

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
Faculdade de Educação – Licenciatura em Pedagogia

Aline Andreato

**EDUCAÇÃO NO CAMPO:  
uma nova forma de pensar a relação aluno-professor**

Porto Alegre

2018

Aline Andreatta

**EDUCAÇÃO NO CAMPO:  
uma nova forma de pensar a relação aluno-professor**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Peixoto de Albuquerque

Porto Alegre

2018

Aline Andreata

**EDUCAÇÃO NO CAMPO:  
uma nova forma de pensar a relação aluno-professor**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovado em 12 de Julho de 2018.

---

Prof. Dr. Paulo Peixoto de Albuquerque

---

Profa. Dra. Carmem Lucia Bezerra Machado

---

Profa. Dra. Darli Collares

---

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente dedico esse trabalho e minha formação á Deus, por toda sabedoria, à família Andreata, em especial minha mãe, Elisabete, meu pai, José Luiz e irmãs.

A todos os colegas que contribuíram para esse trabalho e á todos os futuros e atuais pedagogos.

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir a relação entre a prática docente e o conhecimento proposto pela academia na formação de professores quando o exercício da docência se faz fora do contexto urbano; como na “*Escola da Terra*” e/ou da “*Educação no Campo*”, nas comunidades rurais, quilombolas e indígenas.

Apresento relatos de colegas que participaram da primeira edição do projeto de extensão “*Escola da Terra*” no ano de 2014. Os depoimentos permitem ao leitor compreender como uma prática diferenciada pode contribuir para outro modo de pensar a práxis pedagógica e sua relação professor-aluno. Esta prática foi possível, porque esteve vinculada a um projeto mais amplo de caráter nacional e proposto pelo Ministério de Educação, Diretoria de Formação de Professores. Tratava-se de uma proposta de formação continuada para os docentes que estavam atuando em sala de aula e nas Escolas do Interior do país. A experiência deriva da inserção de acadêmicos de diferentes semestres do Curso de Pedagogia da UFRGS e de como o exercício da docência através de projetos extra-classe (extensão universitária) pode e permitiu ao participantes ressignificar aqueles conhecimentos adquiridos em sala de aula e, ao fazê-lo, repensar a relação professor(a)-aluno(a) em um mundo em acelerado processo de mudança, seja pela tecnologia, seja pelo excesso de informação proposto pelas mídias que impactam nas escolas, independente de onde elas estejam situadas. Concluímos que a prática docente se materializa na atuação do professor e na clareza de que o encontro através do diálogo é fundamental para que conceitos como autonomia docente, participação/protagonismo discente são possíveis.

**Palavras-chave:** Educação no campo. Práxis docente. Formação docente. Relação professor-aluno.

## LISTA DE ABREVIATURAS

EFA – Escolas-Família Agrícolas

CFRs – Casas Familiares Rurais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

SEC – Secretaria Estadual de Educação

SMED – Secretaria Municipal de Educação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exercício do Trabalho Docente.....	21
---	----

## SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO.....	9
2	NO CONTEXTO DAS “ <i>ESCOLAS DA TERRA</i> ”: os elementos para pensar a Experiência docente.....	12
3	NO CONTEXTO DA “ <i>ESCOLA DA TERRA</i> ”: uma problemática docente se apresenta.....	16
4	PENSANDO A PROFISSÃO.....	19
4.1	SILENCIO E O SEU CONTRAPONTO RELAÇÕES ABERTAS.....	
5	TRABALHO DE CAMPO: estudo de caso a partir de duas escolas.....	24
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
4.3	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	36

## 1 APRESENTAÇÃO

O programa de Extensão Escola da Terra é/foi uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura – (MEC) que tem/teve como objetivo capacitar/atualizar docentes que estivessem efetivamente exercendo a docência em Escolas que tivessem como público crianças de comunidades rurais, indígenas e quilombolas em suas comunidades, melhorando assim sua formação e seu acesso á essas comunidades.

São muitos e variadas às intencionalidades de uma proposta de capacitação docente, mas esta em especial:

“Caracteriza-se por promover a formação continuada de professores para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do Rio Grande do Sul (municípios da Metade Sul); trata-se de uma formação que busca atender às especificidades formativas dos profissionais da educação que estão atendendo as populações do campo e quilombolas sem um programa que se caracterize por ser prescritivo ou mesmo distante da prática docente dos profissionais da educação em processo de qualificação” (profa. Coordenadora do Projeto Escola da Terra).

