

## **DE PROJETOS DE ENSINO A PESQUISA: PRÁTICAS VIVENCIADAS EM UMA ESCOLA NO/DO CAMPO**

Rosenilde Nogueira Paniago  
Josenilde Nogueira Paniago

**Resumo:** A presente pesquisa foi realizada com professores da Educação Básica de uma escola do campo em Mato Grosso com a intenção de buscar novas alternativas para a prática de ensino na escola, utilizando a pesquisa como ferramenta pedagógica. De abordagem qualitativa, a investigação desenvolveu-se por meio do estudo de referenciais, que discutem a pesquisa na formação, na prática docente, educação no/do campo e, da realização de projetos de ensino e pesquisas pelos professores. O trabalho possibilitou estreitar as relações entre a escola e comunidade, apontou a necessidade, da formação teórico-metodológica, o envolvimento coletivo dos docentes e políticas públicas que favoreçam condições para novas práticas de ensino na escola no/do campo pelo viés da pesquisa.

Palavras-chave: Prática de ensino no campo. Pesquisa. Vida no campo.

### **Considerações iniciais**

Este estudo objetiva buscar novas alternativas para a prática de ensino na escola no/do campo utilizando a pesquisa como ferramenta pedagógica, a partir do que os professores consideram como desafios enfrentados na atualidade. Desafios estes, decorrentes do avanço da ciência, da tecnologia, dos meios de informação, das novas relações que se estabelecem no cotidiano da escola, fruto da diversidade dos atores que frequentam o cenário escolar, da diversidade sociocultural, contextual, das relações familiares, constituição da família, dentre outras, tornam a docência, uma tarefa complexa.

Ao falarmos sobre a comunidade do campo, buscamos Caldart (2004) ao se referir aos povos do campo, como a mulher, o homem, as famílias que moram e sobrevivem, nos diferentes ambientes e ecossistemas que compõem esse espaço. E, ao utilizarmos o termo escola no/do campo, nos referimos a uma escola localizada no campo, com uma proposta pedagógica específica que atenda aos aspectos socioculturais, ambientais, econômico, as histórias de vida de quem vive neste espaço.

A escola no/do campo, requer propostas pedagógicas diferenciadas, metodologias e estratégias didáticas que contemplem e valorizem esta diversidade, de tal forma como aponta as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica (2002) em seu Art. 5º: “As propostas pedagógicas das escolas do campo [...] contemplarão a diversidade do campo em

todos os seus aspectos: sociais, culturais políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia”.

Nesta perspectiva, a pesquisa no cotidiano escolar se configurou como uma possibilidade significativa para o trabalho com o processo ensino e aprendizagem do aluno do campo, como alternativa de mediação entre os conteúdos conceituais e os seus saberes.

A pesquisa na formação e no trabalho docente é apontada por vários estudiosos como importante e necessária, tais como, Demo (1998) Ludke (2001), André (2001), Pereira (2002) dentre outros. Inclusive é proposta nas diretrizes curriculares para a formação inicial, criadas pelo MEC, através do Conselho Nacional da Educação (2000). Conforme o texto:

A pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para construção de saberes que ela demanda e para a compreensão da própria implicação na tarefa de educar (CNE, 2000, p.47).

Na discussão que permeia a pesquisa na formação e prática docente, diferentes termos são usados, para identificar essa prática, conforme Pereira, “pesquisa-ação, investigação na ação, pesquisa colaborativa e práxis emancipatória” [...] (2002, p.12). Outros termos são dados à pesquisa como recurso didático na escola, apontados por Preti:

[...] *Pedagogia de projetos*, que visaria, a “re-significação do espaço escolar, transformando-o em um espaço vivo de interações, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões”( LEITE, 1996). Outros preferem falar em *Projetos de Trabalho*, como Hernandez e Ventura, (1998), uma proposta vinculada à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional ou em *Projetos Curriculares Integrados* (TORRES SANTOMÉ, 1998) ou, simplesmente, em *Pesquisa na escola* (BAGNO, 2000), (PRETI, 2002, p.9).

