

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

Rosenilde Nogueira Paniago¹
Josenilde Nogueira Paniago²
Sandra Mara Lemos de Oliveira³

Resumo

Este estudo trata de uma investigação realizada com professores de uma escola da rede pública, localizada no campo, município de Água Boa, Mato Grosso, com a intenção de buscar novas alternativas para a prática de ensino na escola, por meio da realização colaborativa de projetos e pesquisa como alternativa pedagógica. De abordagem qualitativa, a investigação desenvolveu-se por meio do estudo de referenciais que discutem a pesquisa na formação e prática docente, Educação no/do Campo e da realização de projetos de ensino e pesquisas com e pelos professores. O trabalho possibilitou estreitar as relações entre a escola e a comunidade, articular os conhecimentos teóricos estudados na escola e a vida dos alunos do campo, apontando a necessidade da formação teórico-metodológica com envolvimento coletivo dos docentes e políticas públicas que favoreçam o surgimento de condições para novas práticas de ensino na escola no/do campo pelo viés da pesquisa.

Palavras-chave: Prática de Ensino no Campo; Projeto de Ensino; Pesquisa; Vida no Campo

¹ Doutoranda em Educação Universidade do Minho, Portugal. Professora no Instituto Federal Goiano, Campus de Rio Verde Goiás. Faz parte do grupo de pesquisa de pesquisa Educação do IF Goiano e Investigação da Universidade Federal de Mato Grosso, com pesquisas nas áreas de Educação do Campo, formação de Professores e Ensino de Ciências. Endereço: Rua RC 11 lote 24, quadra 20, Residencial Canaã, Rio Verde Goiás, Brasil. Caixa Postal – n.275, Cep: 75901970. E-mail: rosenilde_nogueira@yahoo.com.br

² Mestranda em Educação Universidade Federal de Goiás. Professora da rede pública municipal em Água Boa, Mato Grosso. Endereço: Travessa 12 A, Nº 38, Guarujá. Água Boa, Mato Grosso, Brasil. Email: josypaniago2012@hotmail.com

³ Mestranda em Educação para o Ensino de Ciência e Matemática pelo Instituto Federal de Goiás. Professora no Instituto Federal Goiano, Campus de Rio Verde Goiás. Rua RC 11, quadra 15, lote 6, residência Canaã, Rio Verde, Go, Brasil. . E-mail: sandra1birol@gmail.com

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este estudo objetivou buscar novas alternativas para a prática de ensino na escola no/do campo utilizando o trabalho com projetos e pesquisa como ferramentas pedagógicas, 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, da constituição da família, dentre outras que tornam a docência uma tarefa complexa.

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

A escolha do objeto de estudo e dos aportes teóricos são decorrentes do interesse das pesquisadoras pela temática em questão, associado a experiências como educadoras em escolas do campo, com a formação de professores nos cursos de formação inicial, Proformação⁴ e Licenciatura Plena em Educação Básica⁵ para as séries iniciais em Mato Grosso e, atualmente como formadoras de professores no Instituto Federal Goiano.

Nas práticas desenvolvidas nas escolas do campo, ora como professora/as nas escolas de educação básica ora, como formadoras dos professores há mais de 13 anos, convivemos com suas dificuldades, que já foram nossas. Este convívio perpassa, desde a trajetória em estradas esburacadas, enlameadas no verão e empoeiradas no inverno, dado ao período de chuva da região ser no Verão, às práticas vivenciadas em sala de aula, promovendo uma identificação com esses profissionais e instigando a busca de elementos para produzir conhecimentos que possam contribuir para a reflexão sobre a Educação no e do Campo e,

⁴ Programa de Formação de Professores em Exercício PROFORMAÇÃO, em nível médio- magistério, na modalidade EAD.

⁵ Tal formação faz parte do Programa Interinstitucional de Qualificação Docente, do qual participam: a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), Secretarias Municipais de Educação e Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública de Mato Grosso (SINTEP).

principalmente, para as práticas de ensino dos professores do campo e sua formação para a pesquisa, “[...] o **no** se refere a uma educação que acontece no chão em que pisam os sujeitos do campo e, o **do** se refere ao processo educativo pensado com os sujeitos do campo e vinculado aos seus saberes e realidade vivenciada”(PANIAGO, 2008, p.13). Grifo da autora.

