**AS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA-AÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO CAMPO: reflexões sobre a experiência de formação nos CEFFAs**

**RESUMO**

O uso da pesquisa-ação nas investigações acadêmicas vem ganhando cada vez mais espaço no campo da educação, especialmente, em pesquisas que tratam da formação continuada de professores com perspectivas colaborativas e transformadoras. Este artigo apresenta reflexões sobre a experiência de uma pesquisa-ação na formação dos professores dos CEFFA’s. Os dados foram coletados por meio de técnicas participantes, tais como grupo focal e observação participante. As análises e reflexões foram fundamentadas em Tiollent (2008), Pimenta (2005), Gimonet (2007), entre outros. Os resultados indicam que o processo de formação continuada com uso da pesquisa-ação favorece a produção de conhecimentos e transformação das realidades, tanto das escolas quanto das universidades no seu fazer pesquisa.

**Palavras-chave:** Pesquisa-ação. Formação Continuada. Pedagogia da Aternância

**ABSTRACT**

The use of action research in academic investigations has been gaining increasing ground in the field of education, especially in studies that address continuing teacher education with collaborative and transformative perspectives. This article presents reflections on the experience of an action research project in the training of CEFFA teachers. Data were collected through participatory techniques such as focus groups and participant observation. The analyses and reflections were based on the works of Tiollent (2008), Pimenta (2005), Gimonet (2007), among others. The results indicate that the process of continuing education through action research promotes the production of knowledge and the transformation of realities, both in schools and in universities through their research practices.

**Keywords**: Action Research. Continuing Education. Pedagogy of Alternation.

**1 INTRODUÇÃO**

Vivemos um tempo marcado por políticas de formação continuada de professores sob a lógica do mercado e perspectivas instrumentais e tecnicistas, em que os professores são submetidos a receituários a serem aplicados em sala de aula, que tendem a homogeneizar a educação na perspectiva de resultados mensuráveis e compráveis em escala global. Para aqueles que estão engajados em construção de projetos educativos em perspectiva contra hegemônica, propor e construir outras possibilidades, centradas na autonomia dos professores e na construção colaborativa dos diferentes sujeitos implicados no processo educativo, constituiu uma tarefa imprescindível, produzir conhecimento sobre e divulgar essas experiências.

Este artigo é oriundo de uma pesquisa maior, intitulada “A Pedagogia da Alternância no Maranhão: desafios, possibilidades e perspectivas de transformação da e na práxis político-pedagógica”, que vem sendo desenvolvida desde 2023 pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas de Educação – GEPPE, vinculado à Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Para este trabalho fazemos um recorte para a formação dos professores que vem se desenvolvendo na perspectiva de transformações da e na práxis político-pedagógica coletiva dos docentes de seis escolas onde estamos atuando.

As reflexões aqui apresentadas constituem uma primeira sistematização do processo de ação-reflexão-ação sobre as práticas educativas dessas escolas e o processo formativo que vem sendo construído de forma colaborativa entre pesquisadores acadêmicos e professores pesquisadores com perspectivas de imprimir mudanças no trabalho pedagógico das escolas do campo. Desse modo, assumimos a pesquisa-ação como metodologia da nossa pesquisa, fundamentados na perspectiva de Tiollent (2008), por esta se apresentar apropriada para investigações no campo da formação continuada docente, tendo em vista suas características de análise e reflexão na perspectiva de transformação de uma dada realidade.

Estruturamos este artigo em quatro seções, compreendendo esta introdução; a segunda seção traz breves considerações sobre a pesquisa-ação e sua importância nas investigações colaborativas no campo da educação; na terceira, apresentamos as reflexões sobre a experiência da pesquisa-ação na formação de professores da educação do campo, a realidade da prática pedagógica nas escolas investigadas, o processo de interação pesquisadores-professores e o processo de construção do currículo das escolas do campo; na quarta e última seção apresentamos nossas considerações finais com o registro das nossas impressões/percepções/constatações sobre esse percurso de reflexão e formação que tratamos nesse estudo.

