

**Jaqueline Fonseca Rodrigues
(Organizadora)**



**Gestão,
Avaliação
e Inovação
no Ensino
Superior**

Atena
Editora

Ano 2019

Jaqueline Fonseca Rodrigues

(Organizadora)

Gestão, Avaliação e Inovação no Ensino Superior

**Atena Editora
2019**

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
G393	Gestão, avaliação e inovação no ensino superior [recurso eletrônico] / Organizadora Jaqueline Fonseca Rodrigues. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-687-4 DOI 10.22533/at.ed.874190810 1. Engenharia de produção – Planejamento. 2. Universidades e faculdades – Administração. I. Rodrigues, Jaqueline Fonseca. CDD 378
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

ESCOLA DA TERRA: A FORMAÇÃO DOCENTE COMO ESPAÇO REFLEXIVO NA INTERDEPENDÊNCIA ENTRE EXTENSÃO, ENSINO E PESQUISA

Darli Collares

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Faculdade de Educação, Departamento de Estudos Básicos, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

Paulo Peixoto de Albuquerque

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Faculdade de Educação, Departamento de Estudos Básicos, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

Nina Rosa Ventimiglia Xavier

Associação dos Supervisores de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (ASSERS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

RESUMO: O Programa Escola da Terra envolve formação continuada na Modalidade Alternância, composta de dois períodos, Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade, para professores de Comunidades do Campo e Quilombolas. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) participa, desde 2013, quando sete Universidades Federais do Brasil foram indicadas a empreender um Projeto Piloto, envolvendo, até o momento, mais de 700 docentes da rede pública de ensino, em 58 municípios do RS. Visando à criação de espaços de estudo, reflexão e investigação que oportunizem a interlocução teórico-prática entre os docentes da universidade e das escolas, a proposta da UFRGS tem como princípios

metodológicos (1) considerar e acolher a história dos professores como importante e necessária à efetivação da proposta do curso; (2) não se fazer como docente do curso o que se diz que os professores não devem fazer com seus alunos; (3) construir parcerias que deem visibilidade educacional a todos; (4) transformar a prática só é possível para quem a pratica. A adoção do Planejamento Aberto, em contínua constituição, tem autores como Paulo Freire e Jean Piaget como referência. A Escola da Terra tem se constituído num inquietante e belo desafio. Dos resultados obtidos destacam-se: criação de vínculos entre professores de diferentes e distantes comunidades; inserção dos acadêmicos da UFRGS nas comunidades; credibilidade e reconhecimento; interdependência de ações de extensão, ensino e pesquisa; e criação de espaços permanentes de diálogos, presenciais e virtuais, para além da formação realizada. Tem-se, ainda, nas inúmeras fotos e filmagens uma história que possibilita múltiplas versões.

PALAVRAS-CHAVE: Classes multisseriadas; interlocução docente; inserção acadêmica; inovação pedagógica.

EARTH SCHOOL: TEACHER TRAINING AS A REFLECTIVE SPACE IN THE INTERDEPENDENCE BETWEEN EXTENSION, TEACHING AND RESEARCH

ABSTRACT: The Land School (Escola da Terra) Program involves professional development in the Alternance Mode – which occurs in two periods: University-Time and Community-Time – for teachers of rural and Quilombos communities. The Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) participates of the Land School since 2013, when seven Federal Universities of Brazil were nominated to undertake a Pilot Project, involving, up until now, more than 700 public school teachers in 58 municipalities of the State of Rio Grande do Sul. Aiming at the creation of spaces for study, reflection, and research that allow theoretical-practical interlocution between university and school teachers, UFRGS proposal has as its methodological principles: (1) to consider and welcome the history of teachers as important and necessary to the development of the course proposal; (2) not to do as a professor what is said that teachers should not do with their students; (3) build partnerships that give educational visibility to all; (4) transforming practice is only possible for those who practice it. The adoption of Open Planning, in continuous development, has authors such as Paulo Freire and Jean Piaget as references. The Land School has become a disquieting and beautiful challenge. Among its achievements, the following stand out: the creation of links between teachers from different and distant communities; insertion of UFRGS academics in the communities; credibility and recognition; interdependence of extension, teaching, and research actions; and creation of permanent spaces of dialogue, both face-to-face and virtual, in addition to the training provided. Furthermore, in the numerous photos and movies, there is a story that allows for multiple versions.