Um dos fatores diferenciais deste projeto começou no modo de adesão.

A adesão dos professores à proposta foi feita através da coordenação do curso, UFRGS com a SEDUC e contou também com a participação das Secretarias Municipais de Educação de diferentes municípios, demonstrando que, a princípio, deveria haver articulação entre as diferentes instâncias da gestão. O primeiro entrave/bloqueio ou dificuldade se deu, a partir da legislação que impedia que os professores, mesmo em formação ou capacitação para o trabalho deixassem suas turmas sem aula ( ver a legislação). Fato que poderia inviabilizar a proposta de capacitação de professores. Para tanto, a equipe administradora da proposta de capacitação na região do rio grande do sul (professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS) pensaram e propuseram a seguinte alternativa: que as turmas dos professores em capacitação seriam atendidas por acadêmica(o)s do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação.

Foi o artifício técnico e legal que permitiu dois movimentos: o primeiro de dar continuidade ao projeto de capacitação docente e, segundo, de apresentar outra dimensão a formação de professores no Curso de Pedagogia.

Assim, os estudantes do Curso de Pedagogia puderam ter acesso a uma experiência diferenciada, isto é entrar em contato com comunidades do interior e longe da zona urbana.

Aqui ficaram evidentes que ensino/extensão são dimensões que tem um caráter político importante quando se pensa políticas pedagógicas na formação de professores. Podem andar juntas, pois ao assumir rotina de sala de aula enquanto os professores cursistas estavam em seu período de formação, os acadêmicos da faculdade de Educação (Curso de Pedagogia) perceberam que formação docente não é apenas um exercício somente de sala de aula (academia), mas de exercício concreto com alunos de verdade, escolas de verdade e comunidades de verdade.

Por isso, mais uma vez se faz necessário este relato, pois o presente trabalho abre espaço para que outros estudantes possam compreender e perceber que nas práticas docentes embutidas nessa experiência, onde cada um conta sua experiência, há também outro modo de pensar a formação docente, diferenciada da proposta tradicional de formação “*in door*”, isto é, apenas em sala de aula.

Na verdade, este texto, pode ser entendido como um exercício de síntese que tem por objetivos:

- a. Analisar uma experiência extensionista;
- b. Compreender como a prática docente pode ser ressignificada em espaços educativos não urbanos;
- c. Atualizar o conceito de aprendizado a partir da experimentação.

O recorte o conceito de docência e busca evidenciar como ele pode ganhar outros significados quando operacionalizado **nos espaços educativos da escola da terra**

As perguntas desta pesquisa que permitiram o exercício analítico foram as seguintes: *A prática docente reflete o contexto? Pode o docente romper com o fundamentalismo pedagógico de que sua prática docente precisa estar vinculada aos espaços técnicos da sala de aula?*

O trabalho esta organizado da seguinte maneira: O capítulo 2 apresenta “*No Contexto das “Escolas da Terra”: os elementos para pensar a experiência docente*”. O capítulo 3 coloca que “*No Contexto da Escola da Terra: uma problemática docente se apresenta*”. No capítulo 4: “*Pensando A Profissão*”, e 4.1 Silencio e o seu

Contraponto Relações Abertas. A moldura analítica ou as Configurações da autoridade no agir docente. O capítulo 5 “*Trabalho de Campo: estudo de caso a partir de duas escolas*”. No Capítulo 6 apresento as “*Considerações Finais*”.

Este trabalho de Conclusão de Curso, então, busca contextualizar em que medida a autoridade docente se materializa, por meio do exame das situações e da propostas de ação pedagógica ocorridas em duas classes ( seriada e mutisseriada) naquilo que concerne a avaliação da autoridade do professor como elemento material e como possibilidade de encontro com os conceitos teóricos autonomia docente; participação/protagonismo discente.