**2 A PESQUISA-AÇÃO NAS INVESTIGAÇÕES COLABORATIVAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO**

O uso da pesquisa-ação nas investigações acadêmicas vem ganhando cada vez mais espaço no campo da educação, especialmente, em pesquisas que tratam da formação continuada de professores e que têm perspectivas colaborativas e transformadoras. Ainda que restem debates e preocupações com seus contornos científicos, a pesquisa-ação tem se mostrado profícua em processos de pesquisas engajadas, militantes, colaborativas, que buscam superar as concepções e práticas hierárquicas e dualistas entre universidades e escolas.

A concepção de pesquisa-ação que adotamos neste trabalho, caminha na perspectiva de Thiollent (2008, p.14), que a define como

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Desse modo, a formação continuada de professores se apresenta como um campo fértil para o desenvolvimento de investigações de perspectiva problematizadora e colaborativa, que visam, como defende Thiollent (2008), combinar dialeticamente o estudo das problemáticas que se apresentam aos pesquisadores e demais participantes com ações de transformação da realidade, sem abrir mão de sua natureza científica e do compromisso ético e político de produção do conhecimento, de modo a “evitar, de um lado, o tecnocratismo e o academicismo e, por outro, o populismo ingênuo dos animadores.” (Thiollent, 2008, p.20).

Assim, a Pesquisa-ação constitui metodologia apropriada para pesquisas engajadas em processos de participação e intervenção na realidade estudada, nas quais a construção do conhecimento se faz no processo dialético entre ação-reflexão. Nesse tipo de pesquisa, conforme Thiollent (2008), a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária; os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas. Logo, a pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos convencionais, mas consideram que todos os envolvidos têm muito a dizer e fazer no processo de investigação e ação.

Dadas essas características, a pesquisa-ação vem sendo amplamente utilizada, discutida e analisada no campo da formação continuada de professores (Franco, 2005; Cunha e Prado, 2005; Pimenta, 2005, Fagundes, 2016), assumindo uma perspectiva complexa, desafiadora, mas também promissora de investigação centrada nas problemáticas no movimento dialético que as determinam, incorporando conceitos como professor-pesquisador, professor-reflexivo, processos de ação-reflexão-ação, pesquisa-ação, pesquisa colaborativa-crítica, entre outros.

De acordo com Fagundes (2016), a concepção de professor-pesquisador tem origem na reforma curricular ocorrida entre a década de 1960 e 1970 na Inglaterra, principalmente, a partir da defesa de Lawrence Stenhouse (1975) do professor como produtor de conhecimento sobre as situações vividas em sua prática docente, tendo por base o conceito de práxis e a concepção de currículo como processo e meio pelo qual as ideias educativas são desenvolvidas e comprovadas. Essas ideias e proposições mais tarde encontraram importante aporte nas proposições de pesquisa-ação, que passou a dar legitimidade a pesquisas acadêmicas que buscavam desenvolver investigações de caráter participante e engajadas em ações extensionistas. As proposições de formação continuada de professores fundamentadas nos conceitos de professor-pesquisador, professor-reflexivo, processos de ação-reflexão-ação e pesquisa-ação passaram a ganhar importância no Brasil a partir da década de 1990. Conforme Fagundes (2016, p.283), principalmente, depois da publicação da coletânea organizada por Antonio Nóvoa (1992), sob o título os professores e a sua formação, na qual vários autores discutem a formação de professores tendo como premissa a necessidade de revisão da pesquisa educacional para dar conta das demandas do ensino.

Ao longo da década de 1990 e de 2000, a pesquisa-ação como metodologia de pesquisa e de formação continuada de professores foi se expandindo e, gerando muitos debates sobre o caráter científico e a natureza do conhecimento produzido nessas investigações, resultando em análises críticas, possibilitando a compreensão dos limites e possiblidades da pesquisa-ação no campo da formação continuada de professores.