KEYWORDS: Multi-age classes; teacher interlocution; academic insertion; pedagogical innovation.

1 | SOBRE AS ORIGENS

O Programa Escola da Terra, instituído pela Portaria nº 579 de 02/07/2013 do Ministério de Estado da Educação (BRASIL, 2013), integra o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), vinculado, em sua origem, à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC). Conforme explicitado nos Art. 2º e Art. 3º, da referida Portaria, a implementação das ações da Escola da Terra ocorre em regime de colaboração com estados, DF, municípios e instituições públicas de ensino superior, com celebração de Termo de Adesão com o Ministério da Educação. Sua efetivação compreende, dentre outras, ações que envolvem formação continuada através de Curso de Aperfeiçoamento, de 180 horas, na Modalidade Alternância, composta de dois períodos denominados Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade, tendo como meta atender professores de Comunidades do Campo e Quilombolas que atuam, em especial, em classes multisseriadas ou que a elas estão vinculados.

O objetivo central desta ação é o de promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em

suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores, fortalecendo, dessa forma, a escola como espaço de aprendizagem, vivência social e cultural.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) participa do Programa desde 2013, quando sete Universidades Federais do Brasil foram indicadas, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/ MEC), a empreender um Projeto Piloto. O diferencial da Escola da Terra, em relação a outros cursos convencionais, desde sua origem, é a diversidade das propostas e atividades político-pedagógicas e metodológicas com as quais foram implementadas nos diferentes estados.

A efetivação das duas alternâncias, na proposta da UFRGS, está embasada na cooperação e na autonomia como vetores fundantes, sendo a cooperação sustentada pela autonomia, sem a qual a cooperação tende a se estabelecer de forma unilateral (PIAGET, 1973a). A proposta curricular, por sua vez, tem como suporte na colaboração interdisciplinar entre diferentes áreas do conhecimento. Isso se faz necessário, em função das características do fazer docente do ensino fundamental, da constituição das turmas multisseriadas e da interdependência conceitual do conhecimento em construção. Segundo Piaget (1973b; 1990) a ação entre especialistas de diferentes áreas do conhecimento fundamenta-se na necessidade imposta pelo fato de que o conhecimento está em constante constituição e que a investigação desse desenvolvimento “comporta duas dimensões: uma dependente de questões de fato (estado dos conhecimentos num determinado nível e passagem de um nível ao seguinte); a outra, de questões de validade (avaliação dos conhecimentos em termos de avanço ou de retrocesso, estrutura formal dos conhecimentos)” (PIAGET, 1990, p.4). Em se tratando da ação docente, esta colaboração se faz imprescindível e envolve disponibilidade ao diálogo, abertura ao novo e curiosidade epistemológica (FREIRE, 2000).

Ao destacar a necessidade de uma nova teoria do conhecimento para que a Pedagogia da Alternância se efetive, Sommerman (1999, p.1) afirma que “temos de ir até a raiz das coisas se quisermos realmente transformá-las”. Para isso, considera a transdisciplinaridade como base. Segundo este autor (1999, p.1) “a transdisciplinaridade propõe uma nova teoria do conhecimento e talvez ela possa ser o campo ou um dos campos epistemológicos nos quais a Pedagogia da Alternância deite as suas raízes”.

Sommerman (1999) ao tratar da origem do termo, destaca sua utilização por Jean Piaget, em 1970, num colóquio sobre interdisciplinaridade, como sucessora das relações interdisciplinares, na qual se situaria interações ou reciprocidades entre pesquisas especializadas num sistema total, sem fronteira estável entre elas.

O curso está organizado através de Enfoques Temáticos, - pesquisa, conhecimento e desenvolvimento - cuja complexidade dá origem às dinâmicas estabelecidas com os cursistas, ao longo do processo de formação continuada. Esta organização deve-se à necessidade de explicitar-se os focos geradores da proposta pedagógica e

metodológica da referida formação. No entanto, destaca-se sua interdependência e indissociabilidade.

De natureza presencial, com apoio de ferramentas virtuais, os tempos alternantes (comunidade e universidade) ocorrem num movimento de complementaridade. No tempo-universidade as ações promovem a interlocução com colegas de outros contextos, com diferentes proposições. O tempo-comunidade comporta ações diferenciadas que objetivam atender aos interesses e necessidades locais.