No embate teórico acerca da pesquisa na formação e prática docente há divergências quanto a possibilidade e necessidade da pesquisa como atividade do professor da educação básica. Essa atividade ainda é vista por muitos teóricos como exclusiva a especialistas que atuam fora do contexto escolar. Neste sentido, as autoras Ludke e André (1986), André (2001) deixam claro que a pesquisa não é algo reservado a algumas mentes, mas é algo que pode fazer parte também das atividades de outros profissionais, inclusive os professores. É uma posição que defendemos, pois acreditamos que ao realizar a pesquisa na prática

docente, o/a professor/a não estará subestimando ou banalizando esta atividade, mas dentro de um rigor metodológico que tal prática requer estará buscando alternativas para inovar a sua prática de ensino e situações complexas que envolvem a sua profissão. Conforme afirmam Ludke e André (1986, p.2) ao falar da pesquisa, “[...] o que queremos é aproximá-la da vida diária do educador, em qualquer âmbito em que ele atue, tornando-a um instrumento de enriquecimento do seu trabalho. Para isso, é necessário desmistificar o conceito que a encara como privilégio de alguns seres dotados de poderes especiais [...]”

Apesar da intensa discussão sobre a prática de pesquisa no cotidiano escolar, mudanças pouco significativas foram feitas até então. Não é incluído no planejamento escolar, elementos da vivência do aluno, considerando que, tal como afirma Libâneo (1994, p. 128) “os próprios conteúdos devem incluir elementos da vivência prática dos alunos para torná-los significativos, mais vivos, mais vitais, de modo que eles possam assimilá-los ativamente e conscientemente [...]”.

O exposto justifica a realização da investigação em uma escola localizada no campo, no estado de Mato Grosso com a participação de 10 professores de diferentes áreas de conhecimento, direcionado pelas seguintes questões: Como trabalhar o processo ensino e aprendizagem da escola do campo utilizando a pesquisa como ferramenta pedagógica de ensino? Como envolver os professores em um processo coletivo de pesquisa no cotidiano da escola do campo?

## **Metodologia**

No estudo de abordagem qualitativa, procuramos envolver os professores desde o início das atividades, tendo como princípio, de que o trabalho coletivo teria mais significado, na acepção indicada por Alarcão (2011) ao defender o trabalho coletivo e uma escola reflexiva como comunidade de aprendizagem e local onde se produz conhecimento acerca da educação. A ação inicial foi uma fundamentação teórica-conceitual, nos momentos de formação continuada, assentada em referenciais na literatura, que discutem a pesquisa na formação e prática docente e educação no/do campo, e, em um segundo momento, adotando uma metodologia baseada na pesquisa ação, na perspectiva apontada por Alarcão (2011), em que a “pesquisa ação é uma metodologia de intervenção social cientificamente apoiada e desenrola-se segundo ciclos de planificação, ação, observação”,

incentivamos os professores juntamente com os alunos a desenvolverem trabalhos por meio de projetos e pesquisas na escola.

Utilizamos como instrumentos de coleta de dados a observação em diário de campo, fotografias e entrevistas com os professores para avaliar o resultado do trabalho. Serão apresentadas neste texto, a fala de apenas 3 professores que serão identificados como P1, P2 e P3, professoras que dentre o grupo, apresentaram pesquisas em eventos científicos. A professora P1 e P2, pedagogas, trabalhavam com o 4º e 3º ano do Ensino Fundamental respectivamente; a professora P3, licenciada em Ciências da Natureza e Matemática na modalidade de EAD, atuava com o ensino de ciências nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental.

A interpretação e análise dos dados coletados por meio das entrevistas, foi realizada por meio de análise de conteúdo, o que Bardin (2013, 199) afirma ser: “[...] um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimento relativo às condições de produção/recepção destas mensagens”.

### **As práticas de ensino por meio de projetos e pesquisa na escola no/do campo**

O movimento dos professores como pesquisadores, conforme Diniz-Pereira (2002) se inicia no final do século XIX e início do XX. John Dewey, filósofo, psicólogo e pedagogo da América do Norte foi um pensador que influenciou demasiadamente o professor como prático reflexivo. Podemos citar ainda Lawrence Stenhouse da Universidade de East Anglia, Inglaterra que na década de 70, defende a ideia do ensino como uma arte e que o professor é como um artista, que pode melhorar o ensino, sua arte, experimentando. Na década de 80, Schön ao defender o professor reflexivo também contribui para valorização do professor como produtor de conhecimentos a partir de sua prática. Na perspectiva apontada por Schön apud Contreras (2002, p.109) “[...] a reflexão na ação, possibilita ao professor ser um pesquisador no contexto da prática. Nessas situações ele não depende de teorias e técnicas preestabelecidas, mas constrói uma nova maneira de observar o problema que lhe permita atender suas peculiaridades [...]”.