No contexto de implementação de políticas neoliberais, as proposições de professor-pesquisador e professor-reflexivo foram amplamente aplicadas em políticas de formação de professores de caráter pragmático, esvaziando a formação teórica e advogando uma formação mais instrumental, o que levou muitos estudiosos a desconfiarem dessas proposições. Por outro lado, pesquisadores engajados em pesquisas de caráter dialógico entre academia e escolas foram desenvolvendo pesquisas preocupadas com o necessário diálogo entre teoria e prática, apontando perspectivas promissoras para superar o dualismo entre teoria e prática, entre academia e escolas, entre pesquisadores e professores, evidenciando que se, por um lado, pode-se identificar limitações teóricas nos conhecimentos produzidos a partir da prática, por outro, pode-se também, identificar limites de explicação das práticas a partir de teorias idealistas, distantes da realidade e que pouco conseguem promover mudanças nas escolas.

Nessa direção, observamos a relevância da pesquisa-ação como metodologia de formação continuada na perspectiva do que defende Thiollent (2008, p.8):

as propostas de pesquisa alternativa (participante e ação) poderão vir a desempenhar um importante papel nos estudos e na aprendizagem dos pesquisadores e de todas as pessoas ou grupos implicados em situações problemáticas. Um dos principais objetivos dessas propostas consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora.

O caráter de sujeitos aprendentes que demarca a pesquisa-ação é de fundamental importância para o desenvolvimento de formação continuada de pesquisadores acadêmicos e professores-pesquisadores quando visam compreender as problemáticas que enfrentam na escola e as práticas que nela se inserem com fins de operar transformações na direção da realidade pretendida. A pesquisa-ação em perspectiva colaborativa propicia a construção de uma cultura de estudo e de análise das práticas que se desenvolvem na escola, possibilitando compreender de forma mais ampla e profunda a complexidade dos fenômenos que envolvem a atividade docente, e, assim, possibilita que professores e pesquisadores transformem suas ações e a cultura institucional.

Nesse sentido, diversos pesquisadores têm imprimido à pesquisa-ação colaborativa o adjetivo de crítica, para demarcar o compromisso com os processos reflexivos que submetem a realidade, as práticas e relações à análise crítica com vistas à transformação. Desse modo, a importância e a possiblidade da pesquisa-ação como uma metodologia de formação continuada de professores não estão propriamente nos sujeitos e nos dados que coletam e analisam, como nas pesquisas convencionais, mas no movimento dialético de ação-reflexão-ação, no processo de problematização e construção de conhecimentos da realidade em permanente transformação, tanto da realidade quanto dos sujeitos implicados.

Nessa direção, Pimenta (2005, p.523) afirma:

A importância da pesquisa na formação de professores acontece no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente. Nessa direção, encontramos pesquisas denominadas de colaborativa, realizadas na relação entre pesquisadores-professores da universidade e professores-pesquisadores nas escolas, utilizando como metodologia a pesquisa-ação. Nestas, os professores vão se constituindo em pesquisadores a partir da problematização de seus contextos.

O uso da pesquisa-ação também como uma metodologia de formação continuada de professores e gestores na perspectiva investigativa, reflexiva, crítica e transformadora têm se apresentado relevante na pesquisa que estamos desenvolvendo junto aos Centros Familiares de Formação por Alternância no Maranhão, no âmbito da educação do campo, objeto de reflexões iniciais neste artigo. Essa pesquisa-ação tem nos possibilitado perceber que a transformação da escola só é possível a partir dos seus sujeitos engajados em ação coletiva, reflexiva e crítica. A adesão dos sujeitos da escola não se faz de fora para dentro da escola, mas por dentro da escola. Como alerta Pimenta (2005, p.528), na escola há práticas que resistem a inovações porque prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Na vivência dos processos de ação-reflexão-ação, professores e demais profissionais da escola têm a possibilidade de investigar suas práticas, refletir sobre elas, sobre suas condições de trabalho, sobre o contexto em que atuam e, de forma colaborativo, encontrar soluções. É nesse sentido, que a pesquisa-ação se constitui em uma estratégia pedagógica de conscientização, análise crítica e de ações transformadoras.