Nossa proposta, objeto da construção deste texto, prima pela criação de espaços de estudo, reflexão e investigação que oportunizem a interlocução teórico-prática entre os docentes (da universidade e das escolas) participantes do processo de formação. Para organizar esta exposição, dando ênfase ao caráter inovador e à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão da Escola da Terra, optamos pela criação de subitens interdependentes nos quais destacamos aspectos já enunciados no Resumo, sem a possibilidade de esgotá-los, em termos de reflexão e análise. O que há de mais fascinante na proposta do curso é que ela constitui uma ação com inúmeras versões. Dito isso, desejamos a todos uma leitura agradável, curiosa, reflexiva e inquietante como tem sido, para nós, a execução da Escola da Terra e a luta por sua manutenção.

2 | LUGARES E SUJEITOS DA FORMAÇÃO

A implementação das Ações da Escola da terra, em função da complexidade e abrangência das realidades que a compõem e da necessidade contínua de negociação, constitui-se num desafio permanente. Da organização do projeto, composição da equipe formadora, definição dos municípios e professores envolvidos, contato permanente com a SECADI/MEC à realização do curso, percorre-se um tempo aproximado de seis meses ou mais. Nesse período são realizados contatos telefônicos, reuniões presenciais e a distância, correspondências impressas e por *e-mail*, inscrições no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle – SIMEC – no Sistema de Gestão e Monitoramento da Formação Continuada – SISFOR e no sistema de Pró Reitoria de Extensão da UFRGS, providências em relação à infraestrutura, além da atividade contínua de planejamento e acompanhamento durante a constituição das ações nos períodos alternantes. Em função disso, uma edição, em sua totalidade, pode levar mais de um ano, embora o curso seja previsto para ser efetivado no período de seis meses. Da mesma forma, o período entre uma edição e outra varia muito, pois sua realização depende da destinação de verba pelo MEC e do andamento do processo interno para empenho desta verba nas universidades.

A primeira Edição do curso, com negociações iniciadas em 2013, efetivou-se nos anos de 2014 e 2015. A realização da segunda edição, por sua vez, começou a ser reivindicada em reuniões dos coordenadores das universidades participantes, ainda no decorrer da primeira edição. A confirmação de destinação de verba ocorreu

no final de 2015 e o processo iniciou em 2016, concluindo-se em 2017.

Na primeira edição foram envolvidos 19 municípios e 03 Coordenadorias Estaduais, totalizando 22 instâncias educativas, localizadas, em sua maioria, às margens da Lagoa Mirim e da Lagoa dos Patos, com mais de 425 professores inscritos. A segunda edição, com 267 cursistas, envolveu 36 municípios, entre Coordenadorias Estaduais e Secretarias Municipais de Educação.

Cabe destacar a diferença entre a quantidade de municípios e professores da primeira e segunda edição. Isso ocorre em função da existência de escolas não urbanas em cada um deles. Por vezes, temos localidades que possuem apenas uma escola com um único professor, sendo este responsável por uma classe multisseriada, enquanto outras possuem várias escolas organizadas de forma nucleada, ciclada, seriada ou mesmo multisseriada, com vários professores envolvidos. No entanto, todas elas ficam distantes da sede e seus professores enfrentam, diariamente, estradas íngremes para poderem exercer sua docência.

A cada edição, como equipe coordenadora, percorremos esses caminhos para (re)conhecermos as localidades e nos apresentarmos aos professores, num processo de acolhimento de suas realidades e socialização da ideia do curso. Inúmeras fotos foram tiradas durante essas viagens. Nosso acervo possui mais de cinco mil fotos e mais de 15 vídeos.

Na primeira edição, dos 425 professores registrados no SISFOR, 95,53% concluíram o curso, havendo uma evasão de 4,47%, devido a problemas de saúde pessoal ou familiar. Formando um universo predominantemente feminino (93%), com 83% na faixa etária entre 30 e 60 anos, o grupo apresentou nível de formação acadêmica entre Médio Completo (14%) e Mestrado (1%), com predomínio em Licenciatura em Pedagogia (34%) e Especialização (38%).

Na segunda edição, dos 267 professores registrados no SISFOR, 95,13% concluíram o curso, havendo uma evasão de 4,87%, também devido a problemas de saúde pessoal ou familiar. O universo predominantemente feminino (89%), apresentava-se, como na edição anterior, na faixa etária entre 30 e 60 anos (83%). Em relação à formação acadêmica, o grupo possuía desde Fundamental Completo (0,3%) a Doutorado (0,7%), com predomínio em Especialização (44%). A formação concluída em Pedagogia e em outras licenciaturas foram equilibradas entre si, representando, ambas, 38% do grupo.