Diniz-Pereira (2002) dentre outros pensadores brasileiros visualiza a possibilidade dos professores pesquisadores, como alternativa de rompimento da

hegemonia dos modelos tradicionais de formação docente consubstanciados na racionalidade técnica em que o professor é mero cumpridor de regras e transmissor de informações produzidas por outras pessoas.

Neste sentido, acreditamos que um professor que seja pesquisador, investigador, será capaz de mobilizar saberes para enfrentarem os diferentes desafios da docência que perpassam desde a lidar com diferentes artefatos resultantes dos avanços da ciência e tecnologia, a lidarem com situações complexas em sala de aula e no cotidiano da escola fruto das relações heterogêneas que se estabelecem neste ambiente.

Para Tardif (2007) os professores são pessoas ativas, produtores de sua própria prática e saberes através da sua experiência pessoal. Por sua vez, a sua prática deve ser vista como campo de produção, transformação e mobilização de saberes. “Essa perspectiva equivale a fazer do professor – tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação – um sujeito de conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação” (p.234-235).

Sabemos que os desafios do cotidiano docente, das condições de trabalho, somado com a falta de valorização salarial, pode dificultar o exercício da pesquisa no cotidiano da escola, entretanto, se os professores continuarem na posição de cumpridores de tarefas, não serão valorizados em sua profissão. Acredita-se, que as mudanças são possíveis, desde que os professores estejam dispostos. Conforme afirma Alarcão:

[...] Não me venham, porém, dizer, que nós, professores, não temos capacidade de mudar porque dependemos do Ministério, pois eu penso que o pior defeito que nós temos como professores é termo-nos habituado a ser funcionários públicos e a comodamente atribuímos a culpa de todos os males a causas que consideramos transcender-nos. Se isso fosse verdade, como poderíamos nós explicar as maravilhosas inovações que, por aqui e ali, vão surgindo com uma frequência cada vez maior? (1996, p.186).

Neste propósito, amparadas nestas reflexões, para desenvolver o trabalho com projetos e pesquisa na escola, dialogamos e definimos a temática que nortearia o trabalho coletivo. Para tanto, a nossa experiência resultante de pesquisa realizada no mestrado, cuja temática foi vinculada ao ideário do professor como pesquisador, foi fundamental para mobilizar os professores a pensar sobre a importância do trabalho com projetos de ensino e pesquisa na escola do campo. Entretanto, o interesse e disponibilidade dos professores foi condição básica para que o trabalho fosse corporificado no ambiente escolar.

A partir da manifestação do interesse do grupo em participar, suscitamos uma reflexão, objetivando levantar os problemas que orientariam o trabalho coletivo; sendo apontando como tema problema, na perspectiva socioambiental, a degradação da nascente que abastece a localidade e a necessidade da construção de uma horta na escola para que a teoria fosse concretizada de forma viva no ambiente escolar e que houvesse a incorporação dos saberes dos alunos e dos seus conhecimentos prévios. Optamos então pela construção de um viveiro/horta na escola e a recomposição da nascente com sistema de Agrofloresta. Segundo Armando (2003), a Agrofloresta (SAF) é a um sistema de produção sustentável, que resulta em maior segurança alimentar e economia, tanto para os agricultores, como para os consumidores.

A escola, campo empírico da pesquisa, possuía no período da pesquisa, 260 alunos, distribuídos da Educação Infantil ao Ensino Médio, oriundos de dois projetos de assentamentos, localizados em um município a aproximadamente 830 Km da capital de Mato Grosso, Cuiabá. Alunos inseridos em uma realidade sociocultural, ambiental diversificada, alguns com uma situação econômica favorável, outros com dificuldades financeiras, de sobrevivência face aos desafios de residirem em propriedades de 60 a 70 há, com alto índice de improdutividade, solo árido, pedregoso e com falta de água acessível ao consumo familiar e dos animais.