**3 REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA-AÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

As reflexões que apresentaremos nesta seção são oriundas de uma pesquisa-ação que vem sendo realizada junto a seis escolas que atuam com a Pedagogia da Alternância no Maranhão, com o objetivo de compreender os processos de transformação da e na práxis educativa com vistas à construção da escola desejada, vinculada à construção e implementação do Projeto Político Pedagógico dessas escolas, considerando os princípios, as concepções e as mediações pedagógicas propostas na Pedagogia da Alternância. Os dados foram coletados por meio de entrevistas coletivas (grupo focal), observação participante, registros de imagens e áudios que possibilitaram ao grupo de pesquisadores fazer uma etnografia do campo de pesquisa, tanto no trabalho de investigação e ação em cada escola quanto nos encontros coletivos de análises, reflexões e planejamentos das ações coletivas.

A Pedagogia da alternância, de acordo com Gimonet (2007), está estruturada em quatro pilares, que são: as associações mantenedoras; a alternância como um método pedagógico; a formação integral do aluno e, por fim, o desenvolvimento do meio socioeconômico, humano e político. Em outras palavras, estamos tratando de uma formação omnilateral, ou seja, da formação humana integral e integradora, aliando teoria e prática, conforme Freire (1976, p. 97) aponta:

Nossa atitude comprometida – e não neutra – diante da realidade que buscamos conhecer resulta, num primeiro momento, de que o conhecimento é processo que implica na ação-reflexão do homem sobre o mundo. Acontece, porém, que o caráter teleológico da unidade ação-reflexão, isto é, da práxis, com que o homem transformando o mundo, se transforma, não pode prescindir daquela atitude comprometida que, desta forma, em nada prejudica nosso espírito crítico ou nossa cientificidade.

Desse modo, nas subseções seguintes apresentaremos alguns aspectos que consideramos relevantes para o debate acadêmico e comunidade em geral, levando em conta a formação supracitada e o método pedagógico que orienta e que deve ser desenvolvido nessas escolas do campo, ratificada na perspectiva de Freire (2004, p. 23) de que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Assim, a pesquisa-ação na perspectiva de Thiollent (2008) possibilita aos CEFFAs o desenvolvimento de ações de formação continuada para os professores, objeto deste artigo, baseadas no processo de ação-reflexão-ação sobre as práticas educativas nas escolas, articulando teoria e prática.

**3.1 Reflexões sobre a realidade da prática pedagógica dos professores diagnosticada**

Em conformidade com a metodologia da pesquisa-ação, a primeira etapa da pesquisa foi de diagnóstico da realidade, mobilização e interação com a comunidade escolar, especialmente a equipe docente e gestores das escolas. Nesse processo, buscamos identificar e compreender os desafios pedagógicos que foram se apresentando logo nas primeiras sessões de investigação realizadas nas escolas. Esse processo foi intenso e rico de percepções e aprendizagens. No entanto, dado o limite deste trabalho, elegemos temas que consideramos mais relevantes para serem objeto de nossas análises e reflexões, a saber: proposta curricular, materiais didáticos, planejamento de ensino, rotina escolar, metodologia escolar, relação professor-aluno, que serão detalhados a seguir.

