

Formação continuada de professores na escola pública do campo: a pesquisa-ação aliada a instrumental metodológico específico

 Fernanda Cristina Schiochet¹,  Cecília Maria Ghedini²

¹ Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEFB. Rua Maringá, nº 1200, Bloco A, Sala 102, Bairro Vila Nova. Francisco Beltrão - PR. Brasil. ² Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Autor para correspondência/Author for correspondence: fernanda.debella@escola.pr.gov.br

RESUMO. Este artigo objetiva compreender a especificidade da formação continuada de professores das escolas públicas do campo na perspectiva do Movimento Nacional da Educação do Campo, tendo como base legal a Modalidade da Educação Básica do Campo. Pela opção metodológica da pesquisa-ação possibilitou-se um espaço de análise e reflexão das práticas pedagógicas da escola pelo coletivo dos professores, e a compreensão de que sua ação no trabalho pedagógico era também uma ação de pesquisa, fundamental para recriar a perspectiva da escola pública do campo. A formação se deu desde a realidade, aliando-se a um Instrumental Metodológico específico, que levou o coletivo da escola a despertar para novas formas de organização dos tempos e espaços por meio de movimentações “para dentro” e “para fora” da escola. Reconhece-se que, com a pesquisa-ação e este Instrumental, o processo formativo “saiu de dentro” da escola e alcançou as contradições “de fora da escola” presentes nos territórios, nos sujeitos, nas práticas sociais e pedagógicas. Os registros da pesquisa apontam ser possível desenvolver uma formação continuada de professores das escolas públicas do campo, que assuma um aporte investigativo e político como possibilidade de mudança de suas práticas e com uma especificidade própria destas escolas.

Palavras-chave: educação do campo, escolas públicas do campo, formação continuada de professores, pesquisa-ação.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 11	e17016	UFNT	2026	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------



Continued teacher formation in public countryside schools: action research combined with a specific methodological framework

ABSTRACT. This article aims to understand the specificity of continued formation of teachers of public schools from the Countryside from the perspective of the National Movement of Countryside Education, having as legal basis the Modality of Basic Countryside Education. By the methodological option of action research, a space for analysis and reflection of the pedagogical practices of the school by the teachers was made possible, and the understanding that its pedagogical action was also an action research, fundamental to recreate the perspective of the public school from the countryside. The formation took place from reality, allied to a specific Methodological Instrumental, which led the school collective to awaken to new forms of organization of times and spaces through movements "inside" and "outside" the school. It is recognized that, with action research and this Instrumental, the formative process “came out of” the school and reached the contradictions “outside the school” present in the territories, subjects, and in social and pedagogical practices. The research records indicate that it is possible to develop a continued formation of teachers from public schools from the countryside, which assumes an investigative and political contribution as a possibility of changing their practices considering the specificities of these schools.

Keywords: countryside education, public schools from the countryside, continued formation of teachers, action research.

Formación continuada de profesores en la escuela pública del campo: la investigación-acción aliada a un instrumental metodológico específico

RESUMEN. Este artículo tiene como objetivo comprender la especificidad de la educación continuada de maestros de escuelas públicas del campo desde la perspectiva del Movimiento Nacional de Educación del Campo, teniendo como base jurídica la Modalidad de Educación Básica del Campo. Por la opción metodológica de investigación-acción, posibilitó un espacio de análisis y reflexión de prácticas pedagógicas de la escuela por parte de los docentes, y la comprensión que su acción pedagógica era también una acción de investigación, fundamental para recrear la perspectiva de escuela pública del campo. La formación empezó en la realidad, aliada a un Instrumental Metodológico específico, que llevó al colectivo escolar despertar a nuevas formas de organización de tiempos y espacios a través de movimientos “dentro” y “fuera” de la escuela. Se reconoce que, con la investigación-acción y este Instrumental, el proceso formativo “salió de” la escuela y llegó a las contradicciones “fuera de la escuela” presentes en los territorios, asignaturas, y las prácticas sociales y pedagógicas. Los registros de investigación indican que es posible desarrollar una formación continuada de docentes de escuelas públicas del campo, que asuma un aporte investigativo y político como posibilidad de cambio de sus prácticas y con especificidades propias de estas escuelas.

Palabras clave: educación del campo, escuelas públicas del campo, formación continuada del profesorado, investigación-acción.

Introdução

Este artigo é resultado de uma pesquisa¹ na qual buscou-se compreender a especificidade da formação continuada de professores das escolas públicas do campo na perspectiva do Movimento Nacional da Educação do Campo, na Modalidade da Educação Básica do Campo². Foi desenvolvida numa escola pública do campo³, pela qual procurou-se compreender em que medida a formação continuada de professores se constitui de movimentações que se articulam “de dentro para fora” da escola do campo e, podem possibilitar a articulação entre os saberes específicos da realidade da escola e os conhecimentos escolares previstos nos dispositivos legais. Realizou-se no Sudoeste do Estado do Paraná, uma região predominantemente agrícola, numa escola com aproximadamente 100 estudantes oriundos de comunidades compostas por trabalhadores rurais, desde médios produtores até os que necessitam de auxílio dos programas sociais; nos últimos tempos, o maior problema enfrentado neste contexto, foi o abandono do campo em busca da cidade (Paraná, 2022).

A proposta metodológica da pesquisa foi um trabalho de campo com a pesquisa-ação, a partir do qual se fizeram registros com os participantes, por meio de Diários de Campo individuais e no coletivo com os Círculos de Pesquisa. Desenvolveu-se por meio de uma referência em Educação do Campo desenvolvida na região sudoeste do Paraná⁴ com escolas públicas do campo, utilizando-se do Instrumental Metodológico que vem sendo trabalhado com estas escolas e que, na formação continuada dos professores articula tempo-estudo e tempo-prática. Esta proposta de trabalho criou movimentações que objetivaram aproximar os conhecimentos da realidade local e os conteúdos escolares, oportunizando aos professores referências para incorporarem suas práticas pedagógicas, adequar metodologias e assim potencializar o ensino, processo que foi formativo por articular o estudo e a prática na formação continuada. Os participantes foram em torno de 15 professores e três pessoas da equipe gestora.⁵

Segundo Arroyo (2007), a história mostra que não se tem uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e nem na prática de formação de profissionais da educação, que focalize a Educação do Campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima. Ainda, quando há esta formação, muitas vezes, não se contempla o estudo sobre o espaço rural/do campo, e nas escolas, o currículo é o mesmo das escolas urbanas.

