

Formação Continuada de professores no contexto da Educação do Campo: um estudo à luz da Pesquisa Baseada em *Design*

Andressa Franco Vargas¹ Eleni Bisognin²

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo apresentar a construção de um processo formativo continuado para professores que lecionam em Escolas do Campo contemplando aspectos metodológicos e culturais. Para atingir o objetivo proposto, seguimos os pressupostos da Pesquisa Baseada em Design (PBD) como abordagem metodológica, propondo três fases: Análise e exploração; Design e construção; e Avaliação e Reflexão. Para a Análise e Exploração, foram organizadas ações, cujos resultados foram utilizados para, na segunda fase de Design e Construção, elaborar princípios de *design* afim de estruturar o protótipo do processo formativo para professores que atuam em Escolas do Campo. Uma primeira aplicação desse protótipo foi desenvolvida com um grupo de professores e alunos de doutorado de um programa de pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática e, na fase da Avaliação e Reflexão, é apresentada a visão desses participantes e o redesenho do protótipo para o desenvolvimento de um segundo ciclo. Neste redesenho foram incluídas informações, teorias e aspectos que podem auxiliar o professor da Escola de Campo no entendimento de sua prática e auxiliá-lo na compreensão de seu papel como agente de mudanças na comunidade.

Palavras-chave: Educação do Campo, Pesquisa Baseada em *Design*, Formação Continuada de Professores.

Continuing teacher training in the context of Countryside Education: a study in the light of Design-Based Research

Abstract

The present work has as objective to present the construction of a continuous training process for teachers who teach in Schools of the Field contemplating methodological and cultural aspects. To achieve the proposed objective, we follow the assumptions of Design-Based Research (DBR) as a methodological approach, proposing three phases: Analysis and exploration; Design and construction; and Evaluation and Reflection. For the Analysis and Exploration, actions were organized, whose results were used to, in the second phase of Design and Construction, develop design principles to structure the prototype of the training process for teachers working in Schools of the Field. A first application of this prototype was developed with a group of teachers and doctoral students from a graduate program in Science and Mathematics Education, and, in the phase of Evaluation and Reflection, is presented the vision of these participants and the re-design of the prototype for the development of a second cycle. In this re-design, information, theories and aspects that can help the teacher of the Field School in understanding their practice and assist him in understanding their role as an agent of change in the community were included.

Keywords: Countryside Education, Design-Based Research, Teacher Training.

¹ Universidade Franciscana (UFN), Brasil. E-mail: andressavargas1@yahoo.com.br

² Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil. E-mail: eleni@ufn.edu.br

La formación permanente del profesorado en el contexto de la educación rural: un estudio a la luz de la investigación basada en el diseño

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo presentar la construcción de un proceso de formación continua para profesores que enseñan en escuelas del campo contemplando aspectos metodológicos y culturales. Para alcanzar el objetivo propuesto, seguimos los supuestos de la Investigación Basada en Diseño (PBD) como enfoque metodológico, proponiendo tres fases: Análisis y exploración; Diseño y construcción; y Evaluación y Reflexión. Para el Análisis y Exploración, se organizaron acciones cuyos resultados fueron utilizados para, en la segunda fase de Diseño y Construcción, elaborar principios de diseño con el fin de estructurar el prototipo del proceso formativo para los profesores que trabajan en las Escuelas del Campo. Una primera aplicación de este prototipo fue desarrollada con un grupo de profesores y estudiantes de doctorado de un programa de postgrado en Enseñanza de las Ciencias y Matemáticas y, en la fase de Evaluación y Reflexión, se presenta la visión de estos participantes y el rediseño del prototipo para el desarrollo de un segundo ciclo. En este rediseño se incluyeron informaciones, teorías y aspectos que pueden ayudar al profesor de la Escuela de Campo en el entendimiento de su práctica y ayudarlo en el entendimiento de su papel como agente de cambios en la comunidad.

Palabras clave: Educación rural, Investigación basada en el diseño, Formación del profesorado.

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo foi reconhecida como uma modalidade de ensino em meados dos anos 1990 no Brasil, fruto de lutas e reivindicações de movimentos sociais que possuíam como objetivo garantir a oferta de educação, saúde, saneamento e demais serviços básicos em comunidade rurais, além de projetar o fortalecimento, oferta e ampliação do ensino básico e superior a alunos que residem em localidades rurais (Brasil, 2013).

Este reconhecimento traz consigo a garantia do estabelecimento de leis e decretos específicos para o desenvolvimento da educação em escolas do campo, garantindo, por exemplo, que as instituições de ensino que atendem a população rural devem promover adaptações metodológicas e, que estas adaptações devem ser pautadas na cultura e modo de vida de cada região, atendendo assim as necessidades e interesses das comunidades rurais (Brasil, 1996).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica em Escolas do Campo, publicadas em 2002, enaltecem a questão do respeito as diferenças, prezando pela igualdade e destacando a importância de se contemplar na escola do campo a diversidade cultural, social, econômica, étnica e tudo isso, com a participação efetiva da comunidade (Brasil, 2002).

Assim, a partir destas considerações, pode-se entender a Escola do Campo como um espaço educacional que deve contemplar as questões culturais, que fortalece a importância da educação e que valoriza a comunidade, promovendo ações pedagógicas que interajam com crenças, mitos, concepções de vida e valores presentes do cotidiano da vida no campo.

Por isso, quando destacamos a necessidade de adaptações metodológicas para o trabalho em Escolas do Campo, devemos pensar primeiramente no professor, que é parte

importante do contexto. Corroborando com este pensamento, o decreto nº 7352, de 4 de novembro de 2010, destaca a preocupação em proporcionar a este professor, momentos formativos, de qualificação, atentando para a discussão e valorização da cultura na sala de aula, assim,

a formação de professores para atuação em escolas rurais deve seguir as normas da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação, promovendo a adequação de metodologias, como a pedagogia da alternância, que atende as especificidades e promove um ensino de qualidade (Brasil, 2010, p. 84).

O documento deixa evidente que, a formação de professores no contexto de Escolas do Campo deverá ser realizada durante a atuação profissional, ou seja, a formação por meio da prática pedagógica, não destacando a importância de cursos de formação continuada específicos e nem alternativas para o trabalho contemplando as questões culturais.

Para Marcelo Garcia (1999), é importante pensar na formação continuada como um processo que está atrelado ao desenvolvimento humano, o professor como um profissional que admite o seu papel de importância na escola, na comunidade, no contexto e que passa a entender os aspectos culturais, sociais, tornando-se uma peça fundamental de sua própria formação, uma vez que estas mudanças partem de si mesmo.

Por esses motivos, deve-se pensar em processos formativos que são pautados nas necessidades e entendimentos dos professores sobre seu contexto de trabalho, buscando conexões entre teoria e prática, escola e universidade, professor e pesquisador, entendendo como construir pesquisas educacionais que levem em consideração o contexto do professor e todas as esferas que norteiam e fazem parte do seu cotidiano de trabalho.

Assim, o presente artigo tem por objetivo apresentar a construção de um processo formativo continuado para professores que lecionam Escolas do Campo, levando em consideração aspectos metodológicos e culturais. Esta construção do processo formativo se trata de um recorte da tese de doutorado da proponente deste artigo, uma vez que na tese buscou-se investigar, de forma mais ampla, as características que um processo formativo deve assumir visando o desenvolvimento profissional docente dos professores.

Para atingir tal objetivo, utilizamos como pressuposto teórico-metodológico a Pesquisa Baseada em *Design* (PBD). A PBD é uma metodologia que busca investigar e produzir novas teorias a partir do conhecimento do contexto ou de objetivos e, estas novas teorias e resultados podem ser aprimoradas para que se tornem contribuições teóricas frente ao problema ou contexto de investigação (Westin, Roberts, 2010).

A PBD, em linhas gerais, preconiza abranger problemas educativos complexos, para que possam ser investigados caminhos de resolução, por isso, este processo demanda flexibilidade e dinamismo, uma vez que estes problemas podem apresentar diversos horizontes de exploração, assumindo cunho prático ou teórico (Plomp, 2009).