Como um dos aspectos mais preocupante e presente na maioria das escolas, destacamos a ausência de uma proposta curricular que orientasse o trabalho dos professores. Na falta de uma proposta elaborada que esteja de acordo com a realidade das escolas e suas especificidades, os professores, com exceção de uma escola, seguem uma matriz de disciplinas, disponibilizada pelas instituições às quais estão vinculadas, ou ainda, como relataram alguns professores, seguem os conteúdos do livro didático de sua disciplina

Em relação aos materiais didáticos, percebemos que as escolas possuem poucos recursos: bibliotecas pequenas, Datashow, aparelho de tv, notebooks, tablets (a maioria avariado) doados pelo Programa Escola Digna do governo estadual. O acesso à internet ainda é precário na maioria das escolas. Desse modo, o principal guia de ensino é o livro didático, muitas vezes desatualizado e a quantidade que chega nas escolas é insuficiente para atender a demanda de alunos e, o mais preocupante, não são materiais específicos para a educação do campo e muito menos para a Pedagogia da Alternância.

No que diz respeito ao planejamento de ensino, percebemos que, na maioria das escolas, não há uma rotina previamente estabelecida de planejamento coletivo das aulas; alguns poucos professores relataram que fazem os seus planos de aula sozinhos, o que contraria os fundamentos da Pedagogia da Alternância, cujas premissas orientam a interdisciplinaridade e repelem o conhecimento fragmentado, desarticulado e descontextualizado. O planejamento coletivo fortalece a organização do trabalho pedagógico na troca de experiências e na própria construção da identidade profissional, como aponta Pimenta (2005, p.528): “Por isso é importante mobilizar os saberes da experiência, os saberes pedagógicos e os saberes científicos, como constitutivos da docência nos processos de construção da identidade de professores”.

Se, a perspectiva da construção de uma escola do campo é a possibilidade desses sujeitos estudarem para viverem no campo, é certo que esse espaço também seja de preparação para o enfrentamento coletivo dos inúmeros problemas que se apresentam no cotidiano dessas escolas e comunidades, a partir de matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais (Caldart, 2011). Daí a importância de nos questionarmos sobre qual educação está sendo oferecida aos sujeitos do campo e que concepções estão presentes nos documentos norteadores da educação nessas escolas que garantam uma educação de qualidade e emancipadora.

Quanto à rotina escolar, um aspecto relevante que constatamos na pesquisa é que apesar das escolas participantes estarem vinculadas ao Movimento CEFFA e de se afirmarem como escolas que trabalham com a Pedagogia da Alternância, a maioria tem se distanciado destes princípios, como: as místicas, os serões, a integração da escola com a família e a comunidade do educando, a interação dinâmica entre o tempo-escola e o tempo-comunidade, o caderno da realidade e outras mediações pedagógicas da alternância. Esse distanciamento também foi percebido na metodologia escolar durante a observação de algumas aulas expositivas, que se mostraram cansativas, sem dinamismo, problematizações e descontextualizadas. Muitos professores, embora formados em suas áreas específicas, demonstram pouco domínio dos conteúdos, além de não terem formação continuada em Pedagogia da Alternância, e ministram aulas que em nada se diferenciam das escolas tradicionais e urbanas.

Por fim, a relação professor-aluno dos CEFFAs observada nessa etapa do diagnóstico mostrou-se, em sua maioria, respeitosa, amigável e de confiança, indicando potencial para ancorar processos de transformação. O sistema de internato de 15 dias (duração de uma alternância) favorece o estreitamento dos laços. Tal condição diferencia amplamente os professores dos CEFFAs de professores de escolas convencionais, pois como afirma Gimonet (2007), ele é um agente de relação e de comunicação entre diferentes instâncias do sistema e tem uma função mediadora com relação aos estudantes, o saber, o outro, o grupo, os adultos e seu meio.

**3.2 O Processo de interação pesquisadores-professores**

Na pesquisa-ação de perspectiva colaborativa, como temos assumido na experiência aqui apresentada, o processo de interação entre os diferentes sujeitos é fundamental, e um de nossos objetivos era seguir na direção do que sugere Pimenta (2005, p. 528) sobre a

[...] possibilidade e necessidade ética da articulação emancipatória entre pesquisador e sujeitos pesquisados, conferindo à atividade científica um compromisso com a fertilização de teorias e ações que subsidiassem a práxis dos professores, no sentido da transformação das condições de ensino e de aprendizagem, por meio da transformação de sentido que passariam a conferir às práticas institucionais [...]

