

## **DESAFIOS CURRICULARES ADVINDOS DA RECONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO**

### **RERLEN RICARDO SILVA PAGLIA**

Licenciado em Ciências Biológicas; Licenciado em Geografia; Especialista em Gestão Pública; Especialista em Educação Inclusiva; Mestre em Educação; Doutorando em Educação; Presidente do Núcleo Pedagógico e Coordenador do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto Federal Catarinense – campus São Bento do Sul.

### **EDMILSON CEZAR PAGLIA**

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

### **MARIA LOURDES GISI**

Possui Graduação em Enfermagem pela Faculdade de Enfermagem de São José, Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e Pós-Doutorado pela Universidade de Genebra. É membro do Conselho Editorial da Revista Diálogo Educacional, foi Bolsista Produtividade da Fundação Araucária/PR – 2015-2017. Foi professora do Curso de Enfermagem da UFPR. Atualmente é professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: Avaliação de políticas educacionais, acesso à educação e formação de professores.

### **RESUMO**

O presente artigo tem como objeto de estudo os desafios curriculares da educação do campo após a implantação de um projeto político-pedagógico diferenciado, em uma escola do campo de Joinville/SC. Fruto de investigações, observações, estudos, interpretações e análises, a pesquisa demandou imersão e dedicação de todos pesquisadores e da comunidade escolar. Após a realização de uma pesquisa participante, com grupo focal e posterior análise de conteúdo como técnica analítica, buscaram-se analisar os principais desafios ocorridos no currículo com a implantação do novo projeto político-pedagógico. Para uma análise crítica sobre currículo e educação do campo, foram considerados autores, entre eles Moreira (2009), Sacristán (2017) e Arroio (2008), Caldart (2004, 2008, 2009) Munarim (2009) e Souza (2006, 2012). A partir dos dados advindos da investigação, destacamos a presença de identidades locais e atividades formativas voltadas à Educação do Campo, demonstração de como as características e especificidades do campo precisam fazer parte e permanecer no currículo, a necessidade das diferentes disciplinas trabalharem de forma interdisciplinar e que os componentes curriculares estejam contextualizados considerando o espaçotempo do desenvolvimento curricular. Considera-se, a partir dos resultados, que avançar em termos de um currículo que favoreça uma formação integral e contextualizada, considerando a especificidade do campo, constitui-se em permanente desafio, pois requer, além de professores comprometidos com as mudanças que se fazem necessárias, políticas que contemplem a educação do campo como direito.

**Palavras-chave:** Currículo. Educação do Campo. Projeto Político-Pedagógico.

## **CURRICULAR CHALLENGES ADVENTED FROM THE COLLECTIVE RECONSTRUCTION OF THE POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECT OF FIELD EDUCATION**

## **ABSTRACT**

The present article has as object of study the curricular challenges of the education of the field after the implantation of a political-pedagogical project differentiated, in a school of the field of Joinville / SC. As a result of investigations, observations, studies, interpretations and analyzes, research has required the immersion and dedication of all researchers and the school community. After conducting a participant research, with a focus group and later analysis of content as an analytical technique, we sought to analyze the main challenges in the curriculum with the implementation of the new political pedagogical project. For a critical analysis of curriculum and education of the field, authors such as: Moreira (2009), Sacristán (2017) and Arroio (2008), Caldart (2004, 2008, 2009), Munarim (2009) and Souza (2006, 2012). Based on data from the research, we highlight the presence of local identities and formative activities geared to Education of the Field, demonstrating how the specific characteristics of the field need to be part and remain in the curriculum, the need of the different disciplines to work in an interdisciplinary way and that curricular components are contextualized considering the space-time of curriculum development. It is considered from the results that, advancing in terms of a curriculum that favors an integral and contextualized formation, considering the specificity of the field constitutes a permanent challenge, since it requires, besides teachers committed to the changes that are necessary, policies that contemplate the education of the field as a right.