De acordo com McKenney e Reeves (2019), a PBD consiste em três fases: a) Análise e Exploração; b) Design e Construção e c) Avaliação e Reflexão. Na primeira fase, de Análise e Exploração, se prevê que o pesquisador investigue o tema, o contexto, as necessidades e desafios e os problemas que podem emergir.

Já na segunda fase, o *Design* e Construção, é o momento de desenhar a construção teórica da pesquisa, analisando os resultados da etapa anterior para formular hipóteses. Estas hipóteses são denominadas princípios de *design* e são utilizadas para nortear a construção de protótipos.

Na terceira e última fase, denominada Avaliação e Reflexão, é o momento de analisar e criar perspectivas frente a aplicação do protótipo. McKenney e Reeves (2019), apontam que este momento é importante para refletir sobre os resultados macro e micro da pesquisa, de forma a analisar a relevância dos resultados e sua viabilidade frente ao contexto investigado.

Neste artigo, apresentamos a realização de um primeiro ciclo da PBD em que foi elaborado um processo formativo continuado para professores que lecionam em Escolas do Campo, e destacando as ações realizadas na fase de Análise e Exploração.

Posteriormente, na fase de Design e Construção, são apresentados os princípios de *design* construídos e o protótipo do processo formativo organizado a partir desses princípios. E, por fim, na fase de Avaliação e Reflexão são apresentadas reflexões sobre a aplicação do processo formativo.

Para finalizar, apresentamos as reflexões finais, destacando a continuidade do estudo, considerações sobre a formação continuada de professores, apontamentos sobre o contexto e a importância de desenvolver pesquisas sobre Educação do Campo, buscando valorizar comunidades rurais e garantir o acesso a uma educação que valoriza a diversidade cultural e que entende a escola como um espaço social e de extensão da comunidade.

A PESQUISA BASEADA EM DESIGN (PDB) E SUAS RELAÇÕES COM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A PBD surge como um pressuposto teórico-metodológico na década de 90, se firmando como uma metodologia de caráter intervencionista, que visa a articulação de aspectos de cunho teórico e prático, produzindo assim, novas teorias, artefatos e práticas que explicam e impactam ambientes reais de aprendizagem (Barab, Squire, 2004).

Para autores como, Kneubil e Pietrocola (2017), essa afirmação e desenvolvimento se dá a partir de uma crítica aos aspectos vistos como tradicionais em pesquisas, em que

métodos são fixados e tratados como linhas de chegada, fins, resultados e conclusões finitas e, não como ramificações de processos amplos e complexos de ensino-aprendizagem.

Justamente por este aspecto, a PBD pode ser vista como uma metodologia bem fundamentada e de caráter cíclico, que prevê esclarecimentos e compreensões do como, quando e por que inovações educacionais funcionam ou não na prática, isto, por meio de investigações e produção de novas teorias que venham a impactar a aprendizagem e o ensino em ambientes reais (Kneubil, Pietrocola, 2017).

Essa iteratividade, de não ser organizada em ciclos fechados que possuem início e fins estabelecidas, traz ao processo de desenvolvimento da PBD a possibilidade de abranger problemas educativos complexos, em que possa se encontrar resultados necessários e importantes para o contexto e ainda, possam ser realizados mais ciclos de PBD, de modo que os resultados possam ser aperfeiçoados e melhorias possam ser pensadas (McKenney, Reeves, 2019).

Esta flexibilidade e dinamismo, diferem do comum, e para que este tipo de pesquisa seja possível, McKenney e Reeves (2019), destacam a necessidade de um trabalho em colaboração, onde o pesquisador não seja o centro do processo e um participante exclusivo, que pensa e age, mas sim, um dos agentes da pesquisa, pois sem este envolvimento de outros participantes não é possível se atingir a clareza sobre o problema educativo e encontrar medidas para reduzi-lo. A colaboração é vista neste cenário como um elemento que auxilia no processo criativo e de construção de alternativas para se alcançar soluções adequadas ao contexto.

Ainda sobre a questão colaborativa que a PBD assume, é importante pontuar que o processo de identificação e fortalecimento de um problema se dá por meio da observação e é guiado pelo que já se sabe sobre o contexto e a temática, portanto é um processo que depende de muitos fatores e participantes.

Aqui, cabe fazermos uma observação, pois quando se fala de formação continuada de professores temos um processo semelhante, uma vez que não se pode desvincular quem faz a prática e está no chão da escola de quem pensa um processo formativo, por isso a importância de compreender o contexto e a temática para propor alternativas que façam sentido e estejam vinculadas a realidade.

Gatti (2008), aponta que, quando um processo formativo é engessado e vinculado a ideias pré-estabelecidas, não se evidencia a busca por entender a realidade do professor e, isso implica em uma restrição de um processo formativo

[...] amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas

Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos, enfim tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (p. 57).

Ou seja, é de grande valia compreender as necessidades do contexto e da temática que se está investigando, de modo que um processo formativo possa atender as necessidades dos professores, oferecendo alternativas e caminhos para o debate, reflexão e aprendizado, aliando teoria e prática.

Ainda sobre a formação de professores aliada a PBD, é possível pensar que a abordagem teórico-metodológica pode ser trabalhada em dois focos diferentes e que geram resultados importantes. O primeiro, se trata de um processo de PBD que pode assumir a característica de apoiar os professores na melhoria e refinamento de questões específicas sobre sua prática. Já o segundo, volta-se para o aspecto teórico que uma pesquisa pode alcançar, testando hipóteses e alternativas que venham a auxiliar os professores no desenvolvimento de práticas de ensino mais sofisticadas e que apoie a qualidade do trabalho nos ambientes educacionais (Ribeiro, 2022).³

Entendemos que estes dois focos se tornam complementares à medida em que o desenvolvimento de práticas diversificadas está vinculado ao apoio que os professores necessitam para refinamentos de questões relacionadas a sua prática. Ou seja, a PBD dá abertura e assume ser possível pensar e repensar alternativas que estejam adequadas ao contexto e possam impactar de forma efetiva.

Especialmente, quando se trata de formação de professores específica para a Educação do Campo, Paludo (2001), Arroyo (2007) e Molina (2009) defendem que esta deve ser voltada para a desfragmentação de conhecimentos, na aceitação da realidade, da historicidade, das lutas dos povos que vivem no campo, assumindo a perspectiva de contribuir para a construção de uma educação de acordo com a realidade do campo.

A partir destas considerações, é possível apontar que a PBD permite e facilita esta busca por alternativas e refinamentos, alicerçando etapas de desenvolvimento que oferecem suporte para o entendimento do contexto, a identificação de problemáticas e possíveis esclarecimentos do que se pode propor. Por isso, McKenney e Reeves (2019), propõe que o percurso de uma pesquisa desta natureza seja guiado por três fases de desenvolvimento: I) Análise e exploração; II) Design e construção e III) Avaliação e Reflexão.

Sobre a Análise e Exploração, do problema educativo, podemos apontar que se trata de uma introdução ao problema, onde se investiga a temática, o contexto, as necessidades e todas as questões que podem surgir. Para que esta investigação inicial possa ser organi-

³ Fala do professor Dr. Alessandro Ribeiro em fala destinada ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Design Educacional (GEPDE), em 3 de nov. de 2022.

zada e gerar resultados importantes, McKenney e Reeves (2019), destacam algumas alternativas que podem se tornar ações interessantes para o entendimento do problema, como por exemplo, a organização da revisão de literatura, visitas ao local de trabalho, pesquisas, entrevistas com participantes que estão vinculados ao contexto, aplicação de questionários, etc.

Para McKenney e Reeves (2019), o pesquisador nesta fase se torna um detetive em busca de evidências sobre o problema, que pensa em mudanças e compreende a importância de se criar possibilidade para o andamento de uma pesquisa bem fundamentada e que possui relevância teórica e prática dentro da temática.