Em relação à formação acadêmica, observou-se que nas duas edições alguns professores haviam cursado mais de uma especialização e outros buscavam a possibilidade de compartilhar a construção de um objeto de pesquisa para realização de Mestrado ou para organizar sua investigação para a realização de Trabalho de Conclusão de Curso da Graduação ou Especialização.

3 | UM LEMA E UMA IMAGEM

Ao pensarmos os contextos nos quais a docência dos professores – denominados como cursistas – se faz, consideramos importante termos uma epígrafe e uma imagem que marcassem a ideia central do curso, ou seja, algo que os convidasse a participar de forma criativa e reflexiva. Nossa experiência como docentes em contextos escolares e no trabalho de formação de docentes, definiu a escolha de algo que unisse terra e sonho; liberdade e transformação. Foi, então, escolhida uma fotografia na qual está registrada a revoada de pássaros, no topo de uma figueira, num final de tarde de verão, à beira da Lagoa dos Patos. Viam-se e ouviam-se nela, imagens, sons e cores de domínio de quem mora no campo. Como lema, optou-se pelo poema “Norma da Rebeldia” de Pablo Neruda (1998, p.48) “Ser árvore com asas. Na terra potente desnudar as raízes e entregá-las ao solo, e quando for muito mais amplo nosso ambiente, com as asas abertas, entregar-nos ao voo”, impresso na imagem. Com ele, buscava-se sintetizar o movimento de cooperação e autonomia a ser priorizado na efetivação do curso, além da visibilidade das ações dos cursistas, projetada como resultado do processo de formação.

Com o transcorrer das ações, imagem e epígrafe foram surgindo em outros lugares até permanecerem nos cabeçalhos (imagem) e rodapés (poema) das correspondências e documentos do curso. Em Norma da Rebeldia, Neruda instiga-nos a criar, a ousar na busca do novo, destacando a relevância de suporte, sem negá-lo, mas fortalecendo esta busca. Os princípios epistemológicos que definimos como pilares do curso, encontra, neste poema, a síntese do processo de conhecimento a que nos dispúnhamos a oferecer aos professores, ou seja, um processo recíproco de acolhimento, no qual nos constituímos como sujeitos que estão em contínuo movimento de transformação.

4 | PROPOSTA METODOLÓGICA

A proposta que defendemos é bem mais concreta: trata-se apenas de criar em cada pessoa um método de compreensão e de reciprocidade. Que cada um, sem abandonar seu ponto de vista, e sem procurar suprimir suas crenças e seus sentimentos, que fazem dele um homem de carne e osso, vinculado a uma porção bem delimitada e bem viva do universo, aprenda a se situar no conjunto dos outros homens. Que cada um se agarre à sua própria perspectiva, como a única que conhece intimamente, mas compreenda a existência das outras perspectivas; que cada um compreenda, sobretudo que a verdade, em todas as coisas, nunca se encontra pronta, mas é elaborada penosamente, graças à própria coordenação dessas perspectivas. (PIAGET, 1998, p.135).

A organização do curso foi desencadeada a partir da intenção de acolher a realidade dos professores em sua diversidade e singularidade tanto de formação acadêmica e profissional quanto do contexto de vida e trabalho. Como respeitar e acolher o grupo e fazer uma formação que dê visibilidade às suas ações e que abra

espaços de diálogo e reflexão? Primou-se, então, pela construção de parcerias entre educadores (universidade e escola). Na mesma obra, em prosseguimento à citação em destaque, Piaget afirma que precisamos “de uma atitude intelectual e moral nova, feita de compreensão e reciprocidade, que sem abandonar o relativo atinja a objetividade pelo estabelecimento de relações entre pontos de vista eles mesmos particulares”. Partia-se, assim, da necessidade de (1) considerar e acolher a história dos professores como importante e necessária à efetivação da proposta do curso; (2) não se fazer como docentes do curso o que se diz que os professores não devem fazer com seus alunos; (3) construir parcerias que ajudem a dar visibilidade às ações da docência; e (4) ter presente que transformar a prática só é possível para quem a pratica.