**Keywords:** Curriculum. Education of the field. Political-Pedagogical Project.

## **DESAFÍOS CURRICULARES ADVINADOS DE LA RECONSTRUCCIÓN COLECTIVA DEL PROYECTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE EDUCACIÓN DEL CAMPO**

### **RESUMEN**

El presente artículo tiene como objeto de estudio los desafíos curriculares de la educación del campo después de la implantación de un proyecto político-pedagógico diferenciado, en una escuela del campo de Joinville / SC. Fruto de investigaciones, observaciones, estudios, interpretaciones y análisis, la investigación demandó inmersión y dedicación de todos los investigadores y de la comunidad escolar. Después de la realización de una investigación participante, con grupo focal y posterior análisis de contenido como técnica analítica, se buscaron analizar los principales desafíos ocurridos en el currículo con la implantación del nuevo proyecto político-pedagógico. Para el análisis crítico sobre el currículo y la educación del campo, fueron considerados autores, entre ellos Moreira (2009), Sacristán (2017) y Arroio (2008), Caldart (2004, 2008, 2009) Munarim (2009) y Souza (2006, 2012). A partir de los datos provenientes de la investigación, destacamos la presencia de identidades locales y actividades formativas dirigidas a la Educación del Campo, demostración de cómo las características y especificidades del campo necesitan formar parte y permanecer en el currículo, la necesidad de las diferentes disciplinas trabajar de forma interdisciplinaria y, que los componentes curriculares estén contextualizados considerando el espaciamiento del desarrollo curricular. Se considera, a partir de los resultados, que avanzar en términos de un currículo que favorezca una formación integral y contextualizada, considerando la especificidad del campo, se constituye en permanente desafío, pues requiere, además de profesores comprometidos con los cambios que se hacen necesarias, políticas que contemplen la educación del campo como derecho.

**Palabras clave:** Currículo. Educación del Campo. Proyecto Político-Pedagógico.

## **Introdução**

Este texto tem como objeto de estudo o projeto político-pedagógico (PPP) da educação do campo, mais especificamente os desafios curriculares advindos ao se reconstruir coletivamente o projeto da escola. Trata-se da pesquisa participante realizada em uma escola agrícola localizada em Joinville/SC, mediante uma reconstrução coletiva e democrática realizada por pesquisadores e segmentos da comunidade escolar envolvidos no ensino fundamental II.

O interesse desse estudo surgiu a partir da constatação de que não havia, nessa escola, uma prática de envolvimento da comunidade escolar no planejamento e na implementação do projeto político-pedagógico, sendo que o currículo mostrava-se engessado, em especial nas disciplinas básicas, não permitindo uma prática interdisciplinar.

A partir dessa constatação, foi proposto, como objetivo, reconstruir o projeto político pedagógico da escola, com especial atenção ao currículo, que se constitui em foco central e norteador das atividades pedagógicas. Tendo presente, também, que na construção de um projeto político-pedagógico, é necessário considerar o contexto no qual ele se insere, tendo presente que o currículo e sua estrutura estejam bem delineados e coerentes com os objetivos formativos da instituição.

Ao iniciar um trabalho voltado à construção de um projeto político-pedagógico, precisamos refletir sobre quais conceitos serão necessários para estabelecer parâmetros e critérios capazes de alcançar nossos objetivos. Nesse sentido, estabelecemos concepções relacionadas ao currículo, ao projeto político-pedagógico e à educação do campo e como elas se articulam.

O texto foi organizado contemplando uma abordagem teórico-conceitual, uma contextualização metodológica e as percepções dos participantes da comunidade escolar sobre currículo vigente.

### **Abordagem teórico-conceitual**

Abordar o currículo remete-nos a um debate que vem sendo travado ao longo dos anos por diversos pesquisadores, entre os quais cabe citar Moreira (2001), Sacristán (2017) e Gadotti (1994), entre outros. Os debates tratam desde a conceituação sobre currículo e sua relação com a cultura e o poder, até as dificuldades em seu planejamento e implementação, considerando as diferentes concepções existentes entre os professores.

Segundo Moreira (2001, p. 3-4), ao longo dos tempos, foram sendo formulados diferentes significados para currículo, “associados a conteúdos”, “experiências de aprendizagem”, “plano como objetivos educacionais, como texto, como quase avaliação”. Para o autor, é preciso considerar a articulação dos diferentes elementos e “[...] ao mesmo tempo, considerar o conhecimento como matéria-prima do currículo”. Deixa evidente que currículo representa uma seleção da cultura, entendendo cultura como um espaço de produção de significados e que portanto currículo pode ser concebido como uma prática de significação, que contribui para a produção de identidades sociais (p. 5).