Autores como Plomp (2009), destacam que estes apontamentos iniciais é o que tornam a abordagem uma PBD, pois

o pesquisador ou grupo de pesquisa fará uma reflexão sistemática e documentação sobre a produção de teorias ou princípios de design como o rendimento científico da pesquisa. Pode-se afirmar que esta reflexão e documentação sistemáticas fazem com que o design e desenvolvimento sistemáticos de uma intervenção se tornem pesquisas de design (p. 15).

Ou seja, se trata de uma fase em que se busca uma apropriação sobre a temática, se assume um olhar crítico, focado, inquisitivo, sistemático, com etapas e ações bem organizadas e que facilitem o encontro de caminhos e alternativas bem esclarecidos, que posteriormente irão auxiliar no andamento das próximas fases.

A segunda fase da PBD, *Design e Construção*, se destaca por ser o momento em que se constrói teoricamente a pesquisa, se estabelece hipóteses, ou princípios de *design*, se observam os dados que serão levados em consideração para a criação de protótipos e se alinham resultados parciais para o estabelecimento dos princípios de *design*.

Estes princípios de *design* se tratam de afirmações que balizam o desenvolvimento de ações, ou seja, auxiliam o pesquisador a entender as diversas esferas que seu estudo abrange e ainda escolher os procedimentos mais adequados para atingir tais objetivos frente ao problema educativo.

Para McKenney e Reeves (2019), é nesta segunda fase que muitas decisões são tomadas, orientadas por estes princípios, e estas decisões são essenciais para a construção de protótipos, que são caminhos para a solução do problema. Para os autores, os protótipos podem assumir muitas representações, sendo um modelo funcional, como um produto do estudo que está sendo conduzido.

Como a PBD assume a característica de ser intervencionista, alguns exemplos de protótipos que podem ser organizados são materiais, recursos, tarefas, oficinas, cursos, pesquisas de campo ou qualquer artefato que seja apropriado ao estudo e a temática de

condução. Este momento é fundamental, pois a escolha de organizar e criar protótipos é o que baliza o impacto da proposta na realidade, tendo em vista os resultados que se espera.

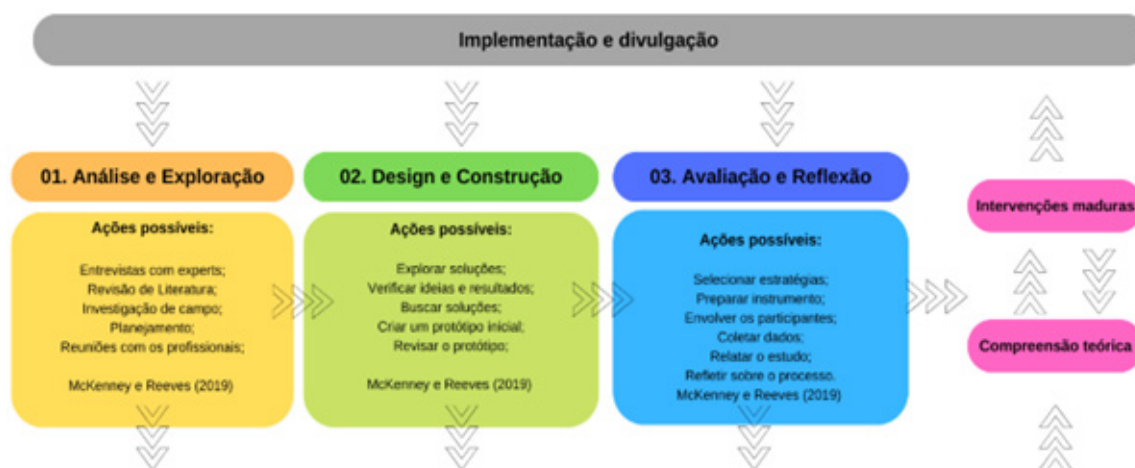
E, por fim, destacamos a última fase, Avaliação e Reflexão, que se trata de um momento de analisar e criar perspectivas a partir dos resultados de intervenções realizadas e aplicação de protótipos, ou seja, identificar a efetividade da proposta frente a problemática, sua viabilidade e as possíveis mudanças para o seu refinamento. McKenney e Reeves (2019), destacam que, o momento de avaliar é preciso, pois quando se tem por objetivo gerar conhecimento sobre um determinado assunto, a avaliação da intervenção e a identificação se a mesma está alinhada com os princípios definidos, é importante.

A reflexão, é necessária para compreensão dos pontos de mudança necessários, visando futuras aplicações e maior refinamento dos princípios e teorias formuladas a partir do estudo. McKenney e Reeves (2019), destacam ainda que, este processo de refletir é parte integrante de uma pesquisa ampla, a longo prazo e que abre margem para o melhoramento de ideias construídas a cada aplicação.

É na fase de Avaliação e Reflexão que se constrói as contribuições teóricas da pesquisa, quando de fato, a teoria se vincula com a prática e se produz novas compreensões, ou seja, produção de conhecimento. É por este fato que a PBD assume o caráter cíclico, em que não limita o pesquisador ao final de um estudo, e sim, propõe que ao final de um ciclo completo das três fases, seja possível um refinamento para se fundamentar, reelaborar ou refutar afirmações teóricas.

Após esta breve explicação sobre as fases da PBD, destacamos o esquema abaixo (Figura 01) que elucida as fases propostas por McKenney e Reeves (2019) e destaca aspectos e ações importantes de cada uma das fases. Vale ressaltar que este modelo é genérico e pode ser modificado de acordo com o tipo de pesquisa e o objetivo do estudo.

Figura 01 - Modelo genérico para conduzir pesquisas em *design*



Fonte: Adaptado e traduzido a partir de McKenney e Reeves (2020, p. 5).

No esquema da figura, pode-se observar que ao final das três fases já mencionadas, são destacadas as intervenções mais elaboradas e as compressões teóricas. Sobre as intervenções é possível destacar que se tratam de resultados práticos da PBD, como produtos educacionais, oficinas, palestras. Já as compressões teóricas se tratam das observações sobre o contexto e o conhecimento produzido a partir das intervenções e do trabalho realizado.

Todos os aspectos mencionados sobre a PBD e suas características, elucidam a importância da interação entre pesquisador, seu grupo de trabalho, a temática de estudo e o contexto, pois a partir disso é que se torna possível elaborar soluções e caminhos adequados frente a problemática. Por isso, pontuamos que a PBD, quando aliada a formação continuada de professores, se mostra como um elemento de grande potencial, uma vez que oportuniza a escuta, a construção colaborativa, a flexibilidade e a articulação entre teoria e prática, além de promover redesenhos do que é posto em prática.

Estes redesenhos são possíveis a partir de resultados de intervenções já realizadas, ou seja, podem ser úteis para a organização de processos formativos que oportunizem conhecimento, desafios, reflexões, trabalho colaborativo e que sejam pautados nas necessidades e interesses dos professores e seu contexto de trabalho, características apontadas por Darling-Hammond, Hyler e Gardner (2017), como importantes para um processo formativo.

Assim, a PBD proporciona uma abrangência de visões sobre a mesma problemática, e a partir desta abrangência é que se constroem interpretações, significados, concepções diversas, ou seja, novos conhecimentos. Essas afirmações criadas que podem se tornar teorias maduras e fortalecidas e que, posteriormente irão balizar novas pesquisas, é assim que o conhecimento é refinado e avança.

METODOLOGIA

O estudo aqui apresentado, se trata de um recorte de uma tese de doutorado em que se buscou investigar, de forma mais ampla, as características que um processo formativo deve assumir visando o desenvolvimento profissional docente dos professores participantes. Assim como a tese, este artigo é guiado metodologicamente pelas fases da PBD propostas por McKenney e Reeves (2020), uma vez que se trata de um problema amplo e complexo que é a formação continuada de professores que atuam em Escolas do Campo.

Assim, neste artigo apresentamos o desenvolvimento do primeiro ciclo da PBD realizado como parte da tese em que buscamos encontrar um modelo de processo formativo para professores que atuam em Escolas do Campo, passando pelas fases da Análise e Exploração, Design e Construção e Avaliação e Reflexão.