O exposto justifica a realização da investigação em uma escola localizada no campo, município de Água Boa⁶, no estado de Mato Grosso com a participação de 10 (dez) professores de diferentes áreas de conhecimento, direcionada pelas seguintes questões: como trabalhar o processo ensino e aprendizagem da escola do campo utilizando os projetos e a pesquisa como alternativa pedagógica de ensino? como envolver os professores e alunos em um processo coletivo de trabalho com projetos e pesquisa no cotidiano da escola do campo?

A seguir apresentaremos a metodologia percorrida na investigação. Em seguida, os aportes teóricos sobre Educação no/do Campo, sobre a pesquisa na formação e prática docente, as discussões e análises das práticas de projetos e pesquisa vivenciadas em uma escola do campo, e por fim, as considerações finais.

2 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 durante os anos 2008 e 2009, assentada em referenciais na literatura, que discutem a pesquisa na formação e prática docente e Educação no/do Campo.

Em um segundo momento, incentivamos os professores juntamente com os alunos a desenvolverem trabalhos por meio de projetos e pesquisas na escola, adotando uma metodologia baseada na pesquisa-ação, na perspectiva apontada por Alarcão (2011, p.52), em que a “pesquisa-ação é uma metodologia de intervenção social cientificamente apoiada e desenrola-se segundo ciclos de planificação, ação, observação [...]”.

⁶ O município de Água Boa é localizado no médio Araguaia, leste de Mato Grosso, com 35 anos de emancipação e uma população de aproximadamente vinte e três mil habitantes, tem a economia baseada na agricultura, pecuária e prestação de serviços.

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 3 (três) professoras identificadas como Flor do campo, Ypê e Pequi, nomes de plantas nativas da região, lócus da pesquisa. A opção da escolha de nomes de plantas nativas para identificar as participantes da pesquisa se atribui ao fato das práticas das professoras estarem vinculadas ao trabalho com os frutos do cerrado e de trabalho já realizado anteriormente pelas pesquisadoras Paniago et al (2014). As professoras que sugeriram o nome fictício do qual queriam ser identificadas, foram escolhidas dentre o grupo, por apresentarem pesquisas em eventos científicos. A professora Flor do Campo e Ypê são pedagogas, trabalhavam com o 4º e 3º ano do Ensino Fundamental respectivamente; a professora Pequi, licencianda 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, p. 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.

Reconhecemos em Bardin (2013) que captar as unicidades de cada entrevista ao realizar a síntese dos dados em sua totalidade, é uma tarefa desafiante, considerando a complexidade de apreensão de todas as informações e da subjetividade de cada sujeito. Nesta acepção, mesmo trabalhando com professoras que convivem com uma realidade sociocultural semelhante, que as influenciam, elas possuem formações diferenciadas, e já conviveram com experiências pessoais e profissionais em outros lugares, e em diferentes fases de sua vida, que também contaminaram a sua forma de pensar e vivenciar as práticas educativas. Todavia, mesmo que suas experiências de vida e de ensino sejam incomparáveis, elas podem apresentar regularidades, então, é a partir destas regularidades que abordaremos os depoimentos das professoras sobre a participação na pesquisa.

Para além da subjetividade das participantes da pesquisa, destacamos os nossos próprios valores, sentimentos, concepção de ensino, educação, experiência profissional, que, por conseguinte, influenciarão nossas escolhas, uma vez que, conforme afirmam Ludke e André (1986, p. 3):

É igualmente importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador [...] Assim, a sua visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa.

Em um processo de pesquisa-ação, as pesquisadoras se envolvem no ato da pesquisa, participam, opinam. Não descartando, a influência de nossas convicções, princípios e valores como educadoras e pesquisadoras, na captura e seleção das informações acerca do objeto de estudo, procuramos a partir de um corpus teórico e conceitual, atentar quanto ao rigor que requer o conhecimento científico, evitando, portanto, a seleção ou explicação baseada meramente em senso comum ou estritamente em nossas próprias subjetividades.

A seguir, apresentaremos uma breve discussão sobre a Educação no/do Campo como forma de esclarecer os princípios e, quais ações educativas são contempladas nesta modalidade de educação.

3 EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO

Ao falarmos sobre a comunidade do campo, buscamos Caldart (2004) que se refere aos povos do campo, como a mulher, o homem, as famílias que moram e sobrevivem, nos diferentes ambientes e ecossistemas que compõem esse espaço. Segundo Caldart (2004, p.109) “ Povos do Campo é o nome afirmado pela Conferência Nacional de 1998 para dar conta das diferenças históricas e culturais dos grupos sociais que vivem *no* e *do* campo.” 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, conforme defendem Paniago e Rocha (2012).