(1) considerar e acolher a história dos professores como importante e necessária à efetivação da proposta do curso: desconsiderá-la representaria negar esses professores em sua ação e palavra. No entanto, conforme Niza (2012) isto não seria suficiente se a organização dos tempos e dos espaços não oportunizasse a escuta e a reflexão. Na primeira edição, na reunião inicial com os secretários e seus representantes, momento em que o curso é apresentado e o planejamento dos tempos alternantes começam a ser projetados, a negativa de participação foi colocada, por vezes, de forma enfática. Uma justificativa dada era de que os professores estavam cansados de fazer cursos prontos. A estranheza diante da afirmação que o curso não estava pronto e que sua efetivação seria compartilhada com os participantes e a partir das ações já realizadas, transformou-se em curiosidade e, de certa forma, desconfiança. No entanto, no decorrer do curso, à medida que a proposta era compreendida, passou-se da estranheza ao compromisso com sua efetivação.

Por fim, as inovações como soluções, ironicamente, exacerbam o problema da sobrecarga. Agravando ainda mais a situação, as soluções fragmentadas, os modismos e outras mudanças passageiras, as reformas de massa e multifacetadas – tudo isso deixa o professor ainda mais desanimado. A solução passa a ser o problema. (FULLAN, M.; HARGREAVES, A., 2000, p.19).

Embora houvesse uma proposta metodológica definida, não havia cronograma ou programa previamente estabelecido, o que desequilibrou a certeza da negativa de participação do curso, ou seja, a justificativa de que os professores estavam cansados de realizarem cursos prontos precisou ser revista, abrindo, com isso, possibilidade de acolhimento. Por outro lado, saber-se diante de uma proposta cujos rumos estavam por ser definidos pelo movimento a ser empreendido pelo coletivo impulsionou o desejo de participação.

(2) não se fazer como docentes do curso o que se diz que os professores não devem fazer com seus alunos: tendo o princípio da autonomia como um dos vetores da formação e uma das metas da educação, este princípio representa o compromisso ético com os cursistas, a defesa do diálogo e a garantia do direito de se

participar de um diálogo vivo (FREIRE, 2001). Nessa perspectiva, as ações tornam-se interdependentes, interligando-se e constituindo o conjunto das relações que definem a dinâmica do grupo. Da mesma forma que o conhecimento é construído a partir da interação dos sujeitos no e com o contexto no qual esta interação se efetiva, a segurança para trabalhar com as incertezas e a busca de coerência se fazem possíveis à medida que a participação efetiva e solidária constrói vínculos de confiança e cooperação. Sendo assim, apresentar receitas ou a teoria como algo determinante da prática e não resultante de um longo processo de abstração reflexiva da prática, representaria desconsiderar os professores como sujeitos construtores de conhecimento.

O depoimento a seguir, feito nas reflexões do segundo tempo-universidade, ilustra o estranhamento inicial dos cursistas e o processo reflexivo construído a partir disso

Um espaço que respeita quem quer olhar, participar, interagir, trocar. Um espaço que não direciona o diálogo, mas apenas cria o espaço para que as pessoas partilhem. Confesso que no início estranhei a proposta, confesso que muitas vezes indagava a coordenação do curso. Mas também confesso que estava errado quando não percebia que o processo de formação não deve mais ser cartilha, ser receita, ser imposição teórica ou intelectual. O nosso processo de formação permanente deve estar atrelado com os processos de ensino e aprendizagem que acreditamos. Se acredito no diálogo, no respeito aos saberes, na aprendizagem na relação com o outro, devo me colocar no processo de formação valorizando e potencializando a troca, devo me colocar na postura da partilha. Preciso me colocar em movimento do encontro, não preciso mais do convite para partilhar, preciso apenas querer encontrar o outro, o outro professor, a outra escola, o outro campo.

(3) construir parcerias que ajudem a dar visibilidade às ações da docência: a reflexão a partir das visitas às localidades e a análise das informações obtidas sobre a formação acadêmica dos cursistas apontavam a confirmação de que o desejo em participar do curso não era o de receber receitas (tampouco era o que acreditávamos como formadores) e sim de ter espaços de fala e escuta. Sair de seu isolamento – muitos professores, por exercerem docência em classes multisseriadas, usufruíam muito pouco, ou nada, do trabalho coletivo em seu cotidiano – demonstrava-se como uma possibilidade de construir parcerias. Sendo assim, o curso precisava oferecer esta possibilidade de forma contínua, prazerosa e instigante.