Nosso trabalho se situou, portanto, em um contexto de mobilização para discutir a educação no/do campo e construção de novas práticas de ensino, fazendo parte de uma luta por políticas públicas que atendam a realidade do campo, presente não somente em Mato Grosso, mas em todo o Brasil, conforme o documento final da II conferência por uma Educação do Campo (2004):

A nossa caminhada se enraíza nos anos 60 do século passado, quando movimentos sociais, sindicais e algumas pastorais passaram a desempenhar papel determinante na formação política de lideranças do campo e na luta pela reivindicação de direitos no acesso a terra, água, crédito diferenciado, saúde, educação, moradia, entre outras. Fomos então construindo novas práticas pedagógicas através da educação popular que motivou o surgimento de diferentes movimentos de educação no campo, nos diversos estados do país (2004, p.4).

Imbuídas, portanto, do desejo de realizar novas práticas de ensino, e suscitar questionamentos e reflexões acerca da realidade sociocultural e ambiental da comunidade

educativa, iniciamos a construção da horta. Dialogicamente, foi construído um projeto mãe/guarda chuva intitulado “Pedagogia na horta escolar” e, a partir dele, os 10 professores da escola, se engajaram em frentes de trabalho por meio de projetos. Para ilustrar, os citaremos com respectivos objetivos: 1)Plantas Medicinais Caseiras - investigar as plantas mais consumidas pela comunidade, verificar seu uso e cultivá-las; 2)Projeto Alimentação Alternativa e equilibrada - investigar o uso de alimentos alternativos na comunidade e incentivar seu consumo; 3)Projeto Horta Orgânica Escolar- estudar alternativas de combate aos invasores, realizar compostagem e estimular o cultivo. Ao falar sobre o projeto Horta Escolar Orgânica a professora P2, se manifesta:

Tivemos uma especial atenção pelo cultivo da horta orgânica na escola. Todas as séries zelam de um a dois canteiros e cultivam mudas no viveiro sob a orientação dos professores. Mas no trabalho com a minha turma, além de cuidar do canteiro, trabalhar o ensino a partir da horta, procuramos estudar, investigar maneiras de combater as pragas com alternativas naturais e fazer a compostagem na escola. Praticamente os alunos comeram legumes e verduras fresquinhas durante este ano, além de que distribuimos para a comunidade a produção excedente (PROFESSORA P2).

A professora P2, demonstra que o trabalho na horta não se ateve à mera manutenção. Para além disto, preocupou-se com uma pedagogia na horta escolar, envolvendo a aprendizagem de conteúdos conceituais, questões pertinentes ao uso das substituições de agrotóxicos por produtos naturais, utilização das sobras da merenda escolar por meio da compostagem e partilha do excedente da horta a família dos alunos, conforme registramos em fotografias 1, 2 e 3. Foi possível observar que a professora visitava as famílias durante a realização do projeto, como sinaliza nosso diário de campo:

[...]em visita a 3 famílias de alunos do 3º ano com a professora da turma, pudemos verificar que o trabalho com a horta na escola, transcende os seus muros e atinge a comunidade, na medida, em que as mães foram enfáticas em afirmarem que estavam plantando a horta em casa por influência de seus filhos. Por estarem plantando na escola, achavam que também tinham que cultivar em casa (Diário de Campo, pesquisadoras).

Conforme se observa, as intencionalidades pedagógicas do trabalho se estendem para além dos espaços físicos da escola, numa relação, análoga ao que pontua Brandão (2005, p.25) “Ao estender o” meu jardim” para além dos limites de minha propriedade, eu estendi foi a minha própria vida e foi o meu sentido de vida até limites onde ela própria sai de seus muros e se alarga a todo o mundo e a toda a vida que há nele [...]”.

Para somar ao trabalho da horta, foi construído o viveiro e replanejado o projeto mãe que foi intitulado “Pedagogia na Agrofloresta”. A partir dele foram desenvolvidos os seguintes projetos com respectivos objetivos: 1) Sabores do cerrado - investigar o valor nutritivo de algumas espécies nativas do cerrado; 2) Medicina artesanal do Cerrado - investigar a utilidade medicinal e artesanal de espécies nativas do cerrado; 3) Cantinho alegre na escola – criação de espaços ornamentais na escola por alunos da Educação Infantil; 4) Recuperação de nascente com Sistema de Agrofloresta - realizar a recuperação de uma nascente com plantas cultivadas no viveiro. As fotos, após as referências, ilustram o trabalho. Os trabalhos foram sistematizados em relatórios e apresentados em mostras culturais e científicas, realizadas na comunidade educativa e município.