A Educação no/do Campo se fundamenta, portanto, em práticas educativas consubstanciadas nos movimentos sociais, nas pessoas que vivem e sobrevivem no campo; local onde constroem suas vidas, suas famílias, jeito de ser e produzir; ambiente onde compartilham conhecimentos, sentimentos na forma de se relacionar consigo, com os outros, com a terra, com os animais e com a natureza.

Pelas suas especificidades, a escola no/do campo, requer propostas pedagógicas diferenciadas, metodologias e estratégias didáticas que contemplem e valorizem esta diversidade, de tal forma, como apontam 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”.

A luta dos povos do campo por uma educação que contemple a sua realidade é consubstanciada na Lei de Bases da Educação, Lei 9394/1996, principalmente em seu Art. 28, ao estabelecer que:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p.4).

É reconhecida na Lei 9394/1996 a especificidade da Educação do Campo e a necessidade do respeito à diversidade ambiental, econômica e sociocultural das pessoas que vivem e sobrevivem neste espaço. Entretanto, os direitos a uma Educação no/do Campo começam a se materializar a partir dos debates realizados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com apoio de várias instituições e organizações, como a Universidade de Brasília (UNB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), dentre outras entidades. Com a realização do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I Enera) e da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em julho de 1998, em Luziânia-Go, o movimento desencadeou todo um processo que vem crescendo, possibilitando o aprofundamento e a construção de um projeto de Educação do Campo.

Dando continuidade a I Conferência realizada em agosto de 2004, a II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo ampliou o debate sobre a Educação do Campo e a participação de movimentos e organizações sociais comprometidos com esta construção. Os debates acerca da Educação do Campo que se estabeleceram a partir de 1998, marcaram a construção de novos paradigmas, de novas práticas de ensino neste ambiente e contribuíram

para a aprovação em 2002, pela Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo⁷.

Esta rápida trajetória de um movimento social tão intenso e profundo que é a luta por uma Educação no/do Campo no Brasil, nos mostra que historicamente a política educacional brasileira não priorizou e nem contemplou as necessidades e a realidade dos povos do campo, como afirma o próprio MEC:

- [...] não houve, historicamente, para o sistema de educação no meio rural:
- formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulamentassem como a escola deveria funcionar e se organizar;
 - dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e manutenção de uma escola em todos os níveis com qualidade (MEC, SECAD, 2004, p.7).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, não nascem do desejo dos governantes, ao contrário, resulta de inquietações dos povos do campo, pessoas que passam do cenário de telespectadores passivos a atores ativos na luta por melhores condições de vida e pelo direito a uma educação que atenda as particularidades do meio em que vivem. Nesse sentido, Caldart (2004, p.149) afirma que:

Um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade desse movimento por uma Educação do Campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo.

No contexto desta pesquisa, objetivamos a realização de práticas de ensino pelos professores que, além de questionarem o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar e para que ensinar este ou aquele conteúdo, valorizam as especificidades, as singularidades do meio sociocultural, ambiental dos alunos e a sua forma de aprender e de viver. É fundamental considerar as bases do núcleo nacional das áreas do conhecimento, entretanto, o ponto de partida deve ser a identidade sociocultural e ambiental das pessoas que vivem neste espaço. Uma Educação, portanto, no e do Campo, conforme pontua Caldart (2002, p.26), “ [...] o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive [...] tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas essenciais”.

Nesta perspectiva, defendemos o trabalho com projeto de ensino e pesquisa na escola como uma das alternativas para viabilizar práticas de ensino articuladas à vida dos alunos que

⁷ Estas Diretrizes foram oficializadas através da Resolução CNE/CEB no. 1, de 3 de abril de 2002.

vivem no campo e de motivação para o desenvolvimento de atitudes investigativas e questionadoras, a fim de que sejam futuros interventores de sua realidade com poder de decisão.

4 DE PROJETOS DE ENSINO A PESQUISA. PRÁTICAS VIVENCIADAS EM UMA ESCOLA NO/DO CAMPO

Apresentaremos inicialmente uma breve discussão acerca do movimento em defesa da pesquisa na formação e prática docente, para em seguida, adentrarmos a discussão sobre as práticas com projetos de ensino e pesquisa na escola do campo, objeto da presente investigação.