Entendemos que estabelecer confiança nesse processo seria o primeiro passo para conquistar a adesão da equipe escolar. Para tanto, se estabeleceu um longo processo de aproximação, iniciando com reunião no âmbito do Fórum Popular de Educação do Campo (Fopec), reunião com as entidades que articulam os CEFFAs no Maranhão (Uaefama, Arcafar e Ircoa), reunião geral com gestores e coordenadores das seis escolas selecionadas. Ao chegar na escola, buscamos apresentar a pesquisa para todos, em uma ação coletiva, explicitando suas motivações, seus objetivos e a metodologia que seria utilizada na pesquisa. Deve-se ressaltar que a inserção na maioria das escolas foi facilitada pelo fato de terem nelas sujeitos que integram coletivos de educação do campo com os quais nossa equipe já tinha contatos, bem como a coordenação da equipe já vinha atuando em atividades formativas da Pedagogia da Alternância, das quais muitos professores já haviam participar.

Nesse processo foi importante mostrar aos sujeitos da escola que a pesquisa não ficaria limitada a aspectos acadêmicos e burocráticos convencionais e que todos eles tinham/tem muito a dizer e fazer; tanto no processo de investigação quanto na reflexão e produção do conhecimento, ou seja, todos seriam/são pesquisadores. Nesse sentido, na pesquisa-ação de perspectiva colaborativa, nos fundamentamos na proposição de Ibiapina (2016, p. 114-115) ao pontuar a pertinência da pesquisa no ambiente escolar

[...] quando o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, e proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas; e de outro lado, contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa, investigando e fazendo avançar a formação docente, esse é um dos desafios colaborativos, responder as necessidades de docentes e os interesses de produção de conhecimentos.

A autora também enfatiza a importância da pesquisa colaborativa porque pretende agregar saberes teóricos e práticos, e isso diminui, o que ela considera “fosso” entre esses dois contextos. Nessa mesma direção, Desgagné (2007, p. 23) afirma que “A pesquisa colaborativa é mais do que um modo de conduzir pesquisa ou de requisitar a participação dos docentes; ela supõe o engajamento dos docentes com o pesquisador, a fim de explorar e compreender, em contexto real, um aspecto ou fenômeno da sua prática, a ser tratado como o próprio objeto da pesquisa”. Portanto, essa experiência tem nos mostrado que a interação pesquisadores-professores é processual, vai se estabelecendo à medida que a confiança e a colaboração vão se estabelecendo. Assim, observamos que de fato, os professores só passaram a se engajar mais no trabalho de pesquisa-ação a partir do segundo ano da pesquisa, que conforme as proposições de Thiollent (2008), correspondem às etapas de análises e reflexões e planejamento das ações. Um momento crucial nesse processo foi o primeiro encontro coletivo das escolas para discussão e análise dos relatórios com os diagnósticos realizados, com contribuições para a construção e implementação do Projeto Político Pedagógico – PPP, construção coletiva do plano de ação para intervenção nas situações-problema etc. A aproximação foi/está mais intensa com a possibilidade real de divulgação e reconhecimento da Pedagogia da Alternância nas instituições de ensino superior, entre docentes e discentes, como também no estado do Maranhão como forma de resistência e fortalecimento da luta dos sujeitos do campo.

