! [...]. O papel da APP que é muito atuante nesta escola”. Responsável D: “Aqui também se ensina a criança como se alimentar. Os alimentos são também uma preocupação da escola, uma alimentação mais natural visando saúde de todos, que deveria entrar também como uma política. [...] As identidades, memórias e culturas da Escola Agrícola devem estar no PPP”.

Acredita-se ser fundamental que essas questões sobre o que a comunidade acadêmica já faz ou o que ainda é necessário fazer, seja em termos administrativos, pedagógicos, políticos, precisa 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 atrelada às exigências mercadológicas ou das grandes organizações internacionais. Menciona-se, nesta reflexão, o pensamento de Saviani:

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. (2015).

Na última parte da pesquisa, foi perguntado aos participantes se julgavam importante um trabalho compartilhado entre a escola, a comunidade e a 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 têm e respeitar suas singularidades e culturas diversificadas”.

Aqui se pode verificar como é fundamental o trabalho coletivo das diferentes instâncias em busca da manutenção de uma educação adequada à realidade de todos. Assim, pensando nesse planejamento, cita-se Gadotti e Romão: “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”. (2004, p. 81).

Vale ressaltar que essas questões não se esgotam neste artigo: 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 pode estar relacionada aos contextos educacionais.

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 feitas neste artigo e apesar de ser um pequeno recorte de uma pesquisa acadêmica, espera-se que possa contribuir para reflexões acerca da educação do campo e das questões culturais locais, tanto em nossas práticas educativas quanto em discussões referentes às políticas públicas para esses contextos aqui apresentados.

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. (Org.). *Por uma educação do campo*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOURDIEU, P. *Lições da aula*. Trad. de Egon O. Rangel, 2 ed. São Paulo: Ática, 2003.
- BRASIL. *Decreto 7.352*, de 2010. Brasília, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: Mec. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 maio 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. 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. (Org.). *Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo*. Brasília: Ed. da UnB, 2004.
- 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.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FERREIRA, P. *Comentários à Constituição Federal brasileira*. São Paulo: Saraiva, 1995. v. 7.

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

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, L. C. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, M. M. (Org.). *A escola-comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

GADOTTI, M. Pressupostos do projeto pedagógico. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. 1994, Brasília. *Anais...*, Brasília: MEC, 1994.

GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). *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.

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

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

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

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

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.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação: curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez, 1983.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação*, PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, 2008. Disponível em: http://www.aedi.ufpa.br/parfor/letras/images/documentos/ativ2_2014/breves/breves2012/politica%20educacional%20brasileira%20limites%20e%20perspectivas.pdf. Acesso em: 20 de mar. 2015.

THIOLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VEIGA, I. P. A. (Org.). *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível*. 29. ed. Campinas: Papyrus, 2013.

Submetido em 23 de dezembro de 2015.
Aprovado em 15 de outubro de 2015.