4.1 A pesquisa na formação e prática docente

O movimento dos professores como pesquisadores, conforme Pereira (2002), se inicia no final do século XIX e início do XX. John Dewey, filósofo e pedagogo da América do Norte, foi um pensador que influenciou demasiadamente o/a professor/a 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/a professor/a é como um artista, que pode melhorar o ensino, sua arte, experimentando. Na década de 80, Donald Schön ao defender o/a professor/a reflexivo também contribui para valorização do/a professor/a 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/a professor/a 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 [...]".

Schön (1997) apesar de não ter tratado da reflexão na perspectiva do trabalho coletivo, contribui com esta investigação ao tratar da reflexão como uma ideia vinculada a forma de os professores lidarem com os problemas de sua prática na busca de soluções. Para Schön (1997), não é possível a prescrição aos professores de normas e técnicas para serem aplicadas na prática, ao contrário, as situações conflituosas são detectadas e resolvidas na própria prática em um processo de reflexão na ação, desenvolvido em vários momentos interligados:

[...] existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez, e simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação [...] Num quarto momento, efetua uma experiência para testar sua hipótese. (SCHÖN 1997, p.83).

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), Kincheloe (1993), 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 (2002, p.12) “pesquisa-ação, investigação na ação, pesquisa colaborativa e práxis emancipatória [...]”. Outros termos são dados à pesquisa como recurso didático na escola, apontados por Preti (2002, p.9):

[...] *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).

No embate teórico acerca da pesquisa na formação e prática docente há divergências quanto à possibilidade e necessidade da pesquisa como atividade do/a professor/a 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) deixam claro que a pesquisa não é algo reservado a algumas mentes, mas 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 esta seja privilégio de alguns seres dotados de poderes especiais [...]”.

Apesar de a 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 [...]”.

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/a professor/a é mero/a cumpridor/a de regras e transmissor/a de informações produzidas por outras pessoas.

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. Segundo Tardif (2007, p.234-235), “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”.

Outro autor que faz uma interessante discussão em defesa da pesquisa na prática e na formação do/a professor/a é Kincheloe (1993). O canadense, Joe, L. Kincheloe denuncia a concepção tradicional de educação que não possibilita a inserção da pesquisa e, apresenta sugestões em que a pesquisa-ação numa dimensão crítica é estratégia essencial para a emancipação política do/a professor/a. A partir de uma preparação teórica e metodológica, o/a professor/a pode engajar-se coletivamente com alunos, professores e comunidade educativa, em investigações sobre problemas ligados ao cotidiano escolar para transformá-los. Para Kincheloe (1993, p.180), “a pesquisa-ação crítica é o ato democrático consumado, porque

permite aos professores ajudar a determinar as condições de seu próprio trabalho”. Kincheloe (1993, p.179), pontua 5 (cinco) exigências em relação a pesquisa-ação crítica:

A pesquisa-ação que é crítica requer cinco exigências: (1) ela rejeita as noções positivistas de racionalidade, de objetividade e verdade [...] (2) A ação dos pesquisadores é consciente de seus próprios valores de compromisso, os valores de compromissos de outros e os valores promovidos pela cultura dominante [...] (3) Os pesquisadores críticos de ação estão conscientes da construção da consciência profissional. (4) Os pesquisadores críticos da ação tentam descobrir aqueles aspectos da ordem social dominante que minam nossos esforços para perseguir objetivos emancipatórios e (5) a pesquisa-ação crítica é sempre concebida em relação à prática ela existe para melhorar a prática.

A visão de pesquisa-ação idealizada por Kincheloe (1993) e demais autores citados, é pertinente à discussão que fazemos nesta pesquisa, por defendermos a necessidade de o/a professor/a ter autonomia para decidir o que deve, como, para quem e para que ser ensinado; questionando o que está posto, a defender melhores condições de trabalho e qualificação profissional e a mobilizar os vários saberes que a sociedade contemporânea requer. Para tanto é necessária uma formação teórica e metodológica, conforme Paniago et al (2014, p.178-179) ao defenderem a pesquisa nas práticas de ensino dos professores do campo, pontuam que:

Faz-se necessária a educação científica voltada para a pesquisa, que pode ocorrer tanto na formação inicial quanto continuada. Essa pode ser uma alternativa significativa para que os professores construam conhecimentos relativos ao seu meio sociocultural, ambiental e contribuam para uma efetiva Educação no/do Campo [...].

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.

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

Sabemos que os desafios para o docente são muitos, desde as condições de trabalho, a falta de valorização salarial; isso 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, conforme pontua Alarcão (1996, p.186):

[...] 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/a professor/aes 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? .