O Currículo é algo bastante complexo, muito além de um simples conceito. Para Grundy (1987 *apud* SACRISTÁN, 2017, p. 14), “[...] o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural”. Nesse sentido, pensamos o currículo como uma forma de organização das diferentes práticas educativas que perpassam o dia a dia escolar.

No entanto, sabemos que há uma diversidade muito grande em toda comunidade acadêmica e que é difícil concebermos um currículo que abarque todas as necessidades, tão diversas, mas podemos construir uma proposta curricular que se aproxima das diferentes necessidades e que, principalmente, esteja adequada às especificidades e às necessidades de determinada escola.

Não podemos aceitar passivamente que os currículos tradicionais e “prontos”, originados de outras instâncias, simplesmente adentrem às escolas para cumprir atividade burocrática e não refletir as suas verdadeiras práticas educativas. Contudo, essa postura da comunidade acadêmica, não aceitando o currículo “pronto” e criando seu currículo “novo” precisa ser processual, muitas vezes aceitando algumas características do outro currículo (antigo) e recriando um novo com suas especificidades. Assim coloca Sacristán (2017, p. 71): “[...] as necessidades do novo currículo ampliado são cobertas geralmente através de atividades justapostas a outras prévias dominantes e em contradição com elas em algumas situações”.

Dessa maneira, para que o novo currículo seja formulado, precisamos ter um projeto político-pedagógico que o legitime e faça toda articulação com as demais realidades da escola, pois é mediante o PPP que o currículo se materializa, sendo parte constituinte e central na organização do trabalho pedagógico e como norteador de todas as atividades pedagógicas. Gadotti (1994) descreve fatores indispensáveis à 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 (GADOTTI, 1994, p. 579).

Nesse 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 e 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 realiza-se 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.

Conforme Veiga (2013, p. 14), “[...] 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 nº 9.394/96 (LDBEN) 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” (BRASIL, 1996).

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 esses princípios o projeto será de fato construído com democracia, sendo algo inserido na

realidade da escola e, portanto, algo concreto. Catani e Gutierrez (2001) ressaltam a importância da participação dos diferentes seguimentos 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 (CATANI; GUTIERREZ, 2001, p. 38).

Veiga (2013) salienta que no processo de construção do projeto político-pedagógico, numa perspectiva de organização do trabalho pedagógico, há 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, mas precisamos ir além dos muros e estar abertos à participação e contribuição de toda comunidade que se situa no entorno, como colocam Freitas *et al.* (2004)

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 (FREITAS *et al.*, 2004, p. 68-69).

Carvalho e Diogo (1994) completam dizendo que o projeto educativo deve ser coletivo e valorizar a interação e a autonomia, sem ser independente. Na visão de Santos Filho (2012), o projeto educativo é algo bem 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 (SANTOS FILHO, 2012, p. 127).

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. Dessa forma, o PPP

será um documento útil e dinâmico, que servirá de base para consultas e organização de todo o processo educativo.

Pensando no contexto desse trabalho, não podemos separar o projeto pedagógico da educação do campo, nem tampouco dos aspectos culturais locais. Para tanto, são referências, nesse estudo, autores como Arroio (2008), Caldart (2004, 2008, 2009), Munarim *et al.* (2009) e Souza (2006, 2012).

Nesse sentido, segundo Souza (2006), uma proposta norteadora pela educação do campo “[...] refere-se à pedagogia que contempla a identidade sociocultural dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico”, ou seja, precisamos conhecer os princípios da educação do campo, baseados na I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, para construirmos o projeto político pedagógico nessa perspectiva. Assim, Souza (2006) 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 (SOUZA, 2006, p. 78).

E nesse contexto, como fica a educação do campo? De que forma atrelar o cotidiano dos alunos, suas experiências no campo e as culturas ao currículo? E o que nessa pesquisa entendemos por educação do campo? De acordo com Souza (2012, p. 748), podemos considerar que a concepção de educação do campo é

[...] uma construção coletiva, que tem início com o questionamento das práticas desenvolvidas nas escolas localizadas nos assentamentos da reforma agrária, e é ampliada para o âmbito das políticas, em especial as lutas pelo acesso à educação básica e superior, contra o fechamento de escolas, pela formação de professores e infraestrutura adequada nas escolas.