Na fase de Análise e Exploração, buscamos compreender o contexto e a temática da formação continuada de professores das Escolas do Campo por meio de quatro ações, são elas: a) Aplicação de questionário com professores do campo; b) Aplicação de questionário com professores de cursos de Licenciatura em Educação do Campo; c) Revisão de Literatura; e d) Estudos anteriores já publicados sobre o temática e de autoria da responsável pela pesquisa. Estas ações são a base para o entendimento do contexto de forma mais ampla e seus resultados são primordiais para as próximas etapas.

Na fase de Design e Construção, são observados os resultados da fase anterior, estabelecidos os princípios de *design* e organizado o desenho do protótipo de processo formativo para a primeira aplicação. Esta primeira aplicação é importante para a observação do protótipo na prática e seus possíveis refinamentos.

Já na última fase, de Avaliação e Reflexão, é apresentada a visão de professores que utilizam a PBD em suas pesquisas, sobre o modelo de processo formativo, possíveis apontamentos e modificações necessárias para o segundo ciclo de aplicação, desta vez com professores que lecionam em Escolas do Campo. Esta análise, de cunho qualitativo, foi a base para o redesenho do protótipo, deixando-o mais refinado e de acordo com as demandas do contexto de aplicação e realidade das escolas e professores.

Para esclarecer estas etapas e as ações que foram realizadas em cada momento, destacamos a figura abaixo (Figura 02), que elucida o que McKenney e Reeves (2020) propõem em cada fase e o que propomos, deixando evidente a linha de pensamento e desenvolvimento desta proposta.

Figura 02 - Etapas de desenvolvimento da PBD e as ações planejadas



Fonte: dos Autores.

Sobre os participantes da pesquisa, é preciso apontar que em cada uma das etapas tivemos participantes diferentes, pois os focos estavam sendo modificados. Por isso, na fase de Análise e Exploração, contamos com a participação de cinco professores que lecionam em Escolas do Campo e mais uma professora de um curso de licenciatura em Educação do Campo.

Na fase de Design e Construção e na Avaliação e Reflexão, tivemos como participantes os integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Design Educacional (GEPDE), da Universidade Franciscana (UFN). O grupo atualmente conta com 13 integrantes, sendo cinco professores da UFN, três pesquisadoras externas e cinco estudantes de pós-graduação em nível de doutorado. O GEPDE auxiliou na reestruturação do protótipo de processo formativo.

Vale ressaltar que, quanto à natureza, a pesquisa aqui apresentada se identifica como aplicada, sendo pautada em problemas existentes em contextos reais, identificação destes problemas e a busca por possíveis caminhos de resolução e, ainda, proposição de produtos gerados a partir dos conhecimentos e resultados. Nessa pesquisa o protótipo é um processo formativo.

Todos estes movimentos nos permitem elaborar, criar, pensar e aplicar o protótipo de processo formativo, tornando-o mais fundamentado teoricamente, refinado e de acordo com as necessidades dos participantes, prezando por pensar a partir das experiências, vivências, concepções e conhecimento de cada participante da pesquisa em suas etapas de desenvolvimento.

O caminho da Análise e Exploração da pesquisa

Nesse item apresentamos o ciclo da PBD realizado a fim de elaborar um processo formativo para professores que lecionam nas escolas do Campo. Conforme prevê a PBD, a primeira fase transcorrida foi a de Análise e Exploração em que buscamos investigar o problema educativo para compreender melhor o contexto.

Assim, dividimos esta investigação inicial em quatro ações que serão apresentadas com seus respectivos resultados de forma resumida nesse artigo.

A partir disso, as ações realizadas na primeira fase, Análise e Exploração, foram realizadas as seguintes ações: a) Aplicação de questionário com professores que lecionam em Escolas do Campo; b) Aplicação de questionário com professores de cursos de Licenciatura em Educação do Campo; c) Revisão de Literatura; e d) Estudos anteriores já publicados sobre a temática e de autoria da responsável pela pesquisa.

Sobre a primeira ação (A01), aplicação de um questionário com professores que lecionam em Escolas do Campo, ela emergiu a partir da necessidade de ouvir os professores,

aqueles que vivenciam o chão da escola e que, a partir de sua prática, compreendem os desafios e necessidades existentes.

O questionário foi organizado para coletar dados sobre o contexto das Escolas do Campo, da rotina do professor e foi produzido via *Google Forms*, para alcançar maior abrangência e por ser de fácil acesso para quem participa da pesquisa. Para alcançar um maior público o convite foi enviado a professores via e-mail e redes sociais, canais de comunicação que tínhamos acesso. Acreditamos que através deste movimento, realizado no primeiro semestre de 2022, o questionário chegou a 90 professores de Escolas do Campo do estado do Rio Grande do Sul

Dos 90 questionários enviados, recebemos a devolutiva de apenas cinco. Acreditamos que o número baixo de respostas se deu por conta dos impactos do cenário pandêmico mundial do coronavírus SARS-CoV-2. Em 2022, os professores das Escolas do Campo estavam retomando o contato com os estudantes, uma vez que o ensino remoto não se tornou efetivo em Escolas do Campo por falta de acesso a tecnologias digitais e internet.

Ressaltamos que, as cinco professores e suas respectivas opiniões e trajetórias não representam o todo, mas trazem reflexões importantes sobre o contexto e a temática a partir de suas vivências e experiências. Por isso, abaixo estão apresentadas as perguntas que estavam descritas no questionário e foram respondidas pelo grupo.

- a) Descreva sua formação inicial e trajetória profissional.
- b) Você tem conhecimento sobre os documentos norteadores da Educação do Campo? Quais?
- c) Que adaptações metodológicas você realiza para o trabalho no contexto do campo?
- d) Você já participou de alguma formação continuada que discute os fatores culturais/metodológicos/didáticos da Educação do Campo? Se não, você teria interesse neste assunto? Como acha que este poderia contribuir para sua prática?
- e) O contexto do campo é incluído nos debates da sala de aula? Qual sua opinião a respeito do seu conteúdo curricular e o uso aplicado a este contexto?

Ressaltamos que ao analisar as respostas das professoras, fica evidente a vasta experiência em Escolas do Campo, pois todas possuíam uma caminhada de mais de 6 anos de docência na zona rural, o que fez com que nos contassem sobre seus conhecimentos de leis, documentos e as características previstas para o trabalho nestas escolas.

As professoras pontuaram que, apesar deste conhecimento do contexto e do teórico, ainda se sentem inseguranças e não contempladas quanto a formação continuada de professores para o contexto do campo, uma vez que relatam não serem apropriadas à realidade da Escola do Campo, as formações ofertadas para suas escolas, e isso as preocupa no

sentido de adaptações metodológicas, contextualização e falta de materiais para guiar ou orientar o desenvolvimento de práticas.

Com realidades bem similares, as professoras destacam que as escolas buscam promover e apoiar o desenvolvimento de projetos integradores, buscando incluir aspectos culturais à prática pedagógica, porém, sem maiores articulações com os conceitos debatidos em sala de aula. São projetos voltados ao empreendedorismo, produção de materiais e geralmente, as práticas são em horários diferentes das aulas regulares.

Por estas considerações, buscamos propor um processo formativo que contemple esses desafios diários e a prática, pois entendemos que este movimento é importante para promover uma formação pautada no melhoramento da qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas, partindo das ideias de professores que vivenciam os desafios, se sentem ansiosos e necessitam de um ponto de partida para atuar junto a seus estudantes.

Entendemos que os resultados da ação A01 são importantes e caminham juntos com os resultados da próxima ação, A02. Na segunda ação, denominada aplicação de questionário com professores de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, buscamos evidenciar como os cursos de Licenciatura em Educação do Campo são organizados, o que seus currículos abordam e como são discutidos os conhecimentos das áreas do conhecimento em articulação com as questões culturais.

Da mesma forma que o questionário de A01, em A02 organizamos um questionário no *Google Forms*, para alcançar maior abrangência e por ser de fácil acesso para quem participa da pesquisa. Realizamos uma pesquisa sobre os cursos de Licenciatura em Educação do Campo em funcionamento no estado do Rio Grande do Sul (RS), buscando o contato de professores que lecionam nestes cursos, focando em contatar ao menos uma pequena amostra de cada um.