Ao falar sobre as atividades realizadas envolvendo o cerrado, as professoras afirmaram que:

No viveiro cultivamos algumas mudas de espécies ornamentais e nativas. As nativas foram de sementes moles que não podem ser conservadas, tipo mamacadela, cagaita e mangaba, pois as de semente duras, nós preferimos usar direto no plantio ao invés de fazer muda no viveiro. Com a realização deste projeto que teve como objetivo melhorar a qualidade do cardápio escolar procuramos inicialmente buscar alternativas, estratégias para que os alunos e seus pais percebessem a necessidade de terem uma alimentação saudável e equilibrada sem deixar de lado o cuidado e o zelo pelo meio ambiente, pois no projeto procuramos valorizar as riquezas do cerrado (PROFESSORA P1).

Por essa ser uma região de assentamento agrário onde predomina o cerrado, que está com muito degradado, inclusive as matas ciliares e nascentes, nós vimos à necessidade de encontrarmos uma forma de recuperar e preservar o cerrado de modo sustentável, ou seja, uma alternativa em que as famílias de agricultores possam plantar para o seu sustento e conservar a natureza [...] percebemos a necessidade de fazermos um estudo sobre o pequi, como alternativa sustentável de produção, levando em conta também a necessidade dos assentados se manterem economicamente (PROFESSORA, P3).

As professoras sinalizam em seus depoimentos, as intencionalidades do papel da escola, que envolve questões para além do ensino de conhecimentos conceituais, para conhecimentos da vida, questões socioculturais, econômicas e ambientais, na medida, em que, além do trabalho pedagógico vinculado ao ensino com a coleta dos frutos do cerrado, plantio de mudas no viveiro, a professora P1 se preocupa com a alimentação das crianças e respectivas famílias e, para tanto, realiza oficinas de arte culinária na



escola para o trabalho de cardápios diferenciados com os frutos do cerrado. Nossos registros evidenciam o trabalho da professora P1:

Ao acompanhar a professora, durante uma aula no espaço cerrado, para coleta de frutos, pudemos observar que inicialmente ela discutiu com os alunos a intenções da aula [...] destacou que não se tratava apenas de um passeio, mas que coletariam sementes e frutos para estudarem, verificarem a época certa da colheita e aproveitarem a polpa para a merenda da escola (Diário de Campo, pesquisadoras).

A professora P3, manifesta preocupação quanto a trabalho com o meio do aluno, de questões econômicas de produção sustentável no campo, ao trazer o estudo das utilidades do pequi como forma de manter o cerrado em pé em substituição da cultura tradicional da derrubada do cerrado e matas para o cultivo de roças e criação de bovinos.

As fotos 4, 5 e 6 evidenciam o trabalho da professora P1, com resultado apresentado em eventos científicos e convites para realização de oficinas dos frutos do cerrado em municípios circunvizinhos ao seu. E as fotos 7, 8 e 9 apresentam o trabalho da professora P3 com a recuperação de nascentes e cultivo do pequi. A professora P3 sob a nossa orientação, teve seus alunos entre os vencedores da Mostra Nacional de Ciências e Tecnologia em 2009, demonstrando que é possível fazer pesquisa na escola do campo. Os professores participantes da investigação, ao falarem sobre o trabalho com projeto e pesquisa na escola, assim manifestaram:

Trabalhar com projetos e com pesquisa significa aumentar nossos conhecimentos, usar novas metodologias de ensino e aprendizagem (PROFESSORA, P1).

O trabalho com pesquisa em sala de aula é importante, por oferecer ao aluno uma nova metodologia, uma nova maneira de aprender, buscando novos conhecimentos e promovendo a formação de um aluno crítico, participativo e ativo (PROFESSORA, P2).

O trabalho com pesquisa é importante, pois ajuda a inovar a prática pedagógica. Porque ao trabalhar a realidade do aluno, eles se sentem mais motivados, tornando as aulas mais prazerosas (PROFESSORA, P3).