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. Nesse contexto, não podemos ignorar as diversas formas e métodos de aprendizagem, assim como a diversidade sociocultural do Brasil. Dentre essa 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. Nesse ano, ocorreu a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em Luziânia, Goiás, entre os dias 27 e 31 de julho. Essa conferência, conhecida como o “batismo

coletivo” da defesa dos direitos à educação da população do campo, foi organizada por vários setores da sociedade brasileira e organizações internacionais, tais como Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Universidade de Brasília (UnB) (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 que “[...] 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 e que compreende desde a educação infantil até a universidade.

Na proposta de educação do campo, Souza (2006) pondera que devemos valorizar os tempos de aprendizagem escolares, luta social e familiares; também os espaços físicos, tais como: sala de aula, o assentamento, acampamento, produção agrícola; e não esquecer das relações sociais que são desenvolvidas em diferentes tempos e espaços, as quais podem ser entre alunos e professores, entre grupos coletivos, entre outras.

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

Nesse contexto, insere-se 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). Esse decreto descreve escola do campo como sendo a escola situada na área rural (definida pelo IBGE) ou aquela que, mesmo situada em área urbana, atenda predominantemente populações do campo. Dentre os princípios da educação do campo, destacados pelo decreto, há

[...] incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho (BRASIL, 2010, p. 1).

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) 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 histórica (MUNARIM *et al.*, 2009, p. 62).

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. 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 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) levantam a necessidade de os educadores estarem atentos às mudanças pedagógicas às quais 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 (ARROYO *et al.*, 2008, p. 70).

Assim, a educação do campo tem como propósito não ser somente uma forma de educar, mas também um movimento que se amplia cada vez mais e está em consonância com as lutas, com as reivindicações e que busca por melhorias sociais, em especial na área

da educação, pois por meio dela formar-se-ão pessoas reflexivas e empenhadas em discussão e formulação de políticas públicas que valorizem e atendam às demandas sociais. Souza (2006) 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 (SOUZA, 2006, p. 79).

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, p.149-158) coloca que a identidade da educação do campo está em construção e reflete sobre algumas questões que estão ajudando nessa 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” essas pessoas de acordo com interesses externos as suas realidades.
- “A Educação do Campo se faz vinculada às lutas sociais do campo”, ou seja, os educadores e educadoras precisam conhecer a história desses movimentos, pois assim será possível contextualizar suas práticas à realidade dessas pessoas.
- “A Educação do Campo se faz no diálogo entre seus diferentes sujeitos”, isto é, 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 a tantas

diferenças, não se pode ignorá-las e apagar suas identidades, mas 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 que quer dizer que o campo é um lugar no qual se produz pedagogia, a qual 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” e precisa-se valorizar o campo.

Nesse 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, de viver suas realidades e saber enfrentar os problemas locais.

- “As educadoras e os educadores são sujeitos da Educação do Campo”, por isso é importante a formação continuada, o respeito às características do campo, de profissionais da educação que são do campo ou que com ele se identificam. Contudo, devemos ter em mente que a educação do campo tem o objetivo de transformar a realidade dos sujeitos inseridos àquela 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) 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 (FREITAS, 2009, p. 34).

### **Contextualização metodológica**

Ponderando sobre uma pesquisa que abarcasse 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 essas realidades e o ambiente no qual elas estão inseridas, foi escolhida a abordagem qualitativa de pesquisa, pois segundo Bogdan e Biklen (1999), a fonte direta dos dados nessa modalidade de pesquisa é justamente o ambiente em que as pessoas realizam suas ações e desenvolvem seu modo de vida, sendo o pesquisador o instrumento-chave. O autor também ressalta que a presença do pesquisador no local da investigação é fundamental para que se tenham dados fidedignos, pois o objeto estudado só é compreendido de forma abrangente se este

for observado no contexto no qual ele está inserido. Salienta ainda que o ambiente está sempre interferindo nas relações sociais. Minayo (2007) também 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 (MINAYO, 2007, p. 23).