Assim, enviamos o questionário via e-mail para 50 professores de seis cursos, deixando em evidência a intenção da pesquisa e as ações pretendidas. Destes 50 convites, recebemos somente uma devolutiva. Novamente, entendemos que o número baixo de respostas se deu por conta dos impactos do cenário pandêmico mundial do coronavírus SARS-CoV-2, grande demanda de planejamentos e retorno as atividades presenciais, uma vez que os questionários foram enviados no primeiro semestre de 2022.

É importante pontuar que, esta única professora não representa a totalidade, porém traz reflexões importantes sobre a realidade dos cursos de formação inicial em Educação do Campo, neste caso, especificamente no estado do RS. Abaixo estão apresentadas as perguntas que estavam descritas no questionário e foram respondidas.

a) Descreva sua formação e trajetória profissional.

- b) Informe a Instituição de Ensino Superior que você leciona.
- c) Você tem conhecimento sobre os documentos norteadores da Educação do Campo? Quais? Esses são discutidos no curso? Em que momento?
- d) A estrutura curricular do curso permite a discussão e o entendimento sobre o currículo e as vivências de escolas do campo?
- e) Como são trabalhados os conhecimentos específicos das disciplinas neste cenário? E que indicações você dá aos seus estudantes para a futura prática deles em sala de aula?

A professora participante relatou que possui mais de 25 anos de experiência, já trabalhou na Educação Básica e hoje se encontra lecionando na Educação Superior, especialmente em cursos de licenciatura. Por isso, pontou em suas respostas o comprometimento e conhecimento dos documentos norteadores da Educação do Campo e a importância que o curso dá para o entendimento da essência destes documentos, prezando por garantir ao licenciando experiências diversas.

O curso em que a professora leciona é Licenciatura em Educação do Campo com foco em Ciências da Natureza, porém, abrange aspectos de todas as áreas do conhecimento em disciplinas de cunho teórico e prático, uma vez que o curso é adaptado para ofertar ao licenciando as vivências em comunidades e Escolas do Campo, sendo reconhecido como um curso que prevê a Pedagogia da Alternância.

Assim, o curso citado funciona da seguinte maneira, 60% da carga horária é destinada para a formação do licenciando no espaço da universidade e os demais 40% são destinados à formação do licenciando diretamente nas comunidades rurais. É por meio desta Pedagogia da Alternância que os estudantes têm a oportunidade de estarem vinculados à comunidade, aprendendo culturas e sua importância para o desenvolvimento e fortalecimento da Educação do Campo.

É importante pontuar que a proximidade da academia com as escolas é um passo importante para se estabelecer a articulação necessária para a adaptação metodológica e atendimento as demandas sociais e educacionais das Escolas do Campo. Por isso, o aprendizado desta ação é uma das ferramentas de contribuição para a valorização das comunidades rurais e, por consequência, das Escolas do Campo.

Na terceira ação (A03) buscamos na literatura experiências e estudos que versassem sobre a formação continuada de professores e Educação do Campo. O que chamamos neste estudo de revisão de literatura, se tratou de uma busca por teses, dissertações e artigos em dois repositórios, são eles: a) Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (CTD); e b) Revista Brasileira de Educação do Campo (RBEDOC). Esta revisão foi realizada no primeiro semestre de 2023.

Optamos, neste caso, por trabalhar com produções publicadas recentemente (2017 a 2023), por estarem adaptadas à atualidade. No repositório CTD, utilizando os conectores “formação continuada” AND “Educação do Campo”, encontramos 67 teses e dissertações que foram analisados via resumo e palavras-chave.

Neste refinamento, identificamos quais destes estudos apresentavam propostas, intervenções no ambiente escolar, reflexões sobre a prática docente e a formação continuada como contribuição para o trabalho e seus impactos na constituição da identidade docente.

Assim, o número de trabalhos reduziu-se a nove, sendo sete dissertações e duas teses. A justificativa para tal redução se deu a partir do grande número de trabalhos teóricos encontrados, que destacavam o olhar dos professores sobre o processo formativo, políticas públicas, quais as necessidades encontradas, ou seja, não apresentavam características de pesquisas aplicadas, com intervenções ou modelos de processos formativos.

O que pode ser observado nestas nove pesquisas é que, para além de destacar a importância dos aspectos culturais e sua discussão no espaço escolar, se preocupam em dar vez e voz aos principais sujeitos de uma formação continuada, os professores, aqueles que vivenciam o espaço, que trazem consigo experiências, concepções, conhecimentos e crenças.

Avançando para o próximo repositório, destacamos a RBEDOC, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), periódico no âmbito da Educação do Campo, desde 2016. A RBEDOC recebe artigos que são resultantes de pesquisas teóricas ou empíricas, revisões de literatura, promove dossiês temáticos, ensaios, entrevistas, resenhas, todos vinculados à temática da historicidade da Educação do Campo, movimentos sociais, políticas públicas, formação docente, interculturalidade, pedagogia da alternância, questão agrária e camponato.

Assim, quando buscamos pelo conector “formação continuada”, sem restrições, encontramos 65 artigos, que, após o refinamento por análise de resumo e palavras-chave, tornaram-se sete. Estes sete artigos versavam sobre a formação continuada e o trabalho do professor nas Escolas do Campo, apresentando propostas e reflexões sobre a temática.

Destes artigos, muitos destacam um olhar respeitoso sobre a diversidade cultural, a importância das comunidades, o fortalecimento das escolas e as dificuldades encontradas pelos professores, porém não apresentam estratégias, sugestões de planejamento, ideias para processos formativos de acordo com as necessidades, ou seja, ainda se identifica certa carência de estudos relacionados ao desenvolvimento profissional do professor e a construção de sua identidade como profissional deste contexto.

Porém, apesar de contribuições significativas de cada estudo das duas plataformas, ainda se observa que muitas pesquisas visam somente compreender o contexto e desafios

por meio da aplicação de artefatos, como questionários aos professores, visitas de campo para conhecer a escola, investigam programas do governo federal de formação continuada e discussões sobre as classes multisseriadas. Ou seja, a partir destes resultados sente-se a falta de propostas que englobem processos de formação continuada flexíveis, que sejam aplicados aos professores, que as ideias contempladas possam partir destes professores e que haja um trabalho colaborativo.

Por fim, destacamos a quarta e última ação desta fase, a A04, que trata-se dos estudos anteriores já publicados sobre a temática e de autoria da responsável pela pesquisa. Para isso, analisamos a dissertação de mestrado defendida em 2020 e os demais artigos publicados em periódicos da área do Ensino de Matemática e da Educação durante este período na pós-graduação.

Para McKenney e Reeves (2019), as experiências vivenciadas pelo pesquisador que conduz a pesquisa, podem contribuir para o desenvolvimento de ideias, uma vez que o pesquisador também pode ser considerado um especialista na temática e que tem ideias que podem agregar no desenvolvimento do processo.

Os resultados e reflexões da dissertação apontam que os professores sentem falta de processos formativos que atendam suas necessidades, que a Educação do Campo ainda é pouco debatida em seminários, formações e que se tem acesso a ações pontuais e desvinculadas do contexto. Já, os artigos, é visível o baixo número de produções relacionadas à Educação do Campo, ainda mais quando vinculada à formação de professores, e ainda, que este universo é recheado de ações pontuais e balizadas por conhecimentos teóricos.

É evidente que, o objetivo destas reflexões a partir da experiência da autora não se dá com o intuito de intensificar críticas ou realizar apontamentos, mas sim fortalecer a ideia de que muitos são os fatores que constituem o andamento de uma Escola do Campo, seu funcionamento, sua relação com a comunidade e seus vínculos com a historicidade, pois se entende que este andamento está vinculado ao trabalho do professor.

Assim, ao analisar esses três estudos, reforçamos a importância de processos formativos que possam auxiliar neste entendimento sobre o campo, na construção da identidade do professor e no desenvolvimento de projetos, de forma a aproximar a escola da comunidade. Compreendemos que estes movimentos propiciam maior apropriação sobre o trabalho a ser desenvolvido e a ampliação do olhar sobre o contexto, pensando no lado profissional e humano da docência.