Um dos caminhos possíveis para a formação continuada dos professores das escolas públicas do campo é buscar mais do que a simples formação realizada em cursos fora da escola e que, no retorno, pouco contribuem para o trabalho de sala de aula, seria um processo que permitisse aos professores integrar a identidade da escola pública do campo. Uma formação continuada que, na prática pedagógica contribuísse com ferramentas ao professor, a fim de que desse conta de fazer a articulação entre conteúdos curriculares e metodologias adequadas, considerando as especificidades dos alunos que a frequentam (Martins, 2008).

Uma dimensão que contribuiu para que esta investigação se desse desta forma foi, também, o que afirma Fontana (2011), ao mostrar que a pesquisa no espaço escolar é condição para o professor refletir sobre sua própria prática e sobre a aprendizagem dos alunos. A autora também enfatiza que o trabalho com a pesquisa qualifica a ação docente pelo aprofundamento teórico necessário à interpretação e à transformação da prática pedagógica e da realidade educacional mais ampla, criando alternativas para superar problemas da prática pedagógica. O pressuposto é que haja atividade de pesquisa sobre a própria prática pedagógica em processos de formação continuada de professores, apontando o papel da teoria para efetivação da prática e da ação pedagógica.

Algumas conceituações da pesquisa realizada na formação continuada de professores

Metodologicamente, a pesquisa guiou-se pela abordagem qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994), adotando-se a pesquisa-ação no processo de investigação. Franco e Lisita (2014), apontam o potencial formativo da pesquisa-ação na formação docente, por possibilitar um posicionamento “...acerca da sociedade, da escola, do ensino, da profissão docente e do professor que se deseja formar. Formação entendida como projeto de desenvolvimento humano” (Franco & Lisita, 2014, p. 41).

Nas primeiras aproximações procurou-se conhecer o cotidiano da escola e apresentar, em linhas gerais, a dinâmica de um processo formativo com a metodologia da pesquisa-ação que abrange diagnóstico, planejamento de ações, implementação, registros, reflexão/avaliação e possíveis mudanças significativas para o ato de (re)planejamento. Essa relação representa as ações do ciclo da pesquisa-ação e carrega um enorme potencial de aprimoramento quando se realiza de forma colaborativa pelos participantes durante o processo de implementação (Tripp, 2005).

Os registros da investigação se deram por meio de um instrumento próprio para cada Passo⁶ na forma de um Diário de Campo individual, com a função de registrar as vivências e a experiência das ações e subsidiar a reflexão. Cada momento de trabalho com um dos instrumentos metodológicos, seja de inserção na realidade ou da prática pedagógica teve questões próprias, elaboradas anteriormente e inseridas nos Diários de Campo. A partir deles, organizaram-se os Círculos de Pesquisa para aproximar, de forma coletiva, os registros individuais, promovendo um diálogo com a pesquisadora e os participantes, com destaque e análise das categorias identificadas.

Nessa metodologia a análise assumiu um caráter emancipatório, uma vez que pela pesquisa-ação, por meio dos Círculos de Pesquisa, se viabilizou aos professores uma reflexão que associou o Tempo-estudo e o Tempo-Prática. Possibilitou-se, assim, um diálogo sobre o processo e uma aproximação das categorias que os Diários de Campo traziam, na medida em que se dava a socialização das vivências sobre os registros. Os registros dos Diários de Campo eram retomados e realizava-se um mapeamento de quais movimentações e elementos ampliavam o conhecimento dos professores. Esta ampliação estava relacionada a categorias como a realidade e seus sujeitos, os modos de vida, cultura e trabalho e observações sobre o território; além disso, também, em que medida as relações produzidas com o Instrumental eram formativas, como, quando e onde os conhecimentos da realidade provocaram a busca de conhecimento e a formação. Além disso se analisou de que forma as vivências foram novas, formativas e se lhes fortaleceram a docência.

Ao tratar dessa temática destaca-se o que as políticas de formação continuada de professores implementadas no Brasil, a partir de 1990, foram questionadas quanto a sua qualidade em vista dos resultados alcançados pelas avaliações externas. Perante tais críticas, passou-se a considerar os professores elementos fundamentais para a melhoria da aprendizagem, o que levou à definição de diretrizes e procedimentos que contribuiriam na reformulação das políticas de formação inicial e continuada de professores (Santos, 2014).

Segundo Martins (2008) a expressão formação continuada é uma categoria ampla e torna-se necessário delimitar os aspectos a serem abordados, pois suas interpretações, podem ser confundidas com o processo de humanização que perpassa os indivíduos na sua existência. Por isso, delimita-se aqui o caráter específico dessa formação que se dá inserido na educação formal e na educação escolar institucional, embora não desvincule totalmente do elo da educação enquanto processo social.

A formação continuada de professores é apresentada na LDB 9394/96, com um capítulo todo dedicado ao professor, intitulado de Título VI “Dos Profissionais da Educação”, com sete artigos, do 61 ao 67, que dão ênfase ao assunto. No Artigo 61, inciso II, destaca-se que a formação de professores poderá se dar com “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” e, na sequência, no parágrafo único, destaca a “formação continuada para os profissionais, no seu local de trabalho” (Brasil, 1996).

Cabe considerar que a formação continuada no próprio local de trabalho do professor, articulada à prática pedagógica, trabalha não apenas com as necessidades do professor, mas também para intervir no processo de trabalho da escola e “...com todo o sistema de ensino, de forma que o eixo sistematizador... seja feito com os professores, em processo participativo, colaborativo, e atendendo às suas reais necessidades” (Trebien *et al.* 2020, p. 94). Na visão de Almeida *et al.* (2021),

A busca pela construção de espaços-tempos que deem conta de lidar com a complexidade do cotidiano escolar, marcado pela diferença e pela diversidade humana, impõe-nos a necessidade de repensar a formação dos profissionais da educação e seus impactos nas práticas escolares e nas aprendizagens dos alunos (Darling-Hammond *et al.* 2008, apud Almeida *et al.* 2021, p. 1200-1201).

Nessa perspectiva, identifica-se a importância e a necessidade “...de associarmos a pesquisa ao fortalecimento da profissão docente, assumindo esses profissionais como produtores de conhecimento” (Almeida *et al.* 2021, p. 1201). Para Martins (2004), as políticas públicas educacionais, embora constituídas legalmente, demonstram um processo lento quando se trata de se transformarem tanto em prática pedagógica quanto em prática social das escolas, Isto é possível de ser observado, também, na organização de cursos ofertados aos professores das escolas do campo, que apresentam descompassos entre a formação e a prática.