Assim, podemos refletir que não caberia outra abordagem senão qualitativa, pois por meio dela contemplaremos 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 à implantação da escola naquela região, as propostas e os objetivos formativos da escola, assim como as políticas que foram, estão sendo e serão implementadas. Nesse sentido, a pesquisa teve a seguinte trajetória:

- com o aval dos integrantes da escola e da Secretaria Municipal de Educação, foi traçado o caminho a seguir perante um diagnóstico prévio feito coletivamente nas reuniões pedagógicas, que resultou na temática da pesquisa.
- a análise documental evidenciou 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, ele 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 que pudessem contribuir em questões sobre currículos e PPP, na perspectiva da educação e da cultura do campo;
- após as reuniões pedagógicas e início da análise documental (matrizes curriculares e PPP), diagnosticamos pouca relação entre as disciplinas. Observou-se maior relação com a prática 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, objetivando a (re) construção, o acompanhamento e a avaliação periódica do currículo e do PPP e para a obtenção dos dados utilizou-se a técnica do grupo focal, sendo estes analisados com base em Bardin (2011).

Essa pesquisa foi se apresentando sob algumas características devido às demandas do objeto de pesquisa, especificamente no que se refere ao currículo. Assim, com essa demanda os pesquisadores, além de contribuírem objetivando a cientificidade da pesquisa e analisando os dados de modo crítico, precisaram também estimular a participação coletiva entre todos os sujeitos envolvidos, estes como protagonistas, para a construção de conhecimentos que interferiam na realidade social de toda a comunidade (BRANDÃO, 1987).

A pesquisa participante teve como seu precursor no Brasil, de acordo com Brandão, Paulo Freire. Iniciou-se no campo educacional e propagou-se 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, deu-se com a abertura política do Brasil, em que, segundo Demo (2008)

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 (DEMO, 2008, p. 10).

Após a fase da discussão conjunta sobre a problemática existente, passamos à realização do 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, nessa 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.

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, p. 87) salienta 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. Nesse estudo, o grupo focal foi formado somente por professores e um diretor. No primeiro momento do grupo focal – o planejamento – deve-se escolher o local adequado para serem realizadas as sessões. Citando Dias (2015, p. 5): “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”.

Foi importante elaborarmos um roteiro temático prévio, sendo que este deveria ser flexível, a fim de possibilitar um “ir e vir” durante a apresentação das temáticas, além de 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 (2000), após o planejamento inicial com seus objetivos, é necessário selecionar um moderador, que para a autora, é a peça principal desse instrumento. Após a escolha do moderador, precisa-se elaborar questões que servirão 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, 2000, p. 4).

O tempo médio indicado para cada sessão de grupo focal é de 90 minutos até no máximo 120 minutos segundo Debus (1988, p. 21). No caso de cinco temas geradores, seria de no máximo 15 minutos até 20 minutos para cada temática. No caso dessa pesquisa, 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-se reduzir ou prejudicar a participação de todos, segundo experiências anteriores (GIOVINAZZO, 2001).

Caso seja necessária a participação de mais pessoas, sugere-se que aumente o número de grupos e que não ultrapasse cinco. Morgan (1997) afirma que um número maior de grupos acarreta saturação na coleta de dados e dificilmente produz mais informações. Nessa pesquisa, foram convidados para o grupo focal, toda a equipe de gestores, os professores e a APP e tivemos a presença de 6 professores e 3 gestores, além da representante da APP da escola, totalizando 10 debatedores. Contamos com a adesão voluntária dos participantes. 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. Tivemos relatos instigantes e boa interação no grupo, os quais serão detalhados no próximo tópico.

### **Relatos dos participantes do grupo focal**

A partir da análise de conteúdo dos dados coletados no grupo focal, foram identificadas as seguintes categorias: Desarticulação entre as disciplinas; desarticulação teoria/prática; ausência de planejamento conjunto; estrutura curricular engessada. Apresentamos, na sequência, uma síntese dos relatos do grupo focal e algumas falas que ilustram as dificuldades que eles vêm enfrentando na operacionalização do currículo e que deram origem às categorias indicadas.

O diretor inicia explanando sobre a importância de se discutir questões curriculares, pois se o projeto político-pedagógico está sendo ressignificado, o currículo também precisar estar na mesma dinâmica, a fim de se evitar descontextualização.