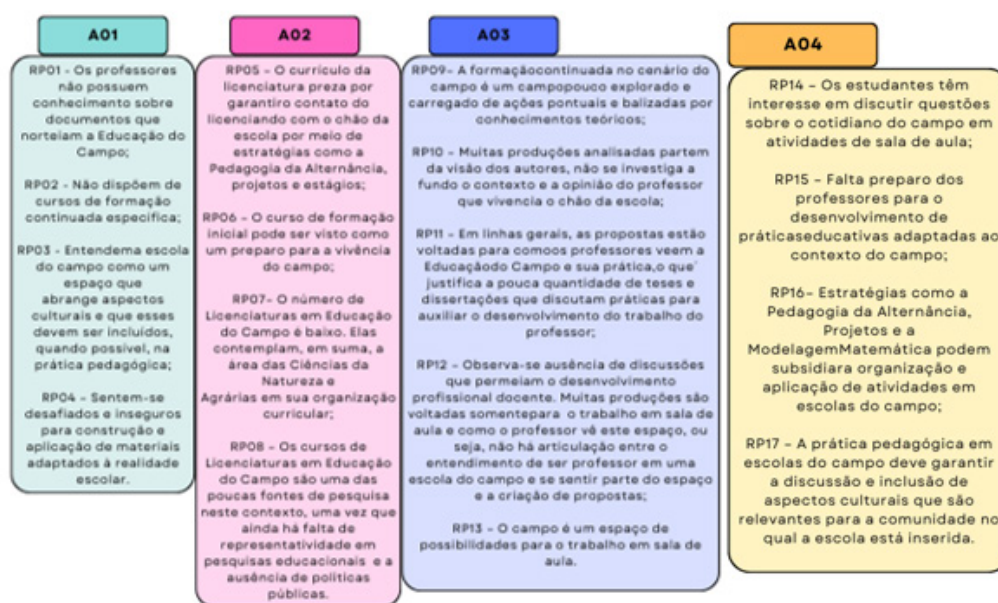
A partir de todas estas reflexões apresentadas nas quatro ações desenvolvidas, avançamos para a próxima fase, em que, são analisados os resultados parciais destas ações e suas contribuições para a construção dos princípios de *design* e consequentemente do protótipo de processo formativo.

PRINCÍPIOS DE *DESIGN* E A CONSTRUÇÃO DO PROTÓTIPO DE PROCESSO FORMATIVO: *DESIGN* E CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Nesta segunda fase, de Design e Construção, são apresentados os resultados parciais advindos de cada uma das ações destacadas no item anterior, com o intuito de confirmar a relevância do problema discutido que é a formação continuada de professor no contexto do campo. A partir destes resultados parciais, foi possível construir os princípios de *design*. Estes princípios tem por função, guiar o desenvolvimento do protótipo do processo formativo, ou seja, como este protótipo pode ser desenhado e organizado para atender aos propósitos estabelecidos.

Na figura abaixo (Figura 02), é apresentado um esquema que deixa claro os resultados parciais das quatro ações desenvolvidas na Análise e Exploração para que, posteriormente, possam ser apresentados os princípios de *design* que estão vinculados a cada resultado parcial. Reforçamos que as siglas estão configuradas como RP01, RP02 e assim por diante, sendo RP01 o primeiro resultado parcial.

Figura 02 - Resultados parciais de cada ação realizada



Fonte: dos Autores.

Os dados apresentados na figura, refletem a importância de propor investigações que estejam voltadas para a formação continuada de professores que lecionam em Escolas do Campo e reforçam a ideia de que este problema educativo é relevante e tem vários focos de investigação. Ainda, vale pontuar que guiar um processo formativo é também pensar no desenvolvimento profissional do professor, o lado pessoal e profissional em evidência em um movimento de articulação para promoção da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Vemos nos resultados parciais a citação de aspectos teóricos e práticos. No sentido teórico foram mencionados os documentos norteadores da Educação do Campo, teses, dis-

sertações, a falta de propostas publicadas e a necessidade dos cursos de formação inicial para a produção de conteúdo e conhecimento que auxilie a prática docente.

No sentido prático, são pontuados aspectos como a Pedagogia da Alternância, a inclusão de aspectos culturais na prática, a vivência do campo em foco, o campo como um espaço de possibilidades para o trabalho em sala de aula. Frente a isso, podemos afirmar que um protótipo bem formulado deve atender a estes aspectos, de modo a estar vinculado ao chão da escola e as concepções de quem o vivencia.

Por isso, apresentamos na figura abaixo (Figura 03), uma organização dos princípios de *design* que foram a base para a estruturação do processo formativo.

Figura 03 - Princípios de design a partir dos resultados parciais

Princípio 03: Um grupo de colaboração pode servir de suporte para construção e planejamento de estratégias que estejam adaptadas ao contexto da escola do campo e que aproxime os aspectos científicos à realidade das comunidades;

RP contemplados: A01 (RP04), A03 (RP11, RP12) e A04 (RP15, RP17)

Princípio 01: Momentos de reflexão e discussão sobre a Educação do Campo e suas ramificações fortalecem o entendimento do professor sobre seu contexto de trabalho;

RP contemplados: A01 (RP01, RP02), A02 (RP06, RP07), A03(RP09) e A04 (RP14)

Princípio 02: Faz-se necessário compreender a escola como um espaço que abrange questões culturais que estas permeiam. A vivência dos estudantes, portanto, precisa estar inseridas nas práticas de sala de aula;

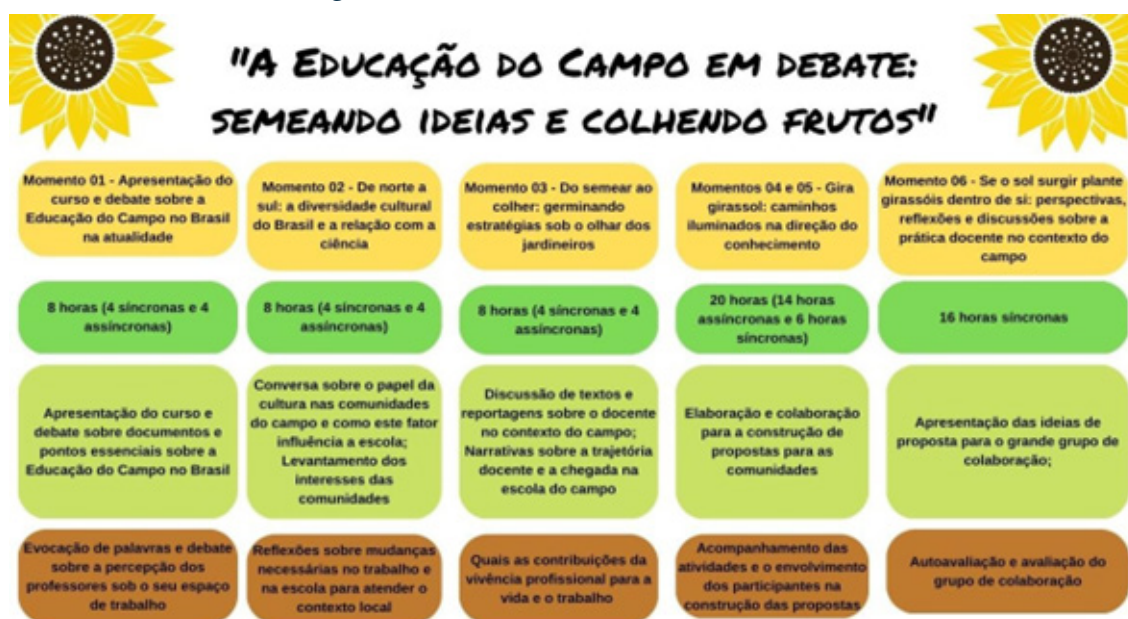
RP contemplados: A01 (RP03), A02 (RP05, RP08), A03 (RP10, RP13) e A04 (RP16)

Fonte: dos Autores.