Neste sentido, acreditamos que as mudanças são possíveis, desde que, as condições de trabalho sejam garantidas, os professores estejam dispostos e confiem na possibilidade de a pesquisa ser realizada na prática docente.

No propósito de desenvolver o trabalho com projetos e pesquisa na escola, inicialmente dialogamos com a gestora⁸ municipal de educação e obtivemos apoio para a realização de nossas atividades, inclusive com carga horária destinada aos professores para trabalhar o projeto de ensino e de pesquisa. Em seguida, deflagramos um debate com os docentes da escola e definimos a temática que nortearia o trabalho coletivo. A nossa experiência resultante de pesquisa realizada no mestrado, cuja temática foi vinculada ao ideário do/a professor/a 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. O apoio da secretaria municipal de educação, do Instituto Socioambiental⁹, 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 apontado 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 o sistema de agrofloresta. Segundo Armando (2003), o sistema de agrofloresta (SAF) é um sistema de produção sustentável, que

⁸ A gestora municipal de educação que atuava na época, professora Lucia Schuster, apoiou demasiadamente as atividades desenvolvidas na escola durante a realização do estudo.

⁹ O Instituto Socioambiental é uma organização não governamental que desenvolvia projetos de apoio aos municípios que fazem parte da bacia do Xingu em Mato Grosso. Nossa participação em um curso formativo com foco em agrofloresta e práticas de ensino socioambientais, desenvolvido por essa ONG em 2006 e 2007, foi fundamental para a realização de nossas atividades na escola, pois além dos conhecimentos adquiridos, tivemos apoio técnico e financeiro para a recuperação da nascente degradada e construção do viveiro de mudas.

resulta em maior segurança alimentar e economia, tanto para os agricultores, como para os consumidores. No processo de cultivo agroflorestal, se utiliza espécies de cultura tradicional com outras nativas, podendo incluir inclusive, animais, sendo fundamental o conhecimento sobre as características e ciclos de vida de cada espécie. Neste tipo de produção, não se utiliza agrotóxicos ou adubos químicos, o controle dos invasores é feito por meio do equilíbrio ecológico natural das plantas.

A escola, campo empírico do estudo, possuía em 2008, no período da pesquisa, 260 alunos, distribuídos da Educação Infantil ao Ensino Médio, oriundos de dois projetos de assentamentos, localizados no município de Água Boa, 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 ha, com alto índice de improdutividade, solo árido, pedregoso e com falta de água para o consumo familiar, dos animais e da plantação.

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, p.4):

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.

A discussão acerca da Educação no/do Campo chegou ao grupo de professores da escola, campo empírico da presente pesquisa, no final de 2007, quando Paniago (2008), apresenta sua dissertação de mestrado, fala dos princípios da Educação do Campo, da pesquisa no cotidiano escolar e motiva a discussão na escola. 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 em 2008.

Dialogicamente foi construído um projeto mãe¹⁰, intitulado “Pedagogia na horta escolar” e, a partir dele, os 10 (dez) professores da escola, se engajaram em frentes de trabalho por meio de projetos. Para ilustrar, os citaremos com os 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 da horta na escola e nas residências dos alunos. Ao falar sobre o projeto Horta Escolar Orgânica, a professora Ipê, 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 disso, distribuímos para a comunidade a produção excedente. (PROFESSORA IPÊ).

A professora Ipê demonstra que o trabalho na horta não se ateve a mera manutenção, para além disso, preocupou-se com uma pedagogia na horta escolar, envolvendo a aprendizagem de conteúdos conceituais, questões pertinentes ao uso e substituições de agrotóxicos por produtos naturais, utilização das sobras da merenda escolar por meio da compostagem e partilha do excedente da horta com a família dos alunos, conforme registramos nas fotografias 1 (um), 2 (dois) e 3 (três).



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

¹⁰ O projeto mãe foi assim intitulado pelas pesquisadoras com a concordância dos participantes, por traduzir uma perspectiva coletiva de trabalho, agregando nele todos os demais projetos.

Foi possível observar que a professora Ypê 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, junho de 2008).

Conforme observamos, as intencionalidades pedagógicas do trabalho se estendem para além dos espaços físicos da escola, numa analogia como pontua Brandão, (2005b, 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 no final de 2008, 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. 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 FLOR DO CAMPO).

Por essa ser uma região de assentamento agrário onde predomina o cerrado, que está muito degradado, inclusive as matas ciliares e nascentes, nós vimos a 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 PEQUI).