O professor de Práticas Agrícolas (P.A.) coloca que no oitavo ano teve que ensinar Geometria no mês de setembro, sendo que essa temática não está no currículo de sua disciplina e sim na de Matemática, pois se não ensinasse Geometria, os alunos não conseguiriam aprender noções de como construir um canteiro de cultivo de hortaliças. O professor de Matemática respondeu ao questionamento dizendo que tinha lecionado tal temática no mês de fevereiro e justificou que talvez os alunos já teriam “esquecido” como trabalhar com a Geometria. O professor de P.A. retomou a discussão pensando que o problema poderia estar relacionado à falta de interação entre tais disciplinas e sugeriu que

temáticas como as mencionadas deveriam estar temporalmente articuladas. O professor de Matemática concordou com a ideia apresentada e comprometeu-se a estudar quais temáticas poderiam relacionar-se e sugeriu uma reunião pedagógica para tratar da organização curricular de toda a escola.

A professora de Geografia disse que queria muito trabalhar de forma interdisciplinar, mas como o conteúdo curricular vem “pronto” da Secretaria de Educação e precisa ser ministrado dentro de sua respectiva carga horária, ela não consegue tempo suficiente para trabalhar de tal forma.

A professora de Língua Portuguesa levantou a questão dos gêneros textuais, que estão na “grade curricular”, mas em sua concepção, os estudantes precisavam ter uma variedade maior de gêneros textuais, para estimular suas habilidades de diferentes formas, tais como: crônicas, contos, lendas, novelas, notícias, resenhas, dentre outros, e na “grade curricular” ela trabalha apenas alguns que vêm detalhados pelo currículo, limitando a criatividade dos estudantes.

A coordenadora pedagógica questionou a forma como é estruturado o currículo, dizendo que as disciplinas organizadas em “grades curriculares” estão impedindo que os professores tenham “tempo” para sentarem e conversarem sobre possíveis trabalhos articulados, assim como criarem diferentes estratégias pedagógicas. Nesse sentido, a coordenadora pedagógica sugeriu que o currículo das disciplinas seja organizado em forma de “ementas”, pois, dessa maneira, os temas ficariam mais abertos e passíveis de articulação.

Como no caso dos gêneros textuais, na disciplina de Língua Portuguesa, em vez de estar como na “grade”: 1º bimestre: contos e 2º bimestre: artigo, poderia ser, na forma de ementas: 1º bimestre: gêneros textuais narrativos (fábula, contos, etc.), 2º bimestre: gêneros textuais descritivos (biografias, diários, etc.) e assim por diante.

O professor de Práticas de Gerenciamento Agrícola (P.G.A.) colocou que para ele as disciplinas estão todas associadas, embora existam alguns eixos afins que trabalham mais em conjunto.

[...] Uma vez fiz um paralelo sobre a disciplina P.G.A. e disse aos alunos: “todas disciplinas estão em P.G.A. e a P.G.A. está presente em todas as outras”, e os alunos me perguntaram, mas como professor? Por exemplo: nós trabalhamos cálculo (Matemática), mas para chegarmos ao cálculo precisamos partir da discussão, contexto, escrita e leitura (Português); em outro momento, trabalhando com a P.A., precisarei de falar dos contextos históricos (História)

junto também vem a Geografia, vou dar uma ênfase muito grande dentro das Ciências e em algum momento algum aluno precisará de um atendimento especial. Dentro e fora de sala de aula, estamos sempre interagindo, mas lógico que isto acontece mais por “área” comum (Professor de P.G.A.).

A professora de Práticas Zootécnicas (P.Z.) concordou com o professor de P.G.A. e complementou dizendo que há um grande problema, mesmo entre as disciplinas da base técnica:

Ao mesmo tempo eu trabalho determinado assunto em minha disciplina, ou o professor de P.G.A. trabalha na dele, o de P.A. na dele, porém não temos tempo de se reunir, para falarmos a mesma “língua”, assim o aluno aprende tudo fragmentado. Não conseguimos combinar para trabalharmos em conjunto, às vezes nos encontramos apenas no corredor. Assim tempo a mais para fazermos estes ajustes não temos. As relações entre as disciplinas estão desconectadas! Ela tem certa conexão, mas um pouco em cada lado! (Professora de P.Z.).