Neste contexto, percebe-se uma predominância na formação destes professores, marcada pela cultura do meio urbano. Costa e Franco (2020) constataam que a lógica da educação rural ainda é uma realidade presente nas escolas públicas do campo, mesmo diante de avanços consideráveis que se teve com a Educação do Campo. Assim, compreende-se que, na formação continuada de professores que trabalham com os povos do campo, existe a necessidade de perspectivas metodológicas que se articulem com esses espaços sociais.

Nesse cenário, as políticas públicas de formação são ferramentas para abranger um projeto de escola do campo, que se pretende construir. Arroyo (2007) sugere alguns princípios para uma política de formação de professores destas escolas:

Políticas que afirmem uma visão positiva do campo frente à visão ainda dominante do campo como forma de vida em extinção... Pensar a formação de educadoras e educadores como uma estratégia para reverter essa visão negativa que se tem do campo... Políticas de formação articuladas a políticas públicas de garantia de direitos. Colocar a educação não na lógica do mercado, nem das carências, mas dos direitos dos povos do campo: direito à terra, vida, cultura, identidade, memória, educação. Nessa lógica dos direitos, situa-se a dimensão política e pública da formação de profissionais... (Arroyo, 2007, p. 173-174).

Para o autor, esses conhecimentos e o olhar para a Educação do Campo são fatores indispensáveis no currículo de formação dos professores como princípios que constituem uma perspectiva tanto da política de formação inicial quanto da continuada, fortalecendo a concepção de educação como prática social que busca a autonomia (Arroyo, 2007). Os Momentos Sociais Populares do Campo (MSPdoC) trazem suas marcas políticas à formação dos professores e ao “...perfil de docente-educador não apenas do campo, mas de toda a educação básica” (Arroyo, 2012, p. 360).

A pesquisa-ação, neste processo de pesquisa foi utilizada por se compreender que criaria a oportunidade de aprimorar as práticas pedagógicas, por meio da formação continuada. Para Franco (2005) nessa modalidade de pesquisa o sujeito toma consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo, “...pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos” (Franco, 2005, p. 486). Uma de suas características é a “...ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo, visto partir de um projeto de ação social ou da solução de problemas coletivos e estar centrada no agir participativo e na ideologia de ação coletiva.” (Baldissera, 2001, p. 6). Entre as vantagens de desenvolver a pesquisa-ação, de acordo com Tripp (2005, p. 445), está a “...estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos...”, dimensão esta que afirma a importância desta escolha para subsidiar o objeto de estudo da formação continuada de professores de escolas públicas do campo.

Thiollent (2011), aborda a relevância da pesquisa-ação para os pesquisadores que querem ir além das pesquisas tradicionais e desempenharem um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. Segundo o autor,

...a pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. Este processo supõe que os pesquisadores adotem uma linguagem apropriada. Os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados, na sua linguagem popular. (Thiollent, 2011, p. 85).

A proposta de implementação da pesquisa-ação na formação continuada de professores, se dá também, por compreender que o espaço de encontros de professores para planejamento do ensino é um momento de pesquisa. Isto porque, o diálogo entre os pares e as trocas de experiências, manifestam situações problema apresentadas pelos professores e, a falta de aprofundamento, acaba se tornando algo natural, logo, não se vê possibilidades de superação. Deste modo, a formação continuada na escola, pela pesquisa-ação, poderá criar momentos de análises, contribuições e posicionamentos sobre as problemáticas. (Trebien et al. 2020).

No caso desta pesquisa, constatou-se que a pesquisa-ação criou possibilidades de intervir na formação continuada, pois, além de possibilitar a vivência, os professores puderam se manifestar acerca da experiência e dos sentidos de cada Passo da pesquisa-ação, também, porque, as movimentações da pesquisa-ação se deram por meio de um Instrumental Metodológico. Este, denominou-se Instrumental Metodológico das Escolas Públicas do Campo, por se organizar com vários instrumentos que operam juntos. Possibilita rearticular as escolas aos sujeitos do lugar como comunidades, espaços do território e sua organização sócio econômico-cultural. Dá conta, também, da especificidade do trabalho pedagógico da escola (sua prática pedagógica, planejamento, ações e atividades de ensino, aulas, tarefas, avaliação, etc) bem como seus espaços e tempos. Esse Instrumental responde aos desafios enfrentados pelos coletivos dessas escolas na organização do ensino, principalmente, nas aulas e relações com as comunidades que dela parte fazem.

Compõe-se de seis instrumentos metodológicos: as Trilhas Escola Família, o Inventário da Realidade da Escola, o Dossiê do Inventário da Realidade da Escola, o Planejamento Coletivo e Interdisciplinar, os Círculos de Saberes e Conhecimento e a Varanda de Partilha. Destes, utilizarem-se quatro instrumentos: as Trilhas Escola Família, o Inventário da Realidade da Escola, o Dossiê do Inventário da Realidade da Escola e o Planejamento

Coletivo e Interdisciplinar. Ressalta-se, com as palavras de Caldart (2008), que não se tratou “de propor algum modelo pedagógico para as escolas do campo, mas, sim, de construir coletivamente referências para processos pedagógicos a serem desenvolvidos pela escola”. (Caldart, 2008, p. 26).

A pesquisa-ação, assim organizada, possibilitou movimentações que aproximaram os conhecimentos da realidade local e os conteúdos escolares, oportunizando aos professores referências para rever suas práticas pedagógicas a fim de adequar metodologias e assim potencializar o ensino na escola pública do campo. Esta maneira de atuar garante, em certa medida, o direito ao conhecimento sistematizado a estas populações, conforme a perspectiva da Educação do Campo. Concorde-se com Martins (2020, p. 155) quando diz que “...a formação continuada articula os saberes acumulados historicamente à realidade local e o lugar mais adequado para a realização dessa fusão é a ação prática, real, concreta, a partir do trabalho e voltada à comunidade e à realidade.”

O 1º Passo realizado na Pesquisa-ação foi as Trilhas⁷, que se organizam fazendo o caminho inverso que os estudantes fazem todos os dias, ou seja, os professores saem da escola e vão “visitar” as famílias fazendo o mesmo percurso dos ônibus escolares. Se constituem como “caminho” no sentido concreto do termo: percursos que os educadores fazem pelas comunidades onde vivem os estudantes e suas famílias” (Ghedini & Berté, 2018, p. 63).