As professoras sinalizam em seus depoimentos, as intencionalidades do papel social da escola, que envolve questões para além do ensino de conhecimentos conceituais, para conhecimentos da vida, questões socioculturais, econômicas e ambientais. Além do trabalho pedagógico vinculado ao ensino com a coleta dos frutos do cerrado e plantio de mudas no viveiro, a professora Flor do Campo 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 Flor do Campo:

Ao acompanhar a professora, durante uma aula no espaço cerrado, para coleta de frutos, pudemos observar que inicialmente ela discutiu com os alunos as 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, setembro de 2008, pesquisadoras).

As fotos 4 (quatro) e 5 (cinco) evidenciam o trabalho da professora Flor do Campo, com resultado apresentado em eventos científicos e convites para realização de oficinas dos frutos do cerrado em municípios circunvizinhos ao seu.



Foto 4 e 5 – Alunos da professora Flor do Campo envolvidos nas atividades de projetos e pesquisa com coleta de frutos do cerrado e organização das polpas a serem consumidas na escola. Fonte: pesquisadoras

Com relação à fala da professora Pequi, ela manifesta preocupação quanto ao trabalho com o meio do aluno, de questões econômicas e de produção sustentável no campo,

ao trazer o estudo das utilidades do pequi como forma de conservar o cerrado em substituição da cultura tradicional da derrubada do cerrado e matas para o cultivo de roças e criação de bovinos. A professora Pequi 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, conforme fala da professora: *eu nunca imaginava que podia ensinar, aprender a pesquisar e ensinar os alunos também a pesquisar. Nossa, estou orgulhosa do nosso trabalho. Minha escola está sendo divulgada no município e estado.* (PROFESSORA PEQUI). As fotos 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) apresentam os alunos da professora Pequi no viveiro e com a recuperação de nascentes envolvendo outros professores na escola, inclusive, nós pesquisadoras.



Foto 6, 7 e 8 – Alunos da professora Pequi – 8º e 9º ano Ensino Fundamental no viveiro e na recomposição da nascente degradada. Fonte: pesquisadoras

Ainda sobre a participação nas atividades de trabalho com projeto e pesquisa na escola, as professoras assim se manifestaram:

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

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 IPÊ).

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, PEQUI).

As falas das professoras entrevistadas sinalizam o olhar sobre o trabalho e estabelecem uma relação entre os projetos de ensino, a 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. Ocorrendo educação, 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).

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. Nesta perspectiva, para além da produção do conhecimento, pretendíamos com a realização dos projetos nos espaços verdes - horta/viveiro/jardim e recomposição com sistema 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 Flor do Campo ao tratar sobre esta questão: *conseguimos ampliar nossos conhecimentos para melhorar a nossa relação com a natureza e meios de sustentabilidade*, e professora Pequi 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 fala das professoras, portanto, sinaliza que a educação como prática social deve estar vinculada às questões das pessoas que vivem no campo, às questões socioambientais. Sato (2002) corrobora com esta discussão ao pontuar que:

[...] através de ações responsáveis e pela construção de referenciais teóricos, é possível, ainda, evitar que a Terra se exaure. É neste desafio que se encontra o papel da EA: de resgatar a participação democrática como prioridade de qualquer ordem educativa, para a construção de uma sociedade mais justa e mais ecologicamente durável. (SATO, 2002, p. 42).

A realização das práticas de ensino nos espaços verdes - horta/viveiro/jardim e recomposição com sistema agroflorestal - possibilitaram o contato com diversos tipos de sementes, saberes e suscitou uma reflexão acerca dos aspectos biológicos e ecológicos do cerrado. Na fala da professora Pequi, fica evidente a possibilidade de vinculação das ações

realizadas com as condições ambientais e econômicas das pessoas que vivem no campo, com a busca da sobrevivência pelo caminho da sustentabilidade. Neste sentido, a lida com a recuperação da nascente degradada com o SAF possibilitou uma reflexão sobre a importância deste sistema de produção para as famílias do campo, à medida em que, além de recuperar áreas degradadas, promovem a segurança alimentar com a melhoria da alimentação, diversidade e ausência de agrotóxicos.