Para isso, foram propostas diferentes dinâmicas, como rodas de conversa, trabalhos de campo e investigações, no contexto de trabalho, no tempo-escola/comunidade e nos diferentes contextos em que o tempo-universidade ocorre. Nesse caso, o princípio da cooperação é primordial para a efetivação do processo interativo inerente à proposta. Ver, ouvir e compartilhar diferentes realidades, em situações de narrativas e reflexões, possibilita a análise das semelhanças e das singularidades da docência. Se as semelhanças aproximam o grupo, dando aos seus participantes a ideia de identidade, remetendo suas ações, muitas vezes, solitárias, à visibilidade do outro,

as singularidades convidam-nos a parar e analisar seus contextos, compartilhando, com o outro, suas inquietações, alegrias, conquistas.(COLLARES at al, 2018).

Quando as parcerias são construídas, um curso de formação torna-se uma formação em curso, ou seja, vai além do seu tempo e espaço de realização.

(4) ter presente que transformar a prática só é possível para quem a pratica: este princípio é de fundamental importância, pois nenhuma transformação ocorrerá se os sujeitos da ação não se assumirem como sujeitos em movimento contínuo, no qual os limites, mais do que cerceadores da ação, marcam a possibilidade de prosseguir em busca de novos e mais complexos limites. A presença de um tutor, professor que tem a tarefa de coordenar as ações nas escolas e representar seus colegas em diferentes momentos do curso, possibilita a criação de vertentes diferenciadas em cada contexto no qual o curso ocorre na alternância tempo-comunidade. Ele não é um multiplicador das atividades, como em outras formações, e isto também causou estranheza, inicialmente. Sendo assim, todos os professores, no tempo-universidade, se afastariam de suas atividades docentes por um determinado tempo em diferentes períodos. Para trabalharmos a necessidade e importância do afastamento dos professores do seu local de trabalho, realizamos uma atividade com a afirmação de Freire (1979, p.17) de que

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se.

Dentre os questionamentos debatidos em grupo, destacam-se a construção do que significaria “distanciar-se” do contexto, as implicações que isso teria na vida de quem vivencia esse “distanciamento” e as relações que poderiam ser estabelecidas entre a afirmação de Paulo Freire e o curso de formação proposto.

No entanto, como já destacado, a Escola da Terra é uma aventura inquietante. Esta questão superada, outra, mais desafiante surge: os professores não podem se afastar, pois os alunos não podem ficar sem aulas. A necessidade de coerência entre o dizer e o fazer impõe-se mais uma vez: buscar juntos a solução. O inusitado surge, por vezes, de situações inesperadas e, nesse caso, foi isso que ocorreu. Num encontro casual com o professor Balduino Andreola, professor aposentado da Faculdade de Educação e estudioso e amigo de Paulo Freire, o problema é compartilhado e uma questão é apresentada: nossos alunos da graduação não podem ir para as comunidades? A sugestão foi levada à reunião da equipe. Aceita, começou-se a pensar nas alternativas. Levada aos secretários e seus representantes, a ideia foi bem acolhida, abrindo, ainda, a possibilidade de negociação, na própria localidade, com instituições de ensino que já utilizavam as escolas como campo de prática e estágio.

A inserção dos acadêmicos nas escolas participantes da formação, em docência compartilhada, resultou da parceria entre universidade e comunidade, sendo a primeira responsável pela locomoção até o local e a segunda, pelo acolhimento dos acadêmicos na comunidade. Esta experiência promoveu aos acadêmicos a busca de compreensão do que é a sala de aula, num contexto cujo processo complexo – classes multisseriadas – permite visualizar a coexistência de realidades paradoxais e não lineares, percebidas ideológica e epistemologicamente de modos diferentes. Os resultados dessa experiência deram origem a um projeto que se redimensiona e se amplia, em termos de abrangência acadêmica. A atuação dos acadêmicos ocorreu em parceria com outro colega o que lhes permitiu pensar a experiência de múltiplas formas e compartilhar suas inquietações ao longo da própria experiência. Assim, o trinômio ‘agir, refletir a ação e agir novamente’ foi acolhido na sua interdependência e indissociabilidade, com o auxílio do outro. Ressignificar o fazer docente, na medida em que possibilita correlações necessárias para outro sentido de liberdade, diferente da escolha e fazer individuais, como processo aberto, plural, introduz na graduação, através do Extensão Universitária a noção de possibilidade objetiva, na qual o possível não é apenas alguma coisa sentida ou percebida subjetivamente por aquele que participa, mas sobretudo, algo inscrito no coração dos alunos (sujeitos aprendentes).