No entanto, o professor de P.G.A. disse que eles são em 6 na base técnica e acredita que eles conversam mais do que os professores da base comum, salientando a ideia da professora de P.Z. que a questão é mais temporal.

O professor de P.A. disse que apesar de estar nessa área, sua formação na área das Ciências ajuda-o muito em suas práticas pedagógicas. Disse que está também aprendendo muito de Geografia e isso vem auxiliando em suas aulas. Também utiliza bastante Matemática em algumas temáticas.

A professora de História coloca como um grande problema o fato de eles não valorizarem o entorno da escola, pois segundo ela, eles estão muito “fechados” no espaço intraescolar, ressaltando que a própria instituição não privilegia isto, sendo que na oralidade é muito bonito, mas na prática não acontece. A professora coloca uma questão interessante de se observar, que é quando alguns alunos trazem uma “entrevista” feita com o pai ou com a mãe, pois a partir dessas informações, todos discutem em sala, sendo que inclusive ela já pensou em trazer esses familiares para dar uma entrevista ou uma aula para os alunos, a fim de mostrar como são suas dinâmicas de trabalho e seus conhecimentos. A professora ainda acrescenta que a escola precisaria de outro planejamento, colocando que eles não podem ter medo dos desafios e das novidades: “[...] não podemos ficar somente falando, temos que experimentar, sentir e ver onde está o erro e tentar mudar”.

O professor de P. A. disse que eles precisavam avançar bastante sobre essas questões. Disse que eles têm um laboratório experimental enorme. Salienta também a questão do aluno, que, por exemplo, aprende matemática para suprir as necessidades do professor dessa disciplina, mas quando o leva para um “canteiro” e este precisa utilizar a regra de

três ou noções de medidas para fazer uma plantação, com uma trena, ele não consegue fazer o cálculo.

Assim, o professor de P.A. diz que o problema está no fato de o aluno não criar relações entre as coisas. Portanto, a escola tem espaço físico e condições, mas diz o professor: “[...] falta esta interação e valorização do que possuímos”. O professor de P.G.A. complementa a fala do professor de P.A. colocando que a grade curricular acaba amarrando-os e não permite que as disciplinas se conversem. Desse modo, ocorrem desarticulações, tais como quando determinado

professor leciona morfologia vegetal na agricultura e a professora de Ciências já lecionou questões afins em outro momento. Assim, conclui o professor de P.G.A., deveria haver mais mobilidade entre as disciplinas, com temas semelhantes ou complementares no currículo, para poder trabalhar no mesmo contexto, ou seja, para que as temáticas estejam mais conectadas, devem ser lecionadas, se possível, paralelamente.

A coordenadora pedagógica salienta que eles têm um laboratório riquíssimo na escola – a natureza – que é um “laboratório sensorial”, o qual muitos alunos com necessidades especiais podem explorar, permitindo aos professores trabalhar várias disciplinas, sensações e conhecimentos em um contexto curricular.

Observa-se, a partir dos relatos, que os conteúdos encontravam-se fragmentados, em disciplinas engessadas, dificultando a interdisciplinaridade, embora evidencie-se, em alguns professores, preocupação em fazer a relação entre as disciplinas. O mesmo ocorre entre as disciplinas básicas e as disciplinas técnicas, que parecem estar distantes umas das outras, o que também prejudica a aprendizagem dos estudantes. A partir do diagnóstico elaborado coletivamente, foi reconstruído o projeto pedagógico, contemplando um currículo mais aberto, apenas com as ementas para maior interação entre os diferentes conteúdos.

### **Algumas considerações**

O novo projeto político-pedagógico da Escola Agrícola, localizada em Joinville/SC, reconstruído coletivamente com a participação democrática de pesquisadores e segmentos da comunidade acadêmica, foi uma conquista para todos, uma vez que buscou contemplar tanto as atividades desempenhadas pela escola quanto as projetadas.

Assim, toda a comunidade acadêmica tem agora um documento que assegura suas atividades rotineiras administrativas e educativas, assim como possibilita outras para assegurar o processo ensino e aprendizagem. Contudo, houve a necessidade de aprofundar as discussões sobre o currículo no sentido de refletir sobre os conteúdos que vinham sendo considerados e como vinham sendo trabalhados com os estudantes, objetivando uma atuação mais consciente acerca do processo de aprendizagem.