Os professores nesta perspectiva avançam de práticas didáticas direcionadas pela sequência didática do livro, para práticas sustentadas na reflexão, em que professores e alunos são incitados a perceberem a importância da convivência, da participação, da intervenção em sua realidade e da co-responsabilidade social no tocante à questão ambiental. Brandão (2005) suscita uma importante reflexão sobre a necessidade do zelo ao meio ambiente, partindo do lugar onde eu moro e do lugar onde nós vivemos e aponta como sendo a palavra chave – a reunião – como mecanismo que possibilita a partilha de ideias e o diálogo. “[...] será através do que nos torna iguais e diferentes, convergentes e divergentes, que iremos nos reunir e decidir o que deve ser feito, e como deverá ser feito” (BRANDÃO, 2005b, p.91).

Nossas ações sustentadas em um processo constante de ação e reflexão foram ancoradas nos princípios da Educação do Campo, da luta dos movimentos sociais e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96, ao esclarecer em Art. 1º, que:

A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, p.1).

Conforme se observa, a Lei 9394/1996, sinaliza a vinculação dos processos educativos com a vida, trabalho, aspectos socioculturais dos educandos. Neste propósito, é fundamental que a Educação no/do Campo seja pensada e desenvolvida juntos aos povos do campo, as pessoas que vivem e sobrevivem neste espaço de forma a atender as suas particularidades, conforme referendado no Art. 2.º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciência e Tecnologia disponível na Sociedade e nos Movimentos Sociais em defesa de projetos que associem as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (MEC, 2002, p.37)

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 e; 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 foram vencedores na Mostra Nacional de Ciências e Tecnologia.

Os espaços viveiro, horta, jardim e a recomposição com sistema de agroflorestal, se tornaram espaços vivos para a realização das aulas e um processo de ação e reflexão, conforme afirmam em trabalho anterior Paniago e Rocha (2012, p.409):

A construção da horta e do viveiro foi uma ação extremamente significativa, pois envolveu a comunidade escolar. Esses espaços, além de terem sido, um laboratório vivo para as aulas de Matemática, foram utilizados pelos demais educadores nas outras áreas de conhecimento.

Entretanto, apesar das possibilidades do trabalho com a pesquisa na escola serem abundantes, os desafios também os são; alguns deles são vinculados à formação teórico-metodológica e ausência de políticas públicas que garantam condições de trabalho para os professores. Para além disso, as práticas de ensino nas escolas da educação básica são condicionadas por conhecimentos a serem trabalhados para atender as políticas de avaliação local e nacional (prova Brasil, IDEB), dentre outras, fato que dificulta o processo ensino e aprendizagem vinculado à realidade da escola no e do campo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que nossos resultados são contextuais e podem não contemplar outras realidades educativas, entretanto, constatamos por meio da realização da investigação na perspectiva da pesquisa-ação, que 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.

O trabalho nos espaços verdes - horta/viveiro e recomposição com 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, as crianças, enfim, as famílias do campo e que nos permite afirmar a importância da garantia da formação dos povos do campo, incluindo o acesso a todos os níveis e modalidades de ensino, da educação infantil ao ensino médio e ensino profissionalizante aos jovens e adultos, com propostas formativas que valorizem e estejam articuladas aos seus saberes.

No caso dos professores do campo, acreditamos que trabalhar com projetos de ensino e de pesquisa oportuniza uma reflexão a respeito da escolha deste ou daquele conteúdo para a 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, a formação teórico-metodológica constante, assim como, políticas públicas que valorizem o trabalho docente, garantindo condições de trabalho, carga horária adequada e formação aos professores da educação básica para que possam avançar da mera condição de consumidores e reprodutores de conhecimentos a construtores de novos conhecimentos, novas alternativas metodológicas para sua prática de ensino.

Por fim, encerramos esta discussão com a consciência de que ainda temos muito a avançar para que práticas de ensino nas escolas no campo estejam de acordo com a realidade vivida pelos povos que vivem e sobrevivem neste espaço e que as crianças, os jovens e os adultos tenham uma escola de qualidade localizada neste espaço.

PROJECTS EDUCATION RESEARCH: PRACTICAL EXPERIENCED IN A SCHOOL IN / FIELD

Abstract

This study discusses an investigation done with teachers of a public school, located on countryside, city of Água Boa, Mato Grosso, with a view to looking for new alternatives to the teaching practice on school, by means of using the collaborative realization of projects and researches as pedagogical alternatives. As qualitative approach, the investigation has

developed by means of the study of benchmarks, that discuss the research on teaching formation, on teaching practice, education on/of the countryside and, of the projects' realization of teaching and research with and by teachers. The work enabled to get closer relationship between school and community, to articulate the theoretical knowledge, studied on school, and the life of countryside students, showing the necessity of theoretico-methodological formation with collective engagement of teachers and public politics that propitiate the emergence of conditions to the new practices of teaching on school on/of the countryside by the bias of search.