Para realizar este Passo, o tempo-estudo focou-se em compreender a Educação do Campo na perspectiva do Movimento Nacional de Educação do Campo, com base nas orientações legais da Modalidade da Educação Básica do Campo. No tempo-prática das Trilhas utilizou-se um roteiro com aspectos a serem observados durante as visitas às famílias com informações sobre a realidade específica ou próxima da vida, do trabalho e da cultura dos estudantes e suas famílias (Ghedini & Berté, 2018). A seguir, com as comunidades, alunos, professores, funcionários e motoristas, se organizaram as rotas das Trilhas ou o caminho inverso dos ônibus: saída da escola com destino à casa dos estudantes. No dia agendado, eles esperaram seus professores no mesmo lugar onde embarcavam todos os dias e, deste ponto fizeram a pé, juntos, o mesmo percurso feito por eles.

As Trilhas desvelaram que para os estudantes, chegar até a escola consiste numa superação diária quanto às distâncias, ao cansaço de acordar muito cedo para pegar o transporte escolar, o risco das estradas faça chuva ou faça sol. Além disso, a desigualdade social e econômica reconhecida nas moradias, nas formas de trabalho do campo, no cultivo da terra e

na posse de bens, que carregam desafios e dificuldades com as quais convivem, juntamente com suas famílias.

Além desta vivência, as Trilhas deram conta “...de levantar dados, constatações, registros, documentos e fontes informativas históricas para o Inventário da Realidade” (Ghedini & Berté, 2018, p. 63) pois, durante sua realização, encaminhou-se, pelos estudantes às suas famílias, um levantamento de dados para o Inventário da Realidade da Escola, no qual se trata de aspectos do território, do trabalho e de seu modo de vida.

Este levantamento de dados concretos junto ao território onde se insere a escola, tratando do momento atual, assim como da história, da cultura, do trabalho e da renda, das políticas públicas e seus espaços como saúde, educação, segurança entre outras pela investigação com os próprios sujeitos que ali vivem e atuam (Ghedini & Berté, 2018), foi o 2º Passo da pesquisa-Ação: o Inventário da Realidade da Escola.

A preparação do Inventário se deu por meio de outro tempo-estudo com a equipe gestora, professores e funcionários, visando compreender como e o que pode ser tratado como “a realidade” do território e seus sujeitos. Fez parte também deste momento, pensar como seria disponibilizado o roteiro aos estudantes: por meio impresso e/ou pelo Google Forms, pois poucos estudantes dispõem de internet que permita acessar esta ferramenta, assim como organizar uma equipe para trabalhar com a sistematização das questões do relato de observação das Trilhas e os dados levantados nas famílias.

No 3º Passo trabalhou-se com o Instrumento Metodológico do Dossiê. Para isso, realizou-se o tempo-estudo com o grupo participante visando compreenderem a dinâmica de organização. Esta, incluiu a sistematização dos roteiros das observações dos professores nas Trilhas, a sequência do trabalho como, em quais aulas e dias se faria a sistematização para dar corpo a um material de fácil manuseio e compreensão aos professores, estudantes e comunidade. Cabe lembrar que os roteiros impressos e preenchidos, teriam que ser digitados no Google Forms para contar com os gráficos e serem ilustrados com imagens e fotos.

No tempo-prática, a sistematização do Dossiê contou com a organização de uma sala equipada com computador e multimídia para os registros pois, na medida em que os estudantes participavam e dialogavam sobre um determinado ponto ou tema do roteiro, uma pessoa da equipe digitava e eles acompanhavam os registros projetados. Outro aspecto importante para a organização do Dossiê foi a atenção do grupo ao compilar os dados e estar melhorando/finalizando o relato com uma breve pesquisa (checar dados, averiguar a história,

etc). Em alguns casos, as respostas dos roteiros estavam incompletas e foi necessário dialogar com os estudantes quando não haviam compreendido ou não conseguiam traduzir a realidade vivenciada, na resposta escrita.

Os registros das observações feitas pelos professores durante as Trilhas como a realidade das comunidades, das famílias, do território nos entornos da escola, as fotos da paisagem das estradas, pontes, casas, espaços de comunidades, monumentos históricos, etc, foram entregues à equipe responsável pela sistematização do Inventário o que enriqueceu os dados dos roteiros. O material sistematizado com os dados levantados foi disponibilizado pelo Google Drive devido a facilidade dos professores terem acesso a qualquer hora e em qualquer lugar, de maneira simples, rápida e organizada, seja no Planejamento ou nas aulas, assim como os estudantes poderiam ter este acesso por meio de dispositivos como celular ou computadores.

O 4º Passo da pesquisa-ação se deu por meio do Instrumento Metodológico do Planejamento Coletivo e Interdisciplinar, com uma concepção de planejamento específica da escola pública do campo que permite a rearticulação da escola e da comunidade (Ghedini & Berté, 2018) , inserindo-a em movimentações “para dentro” e “para fora da escola” com base em referências desenvolvidas no âmbito da Escolas dos MSPdoC e também escolas públicas do campo (Ghedini, 2017), questões estas que fizeram parte do tempo-estudo deste Passo.

Quadro 1 – Movimentações do Planejamento Coletivo e Interdisciplinar

PLANEJAMENTO COLETIVO INTERDISCIPLINAR					
Movimentações “para dentro” da escola			Movimentações “para fora” da escola		
Objetos de Conhecimento	Conteúdos e Conceitos	Objetivos de Aprendizagem	Porção da Realidade	Encaminhament o Metodológico	Atividade de Encontro das Disciplinas
Currículo da Rede Estadual Paranaense (Crep)			Dossiê do Inventário da Realidade da Escola		

Fonte: Ghedini e Berté (2018, p. 24). Sistematizado pela autora.

Neste processo com a pesquisa-ação, o Planejamento caracterizou-se como uma das etapas mais desafiadoras. Na etapa do Tempo-Estudo o trabalho se deu na perspectiva de compreender esta forma de planejar, a partir das disciplinas em cada série, pela identificação do objeto de conhecimento de seus conteúdos e conceitos. Utilizaram-se as produções de Sformi e Galuch (2006) entre outras, que apontam a necessidade de se potencializar o processo de ensino articulado a materialidade histórica, social e cultural presente na escola.

No tempo-prática, formaram Agrupamentos das Disciplinas a fim de que os professores trabalhassem de forma coletiva com Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), selecionando os conteúdos do trimestre que contavam com um mesmo objeto de conhecimento. Em seguida, com o Dossiê, passava-se a buscar uma Fonte Educativa e uma Porção da Realidade para catalisar o estudo do trimestre. A partir deste processo produzia-se um Plano de Trabalho Coletivo, que seria fixado em cada sala de aula, a fim de que os estudantes acompanhassem seu próprio estudo nas disciplinas e, também, no agrupamento.