As falas dos entrevistados sinalizam o olhar sobre o trabalho e estabelecem uma relação entre o trabalho com projetos de ensino e pesquisa e a motivação do aluno quanto à aprendizagem, tornando-a, mais significativa e prazerosa. Por se tratar do trabalho com questões alusivas ao seu meio, o aluno do campo se envolve e encontra

sentido na aprendizagem dos conteúdos conceituais. Ocorre então uma educação, um ensino e aprendizagem, conforme aponta Arroyo (2004), ao defender os princípios da escola do campo:

Escola sim, mas vinculada ao mundo do trabalho, da cultura, ao mundo da produção, vinculada à luta pela terra, ao projeto popular de desenvolvimento do campo. Nós temos que recuperar os vínculos entre educação e terra, trabalho, produção, vida, cotidiano de existência; aí é que está o educativo (ARROYO 2004, p. 77).

Destacamos que nos estudos teórico-conceituais, durante a formação continuada, trabalhamos os conceitos de projeto, na acepção de Pimenta e Lima (2011), em que projetos são ações planejadas, que podem gerar invenções na realidade educativa e, por conseguinte, se partir de um rigor metodológico, teórico-conceitual, pode gerar a produção de conhecimento, caminho exigido pela pesquisa científica.

Nesta perspectiva, para além da produção do conhecimento, pretendíamos com a realização dos projetos nos espaços verdes - horta/viveiro/jardim e recomposição com sistema de agroflorestal, sensibilizar os professores quanto à vinculação do trabalho em sala de aula com as questões do campo, da vida social, da sustentabilidade, fato expresso na fala de P1 ao falar sobre esta questão: *“conseguimos ampliar nossos conhecimentos para melhorar a nossa relação com a natureza e meios de sustentabilidade”* e P3 quando fala sobre este aspecto enumera as possibilidades do trabalho com projetos e pesquisa na escola do campo: *aquisição de novos conhecimentos, trabalhar em conjunto com a comunidade, conhecer e respeitar a natureza, buscar novas alternativas de sobrevivência sustentável”*.

A realização das práticas de ensino nos espaços verdes horta/viveiro/jardim e recomposição de nascente, possibilitaram o contato com diversos tipos de sementes, saberes e suscitou uma reflexão acerca dos aspectos biológicos e ecológicos do cerrado. Para, além disso, foi possível trabalhar várias áreas de conhecimentos, valorizar os conhecimentos dos alunos do campo e, desenvolver pesquisa no cotidiano da escola, na medida, em que, de alguns projetos, foram geradas pesquisas. Em 2008, dois alunos do 9º Ensino Fundamental apresentaram a pesquisa intitulada “Agrofloresta e matemática: qual a relação”? Com a intenção de discutir o que poderiam aprender de matemática em um sistema de agroflorestal; em 2009 outros dois alunos apresentaram a pesquisa intitulada “O pequi: carne do cerrado para o pequeno produtor rural” com o objetivo de refletir sobre a

produção sustentável do Pequi na região. Os dois trabalhos são vencedores na Mostra Nacional de Ciências e Tecnologia. Reafirmando que conforme Demo (1998),

Pesquisar não é somente produzir conhecimentos, é sobretudo aprender em sentido criativo. É possível aprender escutando aulas, tomando nota, mas aprende-se de verdade, quando se parte para a elaboração própria, motivando o surgimento do pesquisador que aprende construindo (DEMO, 1998, p.44).

Os espaços viveiro, horta, jardim e a recomposição com sistema de agroflorestal, se tornaram espaços vivos para a realização das aulas e um processo e ação e reflexão.

Entretanto, apesar, das possibilidades do trabalho com a pesquisa na escola serem abundantes, os desafios também o são, alguns deles vinculados a formação teórico-metodológica e das políticas públicas que não garante condições de trabalho para os professores, condicionam suas práticas de ensino e conhecimentos a serem trabalhados às políticas de avaliação local e nacional (prova Brasil, IDEB), dentre outras.

### **Considerações finais**

O trabalho com projetos de ensino e a prática de pesquisa na escola, são alternativas valiosas para que os professores sejam questionadores, re (construam) novas práticas de ensino e, suscitem nos alunos o prazer em problematizar a realidade vivida.

No caso da nossa investigação, o trabalho nos espaços verdes horta/viveiro e recomposição pelo sistema de agroflorestal, foram fundamentais por se tratar de espaços, situações vividas pelos alunos do campo e vinculadas à sustentabilidade. Sendo, portanto, uma discussão atual e necessária para o homem, a mulher, o jovem, enfim as famílias do campo.