**2 NO CONTEXTO DAS “ESCOLAS DA TERRA”: os elementos para pensar a experiência docente**

Se como diz Maturana Romenich (2000, p. 31) refletir é “[...] abandonar certezas, perder o que se acredita e abrir-se para a possibilidade do desconhecido [...]”, então analisar a(s) percepção(ões) discente e/ou como a experiência extensionista impactou nas dimensões:

- a) Do processo de inserção no trabalho extensionista;
- b) Na pessoal e;
- c) No profissional a partir da atuação junto as “*Escolas da Terra*” é pensar sobre as tensões existente nas relações educação-poder-transformação que se desdobram no ato de educar.

Sendo assim, gostaria de iniciar esta abordagem do Trabalho de Conclusão de Curso – (TCC) fazendo, na retrospectiva, o exercício de análise da experiência docente possível a partir do Projeto de Extensão Escola da Terra edição (BRASIL. 2013)<sup>1</sup>.

O interesse em analisar uma experiência extensionista como temática do TCC surgiu depois da vivência que tive no programa de Extensão Escola da Terra em 2014, fato que possibilitou experimentar a docência com duas diferentes turmas no Município de Morro Redondo localizado na Metade Sul do Rio Grande do Sul.

Esta experiência se deu em duas escolas com características distintas: a primeira, localizada no centro da cidade, mais movimentada, participativa por parte dos alunos e da comunidade de pais, tinha por destaque a relação professor-aluno se caracterizando por ser uma classe seriada (dizer qual o ano do ensino fundamental), a segunda, se localizava na zona rural e sua distinção em relação a primeira estava no fato dela ser uma escola multisseriada dentro de um contexto camponês.

A experiência nestas duas escolas ocorreu no espaço de tempo de três dias foi fundamental, pois as diferenças metodológicas não estavam vinculadas a formação dos professores, mas vinculavam-se ao pensar e fazer pedagógico que,

---

<sup>1</sup> O Ministério da Educação (MEC) instituiu o projeto Escola da Terra, esta ação integra o Programa Nacional de Educação do Campo – (PRONACAMPO) (Brasil, 2013). O objetivo é promover a formação continuada de professores para que eles atendam às necessidades específicas das escolas do campo e que estejam situadas em comunidades quilombolas. Por meio deste programa, também serão oferecidos recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações em questão.

em função das diferenças de grupo, necessitava ultrapassar a fragmentação da seriação e incorporar a cultura local.

A realidade de cada escola mediatiza um tipo de compreensão que dela tem, não só os educadores e pais (comunidade), mas também aquilo que será proposto e/ou buscado como conteúdo programático.

Foi exercitando a docência nestes dois lugares que percebi que a organização dos tempos formativos e a prática educativa orientada para a pesquisa se constitui em elementos-chave para um papel transformador da educação.

As situações vivenciadas são oriundas de diferentes ideários pedagógicos:

- a) Perspectiva tradicional de ensino, onde aquilo que é proposto aos alunos já está pronto e ensinar é transmitir conhecimento previamente estruturado;
- b) Um método que tem na descoberta, uma proposta para vivenciar a escola, a educação e estimular a experiência como eixo do ensino.

Daí nasceu meu interesse sobre esse tema; ao perceber a diferença entre as duas escolas surgiram minhas questões:

*A prática docente reflete o contexto? Pode o docente romper com o fundamentalismo pedagógico de que sua prática docente precisa estar vinculada aos espaços técnicos da sala de aula?*

*Estas perguntas remetem a outras de caráter mais amplo e pragmático:*

O que ensinar/aprender nas “Escolas da Terra”?

Como os saberes se apresentam e são eleitos nos currículos?

Que práticas e condutas são ensinados/aprendidos?

E qual o lugar da autoridade neste contexto, principalmente quando se sabe que o saber proposta pela escola é uma informação seletiva que resulta de uma construção de poder e de um projeto de cultura hegemônico aceito como verdadeiro.

Um projeto educativo descolado da realidade daqueles que aprendem é um projeto político e de poder. Aqueles que detêm o poder podem estar difusos (Ministérios, Secretarias, Diretorias), mas em sala de aula quando se elegem determinadas temáticas ou argumentos que ganham destaque se sabe muito bem que é quem tem o poder da decisão.