Ao se tratar de algumas conceituações da pesquisa realizada sobre a formação continuada de professores na escola pública do campo, é possível reconhecer que esta proposta e opção metodológica tem potencial para constituir-se, também, em um espaço de análise e reflexão das práticas pedagógicas da escola pelo coletivo dos professores. Além disso, recriar a perspectiva da Educação do Campo junto à escola, uma vez que as ações se dão por meio de um Instrumental Metodológico específico, que pode alcançar a organização de tempos e espaços com as movimentações “para dentro” e “para fora” da escola (Ghedini, 2017).

Os registros individuais nos Diários de Campo e, coletivos, nos Círculos de Pesquisa, constituíram-se como ferramentas à compreensão do movimento necessário à uma formação continuada de professores que queira contar com a base legal da Modalidade na perspectiva do Movimento Nacional da Educação do Campo, parte da conquista histórica de um segmento populacional que os torna sujeitos de direitos (Caldart, 2012).

A dimensão formativa do processo pela pesquisa-ação e pelo instrumental específico

Esta pesquisa sobre a formação continuada de professores de escolas públicas do campo, demonstrou, pelos registros dos Diários de Campo e as reflexões do Círculos de Pesquisa, a dimensão formativa do processo que se desenvolveu. De modo geral, nesta pesquisa, a análise dos registros dos professores permitiu compreender, como também se aponta em Trebien *et al.* (2020), que a formação continuada é “...um processo de aprendizagem e melhoria da prática, havendo uma interrelação coincidente naquilo que eles concebem como formação continuada e suas práticas pedagógicas”. (Trebien *et al.* 2020, p. 99). É o que se pode constatar neste sentido, também, neste registro: “...nessa trajetória e percurso que realizamos, pudemos entender melhor o dia a dia dos nossos alunos e, assim, desenvolver um trabalho mais

voltado à realidade de cada um, além de fazermos uma melhor reflexão sobre a nossa prática” (Unioeste, 2022. Diário de Campo 4).

Os professores pontuaram também que o Instrumental Metodológico despertou uma nova maneira de se compreender a relação com os conteúdos e as experiências vividas: “A possibilidade de agregar o conteúdo estabelecido no Livro de Registro de Classe Online (LRCO)⁸ com a realidade do contexto do aluno é facilitada, quando temos o conhecimento de suas vivências” (Unioeste, 2022. Diário de Campo 7). Outro registro reforça esta perspectiva: “...pode-se presenciar realidades para repensar a nossa prática e adaptações a serem efetuadas em sala de aula...” (Unioeste, 2022. Diário de Campo 7). Esta relação da formação continuada com a prática, aponta que

...o conjunto de docentes de uma instituição escolar pode constituir-se em um coletivo que desenvolve um projeto de formação continuada de seu corpo docente em seu próprio espaço de trabalho, construindo seu próprio objeto de pesquisa-formação mediante atividades que, por um lado, permitam a compreensão de sua própria realidade e, por outro, atendam seus interesses e necessidades de formação (Alvarado-Prada, Campos & Freitas, 2010, p. 382).

Isso possibilita depreender que a pesquisa-ação, como espaço de formação continuada alcançou em algum nível, além dos professores, os sujeitos estudantes e seus familiares, os espaços de trabalho e o território. Reconhece-se este alcance, uma vez que a escola se pôs “em movimento” produzindo diferentes saberes aos professores aspecto que, para a escola do campo “...é também uma de suas tarefas: socializar e produzir diferentes tipos de saberes e fornecer ferramentas culturais necessárias ao seu cultivo” (Caldart, 2008, p. 29).

No sentido de rever as práticas dos professores na sala de aula, os registros demonstraram também, que “os conhecimentos agregaram muito para adaptação dos conteúdos em sala de aula pois, com as visitas, consegui entender e utilizar a realidade...” (Unioeste, 2022. Diário de Campo 1). De outro ponto de vista, afirmaram que as “...informações fornecidas pelas visitas, permitem rever e adaptar o plano de aula da disciplina, trabalhando a realidade em que os alunos estão inseridos”. (Unioeste, 2022. Diário de Campo 2).

Em relação à pesquisa-ação como estratégia de formação continuada possibilitou “...uma metodologia de trabalho organizado de forma coletiva, envolvendo participação de todos no processo, possibilitando melhor articulação entre o saber popular e o científico...” (Costa & Batista, 2019, p. 35), estabelecendo um necessário diálogo entre a universidade, os sujeitos da escola e as famílias do campo. Nessa direção, Fontana (2015) mostra que a

ressignificação do conhecimento escolar pode constituir-se em “...possibilidade de formação humana, pois supera a cultura fragmentada e individualista, que aliena e dificulta aos povos do campo movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios e modos de vida” (Fontana, 2015, p. 106).

Neste sentido, a dimensão do trabalho na vida das famílias e nas relações com o lugar e o território se destaca, por se estar tratando de uma escola pública do campo, como mostra também, Caldart (2008, p. 8): a “Educação do Campo nasceu colada ao trabalho e à cultura do campo”. O registro desta professora, expressa: “Nossos alunos, na maioria, trabalham em tudo em suas casas: dirigem caminhão, trator, fazem silagem. Nós temos que entender melhor, também, as faltas, esse é um diferencial das escolas do campo, precisamos dar importância a essa realidade” (Unioeste, 2022. Círculo de Pesquisa). Ainda, na visão de Caldart (2008), o trabalho forma e produz o ser humano, por isso, a Educação do Campo precisa:

...recuperar uma tradição pedagógica de valorização do trabalho como princípio educativo, do vínculo entre educação e processos produtivos, e de discussão sobre as diferentes dimensões e métodos de formação do trabalhador, de educação profissional, cotejando esse acúmulo de teorias e de práticas com a experiência específica de trabalho e de educação dos camponeses. (Caldart, 2008, p. 24).

Isso significa pensar numa prática pedagógica para um ensino no qual se leve em conta, também, a formação de uma identidade de trabalhador e, especificamente, identidade de trabalhador do campo. (Caldart, 2008). Em relação a trabalho no campo que os estudantes desenvolvem com suas famílias, este registro retoma sua relação com a escola e o tempo de estudo: “...nossos alunos têm amparo legal para essas faltas, é um período que estão trabalhando, sim. Não têm peão, não têm condições de pagar um funcionário. Nós professores e a escola, precisamos ver essas questões de forma diferente. (Unioeste, 2022. Círculo de Pesquisa).