No caso dos professores do campo, oportuniza uma reflexão a respeito da escolha deste ou daquele conteúdo, da formação de pessoas com posicionamento crítico e reflexivo e sobre o seu papel na construção de sua própria identidade profissional e da identidade do povo de sua comunidade. Entretanto, para a concretização da pesquisa no cotidiano da escola é importante o envolvimento coletivo, interesse dos professores, formação teórico-metodológica constante, e políticas públicas que valorizem o trabalho docente, garantindo condições de trabalho, carga horária adequadas e formação aos professores da educação

básica para que possam avançar da mera condição de consumidores e reprodutores de conhecimentos alheios, a construtores de novos conhecimentos, novas alternativas metodológicas para sua prática de ensino.

## Referências

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALARCÃO, Isabel. Ser professor Reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel (org.) *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Portugal. Porto editora, 1996.

ARROYO, Miguel. G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M.G, CALDART, R.S., MOLINA, M.C (orgs.) *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ANDRÉ, M. (org). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ARMANDO, S. M.; BUENO, Y. M.; CAVALCANTE, C. H. *Agrofloresta para agricultura familiar*. Circular técnica da Embrapa, Brasília, n. 16, dezembro, 2003.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal. Edições 70, LDA. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Brasília, 2000.

BRANDÃO, C. R. Comunidades Aprendentes. In: JUNIOR, L. F.(org). *Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA. Diretoria de Educação Ambiental, 2005. 358 p.

CALDART, Roseli. A Escola do Campo em Movimento. Campo. In: ARROYO, M.G, CALDART, R.S., MOLINA, M.C (orgs.) *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 3. ed. Campinas. São Paulo. Autores Associados, 1998.

□□□□□ Paulo □ ~~Pedagogia~~ *Oprimido*. 42 ed. São Paulo: Paz e terra, 2005.

KINCHELOE, J. L. Pesquisa-ação, reforma educacional e pensamento do professor. In: *A formação do professor como compromisso político: mapeando o Pós-Moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 179 -197.

LIBANELO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LUDKE, Menga. *O professor e a pesquisa*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

PEREIRA, J. E e ZEINCHNER, K. M. *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PRETI, O. *Seminário Temático: um exercício de teorização sobre a prática educativa*. Cuiabá: NEAD/UFMT, maio de 2002.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1997.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 8. ed.

Fotos 1, 2 e 3 Turma professora P2 – Plantio, manutenção após plantio e combate de invasores com produtos naturais. Fonte: pesquisadoras

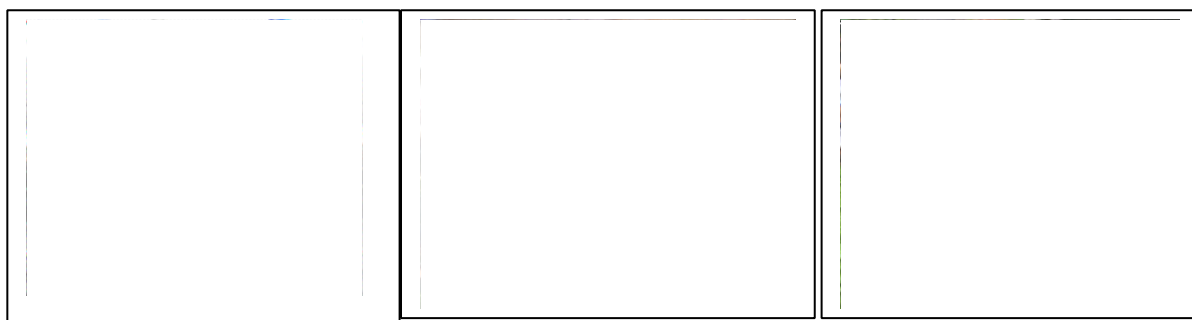


Foto 4, 5 e 6 – Alunos profa. P1 envolvidos nas atividades de projetos e pesquisa. Foto 1- Educação Infantil no canteiro em espiral por eles criado; Foto 2 e 3 – Alunos e professora do 4º Ensino Fundamental na coleta de frutos do cerrado e organização das polpas a serem consumidas da na escola. Fonte: pesquisadoras