**3.3 Processo de formação na práxis de construção do currículo das escolas do campo**

Como mencionamos, um dado preocupante encontrado nesta pesquisa foi a ausência do currículo como elemento estruturante da ação pedagógica das(os) professoras(es) participantes, o que nos levou a estabelecer como um dos objetivos centrais dos encontros de formação, a discussão/elaboração/construção de uma proposta curricular pautada numa concepção de educação do campo voltada para a compreensão da produção e reprodução da vida, considerando o trabalho socialmente produzido, a luta social, a organização coletiva, a cultura, a história e a memória coletiva das trabalhadoras e trabalhadores do campo como matrizes organizadoras do processo de formação, com a participação das pessoas das comunidades e a auto-organização de alunas (os) e de educadoras (es). Conforme Caldart (2000, p.), “a Educação do Campo é parte de um projeto de transformação social. Não se trata de adaptar a escola ao campo, mas de construir uma educação a partir dos sujeitos do campo, de suas lutas, de seus modos de vida, de seus saberes e de suas necessidades.” Essa demarcação sobre o movimento da Educação do Campo numa perspectiva emancipadora e de transformação da realidade do campo foi fundamental, pois as professoras (es) participantes trouxeram para o diálogo sobre suas práticas pedagógicas temas como socialismo e comunismo, justiça social, produção de riqueza e perspectivas políticas de direita e de esquerda.

No entanto, percebemos a dificuldade de articular a discussão desses temas com o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, o que reforça a necessidade de refletir sobre o currículo embasado na crítica das contradições do sistema capitalista e as relações de opressão por ele engendradas, discutindo e problematizando os modos de vida das populações camponesas em suas diversidades. Por outro lado, sabemos que o currículo é reflexo das relações de poder e da luta de classes nesta sociedade, na perspectiva hegemônica busca dar um sentido comum para as experiências do conjunto da população, tentando padronizar uma identidade, conforme reflete Apple (2000, p. 9).

Entre os objetivos mais importantes das agendas da direita encontram-se a mudança do nosso senso comum, alteração dos significados das categorias mais básicas, das palavras chave que empregamos para compreender o mundo social e educacional e o papel que cada um de nós ocupa nesse mundo. Em muitos aspectos o aspecto comum de tais agendas relaciona-se com aquilo que podemos denominar por políticas de identidade.

Por isso, durante o processo de formação procurou-se estabelecer o entendimento de que o currículo é um instrumento de fomento das ideologias e dos interesses políticos e econômicos de uma dada sociedade, uma vez que ele possibilita o compartilhamento de conhecimentos, saberes e técnicas que irão embasar a visão de mundo dos discentes em formação. Na perspectiva da Educação do Campo que nasce dos camponeses e dos seus movimentos sociais, o currículo só pode ser compreendido como parte de um projeto de educação classista, que se coloca em contraposição ao projeto de dominação capitalista que expropria os territórios e destrói a agricultura camponesa, como evidencia Arroyo (2012, p. 562)

É importante dar centralidade, nos currículos das escolas do campo, às experiências de opressão e, sobretudo, de resistência que professores e educandos carregam para as escolas; trazer as experiências sociais, coletivas, assim como dar centralidade à história de expropriação dos territórios, das teorias, da destruição da agricultura camponesa; trazer para os currículos as persistentes formas de resistência, de afirmação e de libertação dos povos do campo de que os próprios educadores e educandos participam – experiências de formação-humanização, de recuperação da humanidade roubada, ausentes nos currículos oficiais e no material didático, mas que disputam o território dos currículos nas escolas do campo e nos cursos de formação e de licenciatura.

A partir da leitura e discussão do texto “Construção e uso pedagógico do inventário da realidade na Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes” (Silva, 2023), foram propostas atividades coletivas de elaboração de um projeto curricular. Na apresentação dos trabalhos foi possível observar alguns elementos, objetos de reflexão durante todos os encontros, que demonstraram a mudança de atitude das (os) participantes diante do trabalho pedagógico na escola do campo: a) contextualização: apresentaram a necessidade de adaptar conteúdos e metodologias para a realidade das (os) alunas (as) do campo, considerando suas vivências, tradições e desafios; b) participação da comunidade: ressaltaram a participação de professores, alunos, pais e membros da comunidade como garantia de democratização e enriquecimento do conhecimento escolar; c) abordagem interdisciplinar: relacionaram os temas geradores (agroecologia, violência no campo, discussões de gênero e raça, cultura local, saúde, sustentabilidade, etc.) com os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, procurando refletir a complexidade da vida camponesa.