Para Caldart (2008) o trabalho se insere na cultura onde vivem estes sujeitos e suas especificidades, por isso deve ser tratado como “...uma dimensão da cultura, como uma dimensão do processo histórico, e que processos pedagógicos são constituídos desde uma cultura e participam de sua reprodução e transformação simultaneamente” (Caldart, 2008, p. 25), por isso, a cultura forma o ser humano e dá as referências para o modo de educá-lo. Nesta perspectiva, a autora (Caldart, 2008) reforça a Educação do Campo como expressão e movimento da cultura camponesa transformada pelas lutas sociais de cada tempo, preocupada

com o cultivo da identidade cultural dos povos do campo. Por isso, será preciso “...recuperar os veios da educação dos grandes valores humanos e sociais: emancipação, justiça, igualdade, liberdade, respeito à diversidade, bem como reconstruir nas novas gerações o valor da utopia e do engajamento pessoal a causas coletivas, humanas”. (Caldart, 2008, p. 25).

Este entendimento constitui-se numa diferença no jeito de fazer a educação, na medida que se torna uma preocupação específica na formação continuada dos professores de escolas públicas do campo (Caldart, 2008), ou seja, quando os professores se reencontram com suas origens e sua identidade de povos do campo. Para Alvarado-Prada, Campos e Freitas (2010, p. 369) “formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a”.

Mais uma dimensão da lógica formativa do processo foi promovida pelo Instrumental Metodológico com suas movimentações, as quais têm possibilidades de continuar na prática pedagógica da escola: “A organização do trabalho está iniciada, mas a construção é coletiva e precisa da participação de toda a equipe...” (Unioeste, 2022. Diário de Campo 5). Esta compreensão da dimensão de continuidade na e pela formação no trabalho, tomou contornos precisos em relação à prática pedagógica: “Ao ter acesso sobre todas as respostas do Inventário ficou bem menos complexo entender a proposta da Implementação da Metodologia de forma interdisciplinar” (Unioeste, 2022. Diário de Campo 7).

A proposta de trabalho com o Instrumental possibilitou que se reconhecesse a Educação do Campo como um Movimento que carrega uma proposta de resistência e que, no Estado do Paraná, vem sendo construída a tempo, como ressalta a professora:

Esta proposta...nos retorna por volta de 2012, quando a Educação do Campo teve vez e voz perante a hierarquia da Educação, onde também se trabalhava na época “por projetos” que abordavam todas as disciplinas. Agora está sendo abordada com uma “roupagem nova”... (Unioeste, 2022. Diário de Campo 7).

O Instrumental Metodológico possibilitou também ampliar a ideia de que a educação perpassa e vai além da escola, como mostra o registro desta professora:

Aprendi muito com os pais dos alunos, com tudo que observei, e esse trabalho faz com que tanto a família quanto a equipe se aproxime e a visão dos alunos, também muda e, o olhar para o que se reinicia, um conteúdo partindo da realidade, vivenciado pelos alunos, é significativa. (Unioeste, 2022. Diário de Campo 5).

A prática pedagógica que articule os conhecimentos escolares e a problematização da realidade, assim foi compreendida por essa professora: “Esse espaço é formativo pois possibilita entender a realidade dos alunos da qual não tínhamos total conhecimento”. (Unioeste, 2022. Diário de Campo 6).

Nesse sentido, Silva (2018) argumenta que a escola é um “...espaço de construção de conhecimentos, valores e diálogo entre os saberes e possibilita uma nova forma de relacionamento com a realidade ambiental e social, numa perspectiva de ressignificar a sua experiência, dialogar e refletir sobre a realidade que a envolve (Silva, 2018, p. 58). Esses elementos aparecem neste registro: “a formação continuada permitiu experimentar uma nova metodologia no meu trabalho docente, trazendo aspectos da realidade para sala de aula”. (Unioeste, 2022. Diário de Campo 7).

De modo geral pode-se inferir que o processo permitiu aos participantes dar-se conta da importância que a formação continuada de professores pode ter àqueles que atuam no campo. Essa formação pode levá-los a compreender o campo como um lugar onde se tem conhecimento, se tem pessoas, processos tradicionais e atuais, costumes e dificuldades, enfim, um “...espaço emancipatório, como um território fecundo de construção da democracia e da solidariedade, e de lutas pelo direito à terra, às águas, a floresta, à soberania alimentar, à saúde, à educação, ao meio-ambiente sustentável, um lugar de direitos”. (Silva, 2018, p. 54).

Os registros a seguir expressam esta dimensão:

Como havia comentado anteriormente, esta formação trouxe uma maneira de pensar, agir e prosseguir com o ensino, observando todas as necessidades do aprendizado. Sempre ouvimos que a prática nos torna “mestres ao fazer”, então, lapidamos nossas experiências frente à tantas realidades e chegamos à conclusão que, inúmeros de nossos conteúdos e ensinamentos, estão na vivência dos alunos e suas práticas familiares e no mundo. É lindo isso! (Unioeste, 2022. Diário de Campo 6).

Destacam, ainda, dimensões formativas do processo: “É um momento novo e formativo. Nos fortalece na diversificação do conteúdo, trabalhando com nossos alunos e sua realidade” (Unioeste, 2022. Diário de Campo 1). “Desta forma, estamos colocando em prática as teorias dos grandes estudiosos e pensadores estudados. É um mestrado com aplicabilidade!” (Unioeste, 2022. Diário de Campo 6).

Entretanto, esse processo que se movimentou com estudo e prática, “dentro e fora” da escola foi cercado por dificuldades e possibilidades, como se vê neste registro:

...toda mudança e novidade causa impacto, medo e desconforto, mas, particularmente, adoro ser desafiada. Ao trabalharmos com a compilação do Dossiê, senti que poderia alavancar histórias e potencializar pessoas e ações. O empoderamento nos dá noção de pertença, de plenitude e de como podemos continuar aprendendo, crescendo na vida, não nas folhas... (Unioeste, 2022. Diário de Campo 6).

Este outro registro mostra que fortaleceu o grupo: “Não houve um único momento em que nos sentíssemos sozinhos, inúteis e vulneráveis. Todo o processo teve um amparo dos colegas...fortalecendo nossas ações...” (Unioeste, 2022. Diário de Campo 6).