Keywords: Teaching Practice in the Field; Teaching Project; Search; Rural Life

PROYECTOS DE EDUCACIÓN INVESTIGACIÓN: PRÁCTICA EXPERIMENTADO EN UNA ESCUELA EN / CAMPO

Resumen

Este estudio es una investigación llevada a cabo con los profesores en una escuela pública, ubicada en la localidad rural de Água Boa, Mato Grosso, con la intención de buscar nuevas alternativas a la práctica de la enseñanza en la escuela, a través de la realización colaborativa de proyectos y investigación como una alternativa pedagógica. Enfoque cualitativo, la investigación se desarrolló a través del estudio de los puntos de referencia, que discuten la investigación en el aprendizaje, la práctica de los docentes, Educación en el / del campo y la realización de proyectos de ensino y de investigación con y por los profesores. Este estudio ha ayudado a mejorar las relaciones entre la escuela y la comunidad, la articulación de los conocimientos teóricos estudiados en la escuela y la vida de los estudiantes del campo, señalando la necesidad de una formación teórico-metodológica con la participación colectiva de los docentes y las políticas públicas que favorecen la aparición de condiciones para las nuevas prácticas de enseñanza en la escuela en el/ del campo por el sesgo de la investigación.

Palabras-clave: La Práctica de la Enseñanza en el Campo; Proyecto de Enseñanza; Investigación; Vida en el Campo

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. *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. 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, Marli. (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.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2013.
- BRASIL. Resolução cne/ceb 1, de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em file:///C:/Users/rose/Downloads/rceb001_02.pdf. Acesso em: 10 mar. 2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios. Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos – 2 ed. – Brasília; MEC, SECAD, 2004.
- BRANDÃO, Carlos, Rodrigues. Comunidades Aprendentes. In: JUNIOR, L. F (Org.). *Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA. Diretoria de Educação Ambiental, 2005a.
- BRANDÃO, Carlos, Rodrigues. *Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos: escritos para conhecer, pensar e praticar o município educador sustentável*. 2. Ed. Brasília: MMA, Programa Nacional de Educação Ambiental, 2005b.
- CALDART, Roseli. A Escola do Campo em Movimento. Campo. In: ARROYO, M.G, CALDART, R. S.; MOLINA, M. C (Org.) *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PANIAGO, R. N.; PANIAGO, J. N.; OLIVEIRA, S. M. L.

CALDART, Roseli. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: *Educação do Campo: identidade e políticas públicas- Caderno 4*. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2002.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, CNEC, 2., 2004, Luiziana. Disponível em: <http://www.red-ler.org/declaration-II-conferencia-educacao-campo.pdf>. Acesso em: 15 maio. 2014.

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

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 42 ed. São Paulo: Paz e terra, 2005.

KINCHELOE, Joe, Lyons. Pesquisa-ação, reforma educacional e pensamento do/a professor/a. In: *A formação do/a professor/a como compromisso político: mapeando o Pós-Moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

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

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

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

PANIAGO, Rosenilde. *Professores do Campo e a pesquisa no cotidiano escolar em Mato Grosso*. 134 folhas. Dissertação (mestrado em Educação) - IE/UFMT, Cuiabá, 2008.

PANIAGO R. N.; ROCHA, S, A. Etnomatemática e Educação do Campo: caminhos para a aprendizagem significativa da pesquisa na formação profissional. In: GHEDIN, E (Org.). *Educação do Campo: epistemologia e práticas*. São Paulo: Cortez, 2012.

PANIAGO, R. N.; ROCHA, S, A; PANIAGO, J.N. *A pesquisa como possibilidade de ressignificação das práticas de ensino na escola no/do campo*. Belo Horizonte: UFMG, v.16, Revista Ensaio, n. 01 p. 171-188 2014. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/1756/1403>. Acesso em: 15 maio. 2015.

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

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

SATO, M. et al. *Ciência: educação em Ciências e as dimensões ambientais*. Fasc. 6, Cuiabá, EdUFMT, 2002. 136p.

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

SILVA, Maria do Socorro. *Os saberes do/a professor/ado rural: construídos na vida, na lida e na formação*. 2000. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFPE, Recife, 2000.

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

Data de recebimento: 30/08/2014

Data de aceite: 13/10/2014