Aliando conceitos estudados e a experiência no campo de pesquisa, nossa meta foi trabalhar coletivamente com os membros da escola e a comunidade em seu entorno. Dessa forma, a pesquisa participante, com abordagem qualitativa e a técnica de grupo focal com análise de conteúdo, foram a opção metodológica que contribuiu para esse processo.

Durante o processo de construção do PPP, acompanhamos os trâmites para que a matriz curricular das diferentes etapas do Ensino fundamental II (6º ao 9º ano) ficasse de acordo com as demandas advindas das interações no grupo focal.

O resultado do grupo focal apontou necessidades e fragilidades que estavam ocorrendo nas práticas pedagógicas e que uns dos principais fatores causais desses percalços é justamente a questão curricular. No entanto, foram utilizados os resultados das demandas ocorridas durante as seções do grupo focal para que a nova matriz curricular de toda a escola ficasse de acordo com as expectativas da comunidade acadêmica, contemplando as principais necessidades da escola, o que assegura o regular andamento dos processos administrativos e pedagógicos.

O desafio que se apresenta nesse momento é a necessidade de acompanhamento da realização de reuniões e discussões do grupo, a fim de favorecer uma maior interação entre os conteúdos da parte básica e técnica. É notável a preocupação e a dedicação dos professores para o aprimoramento do currículo como salientou a professora de História que eles não podem ter medo dos desafios e das novidades: “[...] não podemos ficar somente falando, temos que experimentar, sentir e ver aonde está o erro e tentar mudar”.

Não podemos ignorar que novos desafios também se apresentam com a aprovação da Base Nacional Curricular Comum, que deverá nortear a organização curricular em toda educação básica.

Observa-se, no entanto, que a educação do campo é somente mencionada no tópico sobre Base Nacional Curricular Comum e Currículos quando indica algumas decisões a serem tomadas referentes à organização dos currículos e menciona então que devem ser

atendidas às diferentes modalidades de ensino, entre as quais a educação do campo (BRASIL, 2018).

Esse estudo deteve-se à reconstrução do projeto pedagógico, com especial atenção ao currículo, mas a educação do campo apresenta inúmeras dificuldades, em especial, as decorrentes da atual crise mundial do capitalismo e seus reflexos na educação do campo, que ainda se defronta com a necessidade de ampliar o acesso à educação em todos seus níveis. Como afirma Caldart (2009, p. 60), é preciso “[...] intensificar a pressão por políticas públicas que garantam o acesso cada vez mais ampliado [...] à educação”.

## Referências

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1999.

BRANDÃO, Carlos 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 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 27 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-](http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file)

[2010/file](http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file)>. Acesso em: 27 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2018.

CALDART, Roseli 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/DF: Universidade de Brasília, 2004.

CALDART, Roseli S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CALDART, Roseli S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009 p. 35-64.

CARVALHO, Angelina; DIOGO, Fernando. **Projecto educativo**. Porto: Afrontamento, 1994.

CATANI, Afrânio M.; GUTIERREZ, Gustavo 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, Carlos N. As categorias de Gramsci e a realidade brasileira. **Crítica Marxista**, Roma, Editori Riuniti, n. 5, ano 23, 1985, p. 35-55.

DEBUS, Mary (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, Cláudia 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.2017.

FREITAS, Luiz C. et al. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. **Escola viva: elementos para**

a construção de uma educação de qualidade social. Campinas: Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda., 2004.

FREITAS, Luiz 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, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. **Anais...** Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília: MEC, 1994.

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

GIOVINAZZO, Renata A. Focus Group em Pesquisa Qualitativa – Fundamentos e Reflexões. **Administração On-Line – Prática – Pesquisa – Ensino**, 2, n. 4, 2001.

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

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. Curitiba, **Educar**, n. 17, p. 32-52, 2001.

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

MUNARIM, Antônio et al. Política pública de educação do campo: a articulação entre o Estado e a sociedade. In: AUED, B. W.; VENDRAMINI, C. R. (Org.). **Educação do campo: desafios teóricos e práticos**. Florianópolis: Insular, 2009. p. 53-65.

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

SACRISTÁN, José G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

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

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

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

SOUZA, Maria Antonia. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 12, jul./set. 2012, p. 745-763.

VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas: Papirus, 2013.