Estes registros demonstram que, por meio das movimentações, os professores perceberam outras possibilidades, pensaram acerca da sua própria prática encontrando significados e novos sentidos. Deste modo, corrobora-se com Alvarado-Prada, Campos e Freitas (2010) quando afirmam que as atividades de construção do trabalho com a pesquisa-ação requerem que se produzam novos conhecimentos, “ou seja, são atividades de pesquisa para compreender a realidade e, por sua vez, de formação de professores”. (Alvarado-Prada, Campos & Freitas, 2010, p. 381). A pesquisa-ação mostrou-se uma estratégia importante para desencadear mudanças nas práticas dos professores de escolas públicas do campo, o que a caracteriza como um processo de desenvolvimento de relações com o outro e com o conhecimento.

Considerações finais

O estudo buscou compreender a especificidade da formação continuada de professores das escolas públicas do campo, para que se fortaleçam na perspectiva do Movimento Nacional da Educação do Campo tendo como base legal a Modalidade da Educação Básica do Campo.

A proposta e opção metodológica da pesquisa-ação possibilitou um espaço de análise e reflexão das práticas pedagógicas da escola pelo coletivo dos professores e a compreensão de que, a ação deles no trabalho pedagógico era também uma ação de pesquisa, fundamental para recriar a perspectiva desta escola pública do campo. Isso, também, porque este estudo se desenvolveu por meio de um Instrumental Metodológico específico, que levou o coletivo da escola a despertar para novas formas de organização dos tempos e espaços, por meio das movimentações “para dentro” e “para fora” da escola (Ghedini, 2017).

Estas movimentações propiciaram um espaço formativo com potencial que fortaleceu os vínculos com os estudantes e as comunidades dos entornos, por possibilitar aos professores

conhecerem as especificidades da realidade onde se insere esta escola e, ao encontrar-se com os estudantes no território e lugar onde reproduzem suas vidas, oportunizou reflexão sobre a própria prática pedagógica.

Deste modo, constatou-se que as movimentações “para dentro” e “para fora” da escola pública do campo, foram formativas aos professores por possibilitarem rever as relações humanas e de ensino com os estudantes e, ao mesmo tempo, inserir-se na realidade como profissionais e, também, como escola. Isso porque, no processo, se articularam pelos menos quatro movimentações que compõem o Instrumental Metodológico: sair da escola e ir até a casa dos estudantes (pelas Trilhas), tratar as informações coletadas com o levantamento de dados (pelo Inventário), desvelar a identidade e reconhecer a diversidade dos sujeitos do campo (pelo Dossiê) e articular os conteúdos científicos com os conteúdos da realidade (pelo Planejamento Coletivo) com os estudos e as reflexões, em momentos coletivos, além do trabalho pedagógico na sala de aula e na escola como um todo.

Em suma, com esta maneira de se fazer a formação continuada os professores sentiram-se sujeitos de seu próprio trabalho, atores de suas práticas pedagógicas, compreenderam a articulação entre os conteúdos científicos e os conteúdos da realidade dos estudantes, fazendo emergir novos conhecimentos sobre a realidade educativa. Esta formação continuada proporcionou que se avaliasse a forma como se estava conduzindo o ensino e o que precisaria ser melhorado, por terem conhecido a realidade pelo contato com as famílias e suas condições concretas de vida e trabalho.

Deste modo, apesar das limitações do estudo, como por exemplo, ter sido realizado junto a uma única escola, num tempo de um ano letivo, apenas e, de ainda se estar vivendo no contexto de pandemia (anos 2021-2022), pode-se constatar na pesquisa, alguns resultados importantes. Contudo, é preciso considerar as condições da escola colocar em prática um Instrumental Metodológico de forma regular e com movimentações que se complementam, o que possibilita produzir-se uma escola de novo tipo, num processo que é formativo. No caso desta pesquisa, pode-se constatar que os professores, ao se coloram na perspectiva da Educação do Campo, passaram a indagar a própria prática e a visualizar novas possibilidades de ensino. Depreende-se, por isso, ser possível desenvolver a formação continuada de professores com um aporte investigativo e político e, de “dentro para fora” da escola, a fim de criar condições para as mudanças e a transformação das práticas pedagógicas e das relações da escola com seus entornos e seus sujeitos, pela especificidade própria das escolas públicas do campo.

Referências

- Almeida, M. L. D., Queiroz, R. C., Flores, M. A., & Pereira, D. A. R. (2021). A pesquisa-ação crítica no desenvolvimento de políticas de formação continuada para profissionais da educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16(n. esp. 2), 1199-1214
- Alvarado-Prada, L. E, Campos F. T., & Freitas, C. A. (2010). Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista Diálogo Educacional*, 10, 367-387.
- Arroyo, M. A. (2012). Formação de educadores do campo In Caldart, R. S. et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 359-365). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular.
- Arroyo, M. G. (2007). Políticas de formação de educadores (as) de campo. *Cadernos Cedes*, 27(72), 157-176. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000200004>
- Baldissera, A. (2001). Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir”. *Sociedade em Debate*, 7(2), 5-25.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Trad. Maria J. Alvarez, Sara B. dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto: Porto Editora.
- Brasil. (1996). *Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. Brasil. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Caldart, R. S. (2008). Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. *Série Cadernos Temáticos*. SEEDU/SUDE. Curitiba. SEED/PR. Recuperado de: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/caderno_tematico_campo01.pdf
- Caldart, R. S. (2012) Educação do campo. In Caldart, R. S. et al. (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular.
- Costa, L. M., & Batista, M. S. X. (2019). Formação Continuada de Educadores: uma contribuição ao currículo das escolas do campo. *Revista Espaço do Currículo* (online), 12(1), 25-38.
- Costa, A. R. V., & Franco, M. J. N. (2020). Formação Continuada de Professores articulada aos Princípios da Educação do Campo: com a palavra as formadoras de professores. *Revista Cocar*, 14(30), 1-18.

Fontana, M. I. (2011). *Formação Continuada de Professores da Educação do Campo: Teoria e Atitude Investigativa em Discussão*. Agência Financiadora: CAPES/INEP-Observatório da Educação.

Fontana, M. I. (2015). Política e formação continuada de professores para a pesquisa na e com a escola do campo. *Revista brasileira de pesquisas sobre formação docente. Form. Doc.*, 07(13) 99-114. Recuperado de: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

Franco, M. A. S. (2005). *Pedagogia da Pesquisa-Ação. Educação e Pesquisa*, 31(3) 483-502.

Franco, M. A. S., & Lisita, V. M. S. de S. (2014). Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. In Pimenta, S. G., & Franco, M. A. S. (Orgs). *Pesquisa em educação. Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação*, v. 2. São Paulo: Edições Loyola.