Pensar a transformação da escola está diretamente vinculada à criação de espaços nos quais os professores possam assumir seu cotidiano como contexto de estudo e investigação. A partir disso, organizar a prática de forma reflexiva e crítica, compartilhando os resultados dessa aventura com outros colegas próximos e distantes, torna-se uma consequência.

5 | SER ÁRVORE COM ASAS

A Escola da Terra sempre se constituirá num inquietante e belo desafio. A opção por um planejamento aberto em função dos princípios adotados e conceitos fundantes impôs um planejamento contínuo, na interlocução dos docentes e cursistas. A execução do Projeto, assim empreendido, colocou a todos numa participação reflexiva diante dos acontecimentos e proativos no planejamento do que viria a seguir.

Isso posto, destacaríamos o quanto a execução do curso remeteu-nos a novas perspectivas e a maiores inquietações e responsabilidade perante os professores oriundos das comunidades campesinas, quilombolas e indígenas (professores não indígenas) participantes da formação Escola da Terra.

A organização em Enfoques Temáticos, cuja complexidade dá origem às dinâmicas estabelecidas com os cursistas, ao longo do processo de formação, tem possibilitado o tratamento de conteúdos gerais, comum à docência, no tempo-universidade, e específicos, próprios do grupo de trabalho coordenado pelos tutores, em seus municípios, no tempo-escola, e compartilhados no tempo-universidade.

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão vai se constituindo ao longo das ações, numa tessitura cooperativa e autônoma, contemplados na proposta pedagógica e metodológica da formação e fundantes de um fazer interdisciplinar. Abordados de forma interdependente e indissociável, Pesquisa, Conhecimento e Desenvolvimento, estão no mote das propostas de estudo e análises desenvolvidos, sendo, eles próprios, conteúdo das propostas feitas aos cursistas, e destes, aos seus alunos.

Das aprendizagens mais significativas, podemos destacar, dentre tantas, a necessidade de perseverança e a busca permanente de alternativas para enfrentar as adversidades; a capacidade de negociação; a presença física em momentos críticos; o acolhimento à realidade do outro; a certeza da importância da Escola da Terra para os professores e comunidades envolvidas.

Finalizando este texto, destacamos o quanto é gratificante pensar-se na proposta e na forma como os professores assumiram sua condição de sujeitos históricos, nas duas edições já realizadas. Sabemos que a Escola da Terra promoveu uma perspectiva de formação que atende e respeita a prática das escolas, na busca de uma educação de qualidade, vinculada à comunidade na qual está inserida e na relevância de sua existência. Entregar-se ao voo só é possível a quem entregou-se ao solo, pois sabe que encontrará abrigo ao retornar da vertigem que soltar-se ao desconhecido promove.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. N. C. et al. **Programa da escola da terra**: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil. Curitiba: CRV, 2018.

BRASIL, Ministério de Estado da Educação. **Portaria nº 579, de 02 de julho de 2013**: institui a Escola da Terra. Brasília (DF): DOU, Seção 1. 03/07/2013.

COLLARES, D. et al. Escola da Terra no Rio Grande do Sul: uma história a ser revisitada continuamente. In: ARAÚJO, M. C. et al. **Programa da escola da terra**: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil. Curitiba: CRV, 2018.

FREIRE, Paulo. O compromisso do profissional com a sociedade. In: _____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

NERUDA, Pablo. **O rio invisível**: poesia e prosa de juventude. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

NIZA, Sérgio. **Sérgio Niza**. Escritas sobre a educação (coordenação de António Nóvoa, Francisco Marcelino e Jorge Ramos do Ó). Lisboa: Tinta-da-china, 2012.

PIAGET, Jean. **Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns**. Lisboa: Bertrand. 1973a.

_____. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense. 1973b.

_____. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Martins Fontes. 1990.

_____. **Sobre Pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1998.

SOMMERNAN, Américo. Pedagogia da Alternância e Transdisciplinaridade. **Pedagogia da Alternância**: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL. Disponível em <http://cetrans.com.br/assets/textos/pedagogia-da-alternancia-e-transd.pdf>. Acesso em 17/09/2018.