Os três resultados parciais, refletem em suma, a amplitude do tema e como a contribuição de todos os envolvidos fortalece teoricamente a pesquisa. Os princípios abordam desde os documentos norteadores, até a construção de práticas e organização de estratégias que visam melhorar e orientar o trabalho do professor da melhor maneira possível.

Por isso, foram importantes para alicerçar o desenho do processo formativo que será transcrito abaixo. Este primeiro protótipo foi pensado para uma aplicação com um grupo de professores que lecionam nas Escolas do Campo, para proporcionar a estes professores, uma experiência flexível e de acordo com suas necessidades. No esquema abaixo (Figura 04), é mostrado o modelo de processo formativo que está desenhado como um curso de duração média, em que são propostas atividades divididas em seis momentos.

Figura 04 - Desenho do processo formativo



Fonte: dos Autores.

No desenho do protótipo contemplamos leituras, elaboração e construção de propostas, incentivo a reflexão sobre a trajetória docente como professor de uma Escola do Campo, narrativas e trabalho em grupo, isso, organizado em um formato de curso que certifica o professor em 60 horas de estudo e participação. Ainda, pensando em atingir públicos de contextos diversos, o processo formativo apresentado foi ministrado via *Google Meet*, com encontros semanais.

Sobre os princípios de *design* norteadores do protótipo, podemos identificar que em todos os seis momentos estão presente: Momento 01 (Princípio 01); Momento 02 (Princípio 01 e 02); Momento 03 (Princípio 02); Momento 04 (Princípio 03); Momento 05 (Princípio 03); e Momento 06 (Princípio 03). Podemos identificar que, este desenho do processo formativo precisa de refinamentos, uma vez que se trata do primeiro modelo após as considerações da fase anterior, por isso, é preciso avançar para a terceira fase da PBD, em que o protótipo será posto em discussão.

AValiação e Reflexão: o Redesenho do Protótipo

Para realizar o refinamento do processo formativo, convidamos para uma roda de discussões, os participantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Design Educacional (GEP-DE). Atualmente, o grupo é formado por estudantes e professores de pós-graduação e está vinculado à Universidade Franciscana, tendo por intenção promover discussões teóricas e práticas sobre a PBD e sua aplicação e desenvolvimento em pesquisas.

A roda de conversa ocorreu em um encontro regular do grupo e contou com a participação de 8 pesquisadores por videoconferência. Assim, apresentamos o modelo de pro-

cesso formativo, explicando cada momento e atividade organizados e, pontuamos que a partir de pertinentes reflexões algumas modificações foram pensadas para refinar o protótipo para uma segunda aplicação, desta vez em contexto, com os professores das Escolas do Campo.

A primeira modificação, foi relativa a abordagem da legislação vigente sobre a Educação do Campo. O grupo entende que, os documentos são de livre acesso e podem ser trabalhados de forma mais simples no processo. A segunda modificação nos fez repensar sobre o que nossos participantes desejam, uma vez que um processo formativo deve prever a participação efetiva do envolvido, ou seja, o trabalho em grupo e o participante como porta-voz de seu cotidiano.

Já a terceira modificação, se trata da construção de propostas, tornar esse movimento mais teórico, pautada em orientações e formas de organização já presentes na literatura, uma vez que os professores ainda não se sentem preparados para a realização de práticas que contemple os aspectos culturais de suas comunidades.

Entendemos que tais alterações, quando unidas às reflexões da autora, foram o suporte para a reorganização do protótipo e o seu redesenho (*redesign*), uma vez que trazem um olhar de experiência, conhecimento teórico e prático para ampliar os horizontes. O quadro 01, ilustra o resenho do protótipo, apresentando suas modificações, ampliação e organização de atividades

Quadro 01 - Estrutura base do processo formativo pós *redesign*

Momento	Carga-horária	Proposta	Atividade	Recursos
Momento 01–Do semear ao colher: germinando estratégias sob o olhar dos jardineiros	2 horas síncronas	Reflexão sobre a Educação do Campo como modalidade a partir de aspectos teóricos e de narrativas docentes	Construção de narrativas pessoais sobre a relação do professor com o espaço de trabalho da escola do campo.	Mural virtual no padlet, Google Meet e Google Forms
Momento 2–Reflexões sobre a diversidade cultural no Brasil e os impactos na sala de aula	4 horas (2 horas síncronas e 2 horas assíncronas)	Debate sobre a cultura presente nas comunidades rurais;	Preenchimento do Mural colaborativo no Padlet e leitura de teses e dissertações	Mural virtual no padlet, Google Meet e Google Forms
Momento 3–Reflexões sobre práticas e as alternativas para o fazer pedagógico	4 horas (2 horas síncronas e 2 horas assíncronas)	Discussões sobre a Pedagogia da Alternância e algumas propostas contempladas em teses e dissertações.	Acesso e leitura de materiais que apresentam propostas de trabalho com os estudantes em escolas do campo.	Google Drive, Google Meet e Google Forms

Momento 4–Construindo ideias e reflexões sobre o fazer pedagógico em escolas do campo	6 horas (2 horas síncronas e 4 horas assíncronas)	Estudos e debate sobre os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), Escolas da Família Agrícola (EFAs) e os pilares da Formação nas EFAs.	Roda de conversa	<i>Google Meet e Google Forms</i>
Momento 5–Propostas e construção de ideias para o trabalho no contexto do campo	10 horas (3 horas síncronas e 7 horas assíncronas)	Discussão sobre propostas de intervenção no ambiente escolar apresentadas em estudos (teses e dissertações).	Reflexão sobre práticas e ideias de projetos que podem ser desenvolvidas nas escolas do campo.	<i>Google Meet e Google Forms</i>
Momento 6–Refletindo sobre caminhos para o trabalho no contexto da Educação do Campo	10 horas (2 horas síncronas e 8 horas assíncronas)	Encontro colaborativo para a construção das atividades e esclarecimento de dúvidas dos participantes.	Reflexão sobre práticas e ideias de projetos que podem ser desenvolvidos nas escolas do campo.	<i>Google Meet e Google Forms</i>
Momento 7–Se o sol surgir, plante girassóis dentro de si: perspectivas futuras e reflexões sobre a prática docente no contexto do campo	4 horas (2 horas síncronas e 2 horas assíncronas)	Apresentação das reflexões sobre a atividade desenvolvida nos encontros V e VI	Narrativas pessoais de forma verbal e nuvem de palavras realizada pelo Mentimeter.	<i>Google Meet, Google Forms e Mentimeter</i>
	Total: 40 horas			

Fonte: dos Autores.

Após as modificações apresentadas, acreditamos que o segundo protótipo, conseguiu abranger uma maior diversidade de informações, teorias e aspectos que auxiliam os professores no entendimento de sua prática. Para que estas ideias sejam implementadas na prática, é necessário um segundo ciclo, uma segunda aplicação, para que o processo formativo seja aplicado com os professores de Escolas do Campo.

REFLEXÕES FINAIS

O ciclo da PBD, que apresentamos neste artigo de forma completa, nos mostrou dados importantes sobre como os professores entendem e refletem a sua prática em sala de aula. Entendemos que a partir do resultado do protótipo organizado ao final do primeiro ciclo conseguimos propor um processo formativo complexo e estruturado teoricamente, de modo a abranger aspectos teóricos e práticos advindos de pesquisas e estudos já publicados e das observações feitas nas análises realizadas ao final da primeira aplicação.

Tendo em vista o objetivo deste artigo, isto é, apresentar a construção de um processo formativo continuado para professores que lecionam em Escolas do Campo, levando em consideração aspectos metodológicos e culturais, acreditamos que, atingimos as expectativas, uma vez que foi possível observar cada passo e etapa desenvolvidos para a construção de tal processo, de forma flexível e colaborativa, como prevê a PBD.

Pontuamos como fundamental a estruturação teórica da PBD em processos desta natureza pois, os princípios de *design* são fundamentais na organização da prática e na compreensão da teoria, e neste caso, foram balizadores para relacionar o lado do professor e da academia em prol da docência em Escolas do Campo. Esse movimento gera produção de conhecimento, floresce ideias e oportuniza a construção de perspectivas de trabalho e de vida, e este é uma das intenções de um processo formativo.