Ghedini, C. M., & Berté, R. (orgs.). (2018). *Planejamento Coletivo Interdisciplinar e Instrumental Metodológico*. Produção de referências com as escolas públicas do campo – Sudoeste do Paraná. Francisco Beltrão: Unioeste.

Ghedini, C. M. (2017). A produção da Educação do Campo no Brasil: das referências históricas à institucionalização. Jundiaí: Paco Editorial.

Martins, F. J. (2020). *A escola e a educação do campo*. São Paulo: Pimenta Cultural.

Martins, F. J. (2004). *Educação do Campo e Formação Continuada de Professores*. Porto Alegre: EST Edições.

Martins, F. J. (2008). *Gestão democrática e ocupação da escola: o MST e a Educação*. Porto Alegre: EST.

Paraná. (2022). *Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual do Campo Castelo Branco - Ensino Fundamental e Médio*. Distrito de Vista Alegre. Coronel Vivida/PR.

Santos, E. O. (2014). *Políticas e práticas de formação continuada de professores da Educação Básica*. São Paulo: Pacto Editorial.

Sforni, M. S. F., & Galuch, M. T. B. (2006). Conteúdos escolares e desenvolvimento humano: qual a unidade? Comunicações: *Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIMEP*, 13, 2, 150-157. Recuperado de: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/946>

Silva, M. S. (2018). Nas trilhas da memória da materialização da escola no campo brasileiro: da educação rural a escola do campo. In Coelho, G. L. S., & Araújo, G. P. de (Orgs.). *Educação do Campo e cidadania no Brasil contemporâneo*. Palmas: EDUFT.

Thiollent, M. (2011). *Metodologia da pesquisa-ação*. 18ª ed. São Paulo: Cortez.

Trebien, M. M., Souza, W. R., Oliveira, E. R., & Silva, J. L. (2020). *Formação Continuada de Professores: uma epistemologia da prática*. Revista Ambiente: Gestão e Desenvolvimento, 13(01).

Tripp, D. (2005). *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*, 31(3), 443-466.

Unioeste. (PPGE/FB). (2022). *Círculo de Pesquisa*. Colégio Estadual do Campo Castelo Branco E.F.M. Distrito de Vista Alegre – Coronel Vivida/PR. Francisco Beltrão: Unioeste. 13 de junho.

Unioeste. (PPGE/FB). (2022). *Diário de Campo 1: registro das vivências individuais*. Colégio Estadual do Campo Castelo Branco E.F.M. Distrito de Vista Alegre – Coronel Vivida/PR. Francisco Beltrão: Unioeste.

Unioeste. (PPGE/FB). (2022). *Diário de Campo 2: registro das vivências individuais*. Colégio Estadual do Campo Castelo Branco E.F.M. Distrito de Vista Alegre – Coronel Vivida/PR. Francisco Beltrão: Unioeste.

Unioeste. (PPGE/FB). (2022). *Diário de Campo 4: registro das vivências individuais*. Colégio Estadual do Campo Castelo Branco E.F.M. Distrito de Vista Alegre – Coronel Vivida/PR. Francisco Beltrão: Unioeste.

Unioeste. (PPGE/FB). (2022). *Diário de Campo 5: registro das vivências individuais*. Colégio Estadual do Campo Castelo Branco E.F.M. Distrito de Vista Alegre – Coronel Vivida/PR. Francisco Beltrão: Unioeste.

Unioeste. (PPGE/FB). (2022). *Diário de Campo 6: registro das vivências individuais*. Colégio Estadual do Campo Castelo Branco E.F.M. Distrito de Vista Alegre – Coronel Vivida/PR. Francisco Beltrão: Unioeste.

Unioeste. (PPGE/FB). (2022). *Diário de Campo 7: registro das vivências individuais*. Colégio Estadual do Campo Castelo Branco E.F.M. Distrito de Vista Alegre – Coronel Vivida/PR. Francisco Beltrão: Unioeste.

Notas:

¹ Esta pesquisa foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, *Campus* Francisco Beltrão/PR, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), área de concentração em Educação, Linha de Pesquisa: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores.

² Este artigo está sendo publicado também, de forma mais sucinta, como capítulo de livro. Vai tratar de algumas conceituações sobre a formação continuada de professores e a pesquisa e, da dimensão formativa desencadeada no processo, por meio de um instrumental metodológico das escolas públicas do campo, a partir do mesmo trabalho de dissertação de Mestrado.

³ Trata-se do Colégio Estadual do Campo Castelo Branco Ensino Fundamental Médio, localizado no distrito de Vista Alegre, município de Coronel Vivida/PR.

⁴ A dissertação resultado deste trabalho de pesquisa intitula-se: “A Formação Continuada de Professores de Escolas Públicas do Campo: Relações entre a Pesquisa-Ação e um Instrumental Metodológico Específico na Modalidade da Educação do Campo”.

⁵ O Projeto de Pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em 23/02/2022 sob o número 5.262.968 - CAAE: 557 18822.400000107.

⁶ Ao se escrever “Passo” com letra maiúscula, significa a sequência dos passos da pesquisa-ação que contaram com o Instrumental Metodológico específico desta pesquisa.

⁷ Neste artigo toda vez que se referir aos Instrumentos Metodológicos utilizar-se-á a expressão simplificada e com letra maiúscula, respectivamente: Trilhas Escola Família (Trilhas), Inventário da Realidade das Escolas (Inventário), Dossiê do Inventário da Realidade das Escolas (Dossiê) e Planejamento Coletivo Interdisciplina (Planejamento).

⁸ O LRCO é um sistema disponível para os professores da Rede de Ensino do Paraná com planos de aula específicos para as disciplinas e séries, sugestões pedagógicas e encaminhamentos metodológicos; nele, os professores podem fazer, também, o registro online da frequência dos estudantes.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 25/07/2023
Aprovado em: 20/05/2026
Publicado em: 16/06/2026

Received on July 25th, 2023
Accepted on May 20th, 2026
Published on June, 16th, 2026

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The authors were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 11	e17016	UFNT	2026	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------

Como citar este artigo / How to cite this article**APA**

Schiochet, F. C., & Ghedini, C. M. (2026). Formação continuada de professores na escola pública do campo: pesquisa-ação e um instrumento metodológico. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 11, e17016.

ABNT

SCHIOCHET, F. C.; GHEDINI, C. M. Formação continuada de professores na escola pública do campo: pesquisa-ação e um instrumento metodológico. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 11, e17016, 2026.