Foi possível perceber também uma preocupação sobre como as dimensões tempo-escola e tempo-comunidade poderiam expressar-se no currículo, quando propuseram atividades com maior integração da comunidade escolar com familiares das (os) discentes. Corroborando com Gimonet (2007), a formação integral, defendida na Pedagogia da Alternância, voltada para o desenvolvimento local, se apresenta a partir da organização de um currículo integrado, em que os diversos saberes e as diversas práticas ganham unidade na dinâmica da relação entre os dois tempo-espaços educativos: tempo-escola e tempo-comunidade.

**4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa-ação como metodologia que demarcou a nossa pesquisa, na perspectiva colaborativa, vem se mostrando imprescindível para o processo de formação continuada dos professores dos CEFFA’s, pois, possibilita a participação efetiva, tanto dos sujeitos implicados nos problemas investigados, quanto dos pesquisadores, assumindo um papel ativo e colaborativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em todas as etapas da pesquisa. Assim, o processo construído até então e as análises e reflexões que elaboramos neste trabalho sobre o uso da pesquisa-ação na formação dos professores do campo, nos possibilitam algumas conclusões provisórias, que, mais do que certeza, se apresentam a nós como lições a serem melhor investigadas e compreendidas:

A ausência de estudos mais aprofundados sobre a educação do campo no Maranhão, especificamente os CEFFA’s, tem intensificado o “fosso” entre cidade e campo/universidade e educação básica do campo, repercutindo na pouca sistematização de conhecimento, por meio de pesquisas, que deem conta de sua história, condições de (re)existência, dificuldades e potencialidades. A construção de uma escola do campo que ofereça uma educação de qualidade para os camponeses, tem como ponto de partida, além da formulação de políticas públicas educacionais, o fortalecimento da formação omnilateral dos sujeitos que conduzem o processo educativo nas escolas a partir de suas práxis político-pedagógicas;

A aproximação dos pesquisadores acadêmicos com os professores-pesquisadores, compartilhando as mesmas preocupações, na perspectiva da pesquisa-ação colaborativa e crítica, tem permitido avanços significativos na relação pesquisador-professor, pois, na medida em que a confiança e a colaboração vão se estabelecendo, avançam também o processo de formação continuada, a produção de conhecimentos e transformação das realidades, tanto das escolas quanto das universidades no seu fazer pesquisa.

**REFERÊNCIAS**

APPLE, M. W. A política do currículo oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. 4. T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. 4ed. São Paulo, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Formação de Educadores do Campo.** Dicionário da Educação do Campo. Org. CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem-terra: escola é mais do que escola** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DESGAGNÉ, Serge. **O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos.** Rio Grande do Norte. Revista Educação em Questão, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação.** v. 21, n. 65 a b r.-jun. 2016. Disponível em: <[https://www.scielo.br/j/rbedu/a/RmXYydFLRBqmvYtK5vNGVCq /?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/rbedu/a/RmXYydFLRBqmvYtK5vNGVCq%20/?format=pdf&lang=pt).> Acesso em 12/04/2025.

FRANCO. Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 12/04/2025.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância**. Tradução de Thierry de Burghgrave – Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR-AIDEFA, 2007.

IBIAPINA, I.M.L.de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília/DF: Liber Livro Editora, 2008

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

SILVA, Paulo Roberto de Sousa et al. (organizadores). **Livro da realidade: o inventário da realidade e a realidade inventariada na Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes** – Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa – CE, Fortaleza: SEDUC, 2023

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez Editora, 1986.