Assim, se compreende que a pesquisa apresentada pode ajudar, impulsionar e instigar futuros participantes, de um segundo, terceiro ou demais ciclos que podem ser aplicados, pois, além de contribuir para o fortalecimento da formação de professores que lecionam em Escolas do Campo, pode ser uma ferramenta poderosa para a identificar a importância da Educação do Campo e do desenvolvimento de pesquisas sobre a modalidade no contexto estadual e nacional. Este aspecto é importante pois, a Escola do Campo carece de pesquisas que discutam a falta de políticas públicas, investimentos, materiais didáticos, matriz de referência específica e formação docente.

Ao finalizar o primeiro ciclo, entendemos que a pesquisa tem potencial para ser posta em prática com os professores e ser mais refinada para outros grupos, por isso, a intenção a partir destes resultados é formar um grupo de professores que lecionam em Escolas do Campo para a aplicação do processo formativo considerando questões relacionadas ao desenvolvimento profissional.

Esperamos que este seja o primeiro passo das várias ações e ciclos que planejamos, pois compreendemos que sementes podem brotar, talvez em uma tarde ensolarada em meio aos girassóis da Educação do Campo, se orientando por meio da luz solar, pelas condições climáticas, em meio a natureza, no meio em que vive. Este relato não é sobre uma semente, é sobre vínculos, esperança, pertencimento, é sobre vivências, é sobre ser um professor.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do Campo. **Caderno CEDES**, v.27, n. 72, pág. 157-176. maio/agosto 2007. Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcG6sLYJhwG/?format=pdf&lang=p>> Acesso em: 16 de fevereiro de 2025.

BARAB, S.; SQUIRE, K. Design-based research: putting a stake in the ground. **Journal of the Learning Sciences**, v.13, n.1, pág.1-14, 2004. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327809jls1301_1> Acesso em: 14 de fevereiro de 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em:< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 13 de fevereiro de 2025.

BRASIL. **Resolução nº1, de 3 de abril de 2002**. Dispõe de Diretrizes Operacionais para a

Educação Básica nas Escolas do Campo. CNE/CEB 1, Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 10 de fevereiro de 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária–PRONERA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 03 de fev. de 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Orientações para o atendimento da Educação do Campo**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 03 de fev. de 2025.

DARLING-HAMMOND, L.; HYLER, M. E.; GARDNER, M. Effective teacher professional development. **Learning Policy Institute**. Palo Alto: CA, 2017.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Anped; v. 13, n. 37, pág. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybKH/?lang=pt>>. Acesso em: 9 de fevereiro de 2025.

KNEUBIL, F. B.; PIETROCOLA, M. A pesquisa baseada em Design: visão geral e contribuições para o ensino de ciências. **Revista Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, pág. 1-16, 2017. Disponível em: < Disponível em: <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2017v22n2p01>> Acesso em: 16 de fevereiro de 2025.

MCKENNEY, S.; REEVES, T. C. **Conducting Educational Design Research**. 2ª ed. New York: Routledge, 2019.

MCKENNEY, S.; REEVES, T. C. Educational design research: Portraying, conducting, and enhancing productive scholarship. **Medical Education**, v. 55, n. 82, pág. 82-92, 2020. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/342360086_EDUCATIONAL_DESIGN_RESEARCH_Portraying_conducting_and_enhancing_productive_scholarship> Acesso em: 10 de fevereiro de 2025.

MOLINA, M. C. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 1) In: M. I. Antunes-Rocha & A. A. Martins (organizadoras). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. Disponível em: < https://books.google.com.br/books/about/Educa%C3%A7%C3%A3o_do_campo.html?id=1PAs22XKmfgC&redir_esc=y>. Acesso em: 28 de dezembro de 2024.

PALUDO, C. **Educação popular em busca de alternativas:** uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo; Camp, 2001.

PLOMP, T. Educational Design Research: an Introduction. In: PLOMP, Tjeerd.; NIEVEEN, Nienke. (Org). **An Introduction to Educational Design Research**. Enschede (Netherlands): Netzodruk, 2009. Disponível em:< https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/14472302/Introduction_20to_20education_20design_20research.pdf>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2025.

WESTIN, O.; ROBERTS, H. I. Interventionist research – the puberty years: an introduction to the special issue. **Qualitative Research in Accounting & Management**, v. 7, n. 1, p. 5-12, 2010. Disponível em: <https://biopen.bi.no/bi-xmlui/handle/11250/93922>> Acesso em: 13 de fevereiro de 2025.

Apéndice–Información sobre el artículo

Historico editorial

Submetido: 04 de Diciembre de 2024.

Aprobado: 13 de junho de 2025.

Publicado: 05 de Julho de 2025.

Como Citar — APA

Vargas, A. F., & Bisognin, E. (2025). Formação Continuada de professores no contexto da Educação do Campo: um estudo à luz da Pesquisa Baseada em Design. *PARADIGMA, XLVI*(2), e2025002. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2025.e2025002.id1658>.

Como Citar — ABNT

VARGAS, Andressa Franco; BISOGNIN, Eleni. Formação Continuada de professores no contexto da Educação do Campo: um estudo à luz da Pesquisa Baseada em Design. *PARADIGMA*, Maracay, v. XLVI, n. 2, e2025002, Jul./Dic., 2025. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2025.e2025002.id1658>.

Conflicto de intereses

Nada que declarar.

Declaración de disponibilidad de datos

Todos los datos han sido presentados/generados en este artículo.

Derechos autorales

Los derechos de autor pertenecen a los autores, que conceden a revista **Paradigma** los derechos exclusivos de primera publicación. Los autores no serán remunerados por la publicación de sus artículos en esta revista. Los autores están autorizados a celebrar contratos adicionales por separado, para la distribución no exclusiva de la versión del artículo publicado en esta revista (por ejemplo, publicación en un repositorio institucional, en un sitio web personal, publicación de una traducción o como capítulo de un libro), con reconocimiento de autoría y primera publicación en esta revista. Los editores de la revista **Paradigma** tienen derecho a realizar ajustes textuales y adecuación normativas en este artículo.

Acceso libre

Este artículo es de acceso abierto (**Open Access**) y sin gastos de envío ni de procesamiento del artículo (**Article Processing Charges - APCs**). El acceso abierto es un amplio movimiento internacional que pretende proporcionar acceso en línea libre y gratuito a la información académica, como publicaciones y datos. Una publicación se define como de acceso abierto cuando no existen barreras financieras, legales o técnicas para acceder a ella; en otras palabras, cuando cualquiera puede leerla, descargarla, copiarla, distribuirla, imprimirla, investigarla o utilizarla en la educación o de cualquier otra forma dentro de los acuerdos legales.



Licencia de uso

Este artículo es licenciado con **Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)**. Esta licencia le permite compartir, copiar y redistribuir el artículo en cualquier medio o formato. La licencia no permite utilizar el material con fines comerciales ni adaptarlo, remezclarlo o transformarlo.



Comprobación de similitud

Este artículo fue sometido a una comprobación de similitud utilizando el software de detección de texto **iThenticate** de Turnitin, a través del servicio de **Similarity Check** de la Crossref.



Proceso de evaluación

Revisión por pares a doble ciego (**Double blind peer review**).

Editor

Fredy E. González

Publisher

Este artículo ha sido publicado en la revista **Paradigma** vinculada al Centro de Investigaciones Educativas Paradigma (CIEP) del Departamento del Componente Docente de la **Universidad Pedagógica Experimental Libertador** (Núcleo Maracay). La revista **Paradigma** publica artículos de carácter técnico-científico, derivados de estudios e investigaciones que sirvan de apoyo al desarrollo del conocimiento educativo, propiciando el diálogo entre los diferentes campos de la educación. Las ideas expresadas en este artículo son de los autores y no representan necesariamente la opinión del consejo editorial o de la universidad. En Brasil, la revista Paradigma obtuvo la calificación **Qualis A1** en la **Evaluación CAPES (2017-2020)**.