Esta sensação/impressão ganhou mais força, quando percebi na segunda escola, que a relação de respeito das crianças para com o professor era diferenciada, não havia necessidade de exigir silêncio ou atenção. As crianças e as famílias me aceitaram sem restrições e logo, ao início, me viram como alguém, “*de casa*”, e compartilhavam comigo receitas de doces, técnicas de plantio, a língua da colônia (alemã).

Situação totalmente distinta da primeira escola; nesta havia uma contrariedade e uma resistência muito grande em relação ao papel/autonomia do professor em sala de aula.

Nesse sentido, é importante definir que tipo de autonomia se apresenta nas escolas e que tipo de aceitação acontece.

Proponho que o conceito de autonomia aqui neste trabalho seja entendido como sendo equivalente ao de autoridade. Por quê? Porque autonomia do professor em sala de aula tem muito a ver com aquilo que diz Weber (1966) quando fala de autoridade.

Para este autor (WEBER, 1966) é a aceitação de um tipo de autoridade que repousa no acordo estabelecido dentro de uma dada organização. Assim sendo a escola, enquanto organização é o lugar institucional e a sala de aula é o lugar privilegiado onde se dá o exercício de autonomia/ autoridade legal aceito por todos (comunidade escolar) e, no caso, da autonomia do professor está relacionada ao cargo ocupado.

Fato que complica quando se pensa em autonomia docente, pois a atuação docente em sala de aula necessariamente implica na sua subordinação a uma ordem impessoal, mais ampla: diretores, programas, currículos, etc.

Se de um lado isto é verdadeiro, pois diante do exercício da autoridade, os membros da organização (alunos) só devem obediência à autoridade enquanto investida no cargo e no desempenho das respectivas funções. Isto significa que a obediência não é devida ao indivíduo, mas ao cargo ocupado, que representa uma posição de autoridade com limites legalmente definidos.

Por outro lado, as “*Escolas da Terra*” por suas precariedades materiais, como também por sua marginalização física se apresentam com singularidades que as fazem especiais em função das suas diferenças (RIO GRANDE DO SUL. Constituição 1989, Art. 5º).

Para as escolas urbanas sempre houve preocupação com a estrutura física, currículo, materiais escolares e professores diplomados. Nas escolas rurais, a situação é/era mais complexa, não há/havia fiscalização por parte do poder público, as condições de ensino e de trabalho são/eram extremamente precárias e, a maioria dos professores não tem/tinha formação.

A falta de pessoal para o exercício do magistério; a situação de muitas delas, afastadas centenas de léguas dos centros populosos; os poucos vencimentos que atualmente percebem aqueles que arriscam à regência de uma dessas cadeiras; à cadeira de material didático e escolar; a falta de prédio adaptável à escola; as dificuldades de comunicação e mais que tudo, a ineficácia de fiscalização, são fatores que concorrem para pouco resultado obtido por essas escolas isoladas.

Diante disso, pode-se e deve-se entender que as “*Escolas da Terra*” são escolas de caráter diferenciado e que não podem estar classificadas ou enquadradas no binarismo rural-urbano.

### **3 NO CONTEXTO DA ESCOLA DA TERRA: uma problemática docente se apresenta**

O debate acerca da prática docente e/ou pedagógica nas escolas do campo precisa ser atualizado, pois as divergências políticas entre a concepção de educação rural pautada na política pública estatal e a concepção de campo pautada no debate empreendido pelos movimentos sociais de trabalhadores coloca professores em situação de inquietação e ambiguidade.

A história da educação brasileira mostra o predomínio de uma educação que objetivava “*treinar e educar*” os sujeitos “*rústicos*” do rural; raras são as exceções<sup>2</sup>.

Percebe-se que a educação do campo e, em especial as “*Escolas da Terra*”, continuam a apresentar-se como lugares heterogêneos. Heterogeneidade no que tange à prática educativa em sala de aula e à gestão da escola, o que em outros termos, mostra que a realidade, pelo menos no interior, muda lentamente.

Não cabe no âmbito deste trabalho mencionar a diferença primordial entre educação do campo e educação rural, tal como posta no debate acadêmico e político na atualidade, mas é importante destacar que na trajetória da educação rural, aqueles que habitavam o campo sempre foram concebidos como exemplo do atraso, e a política educacional, ainda hoje, se organizam em conformidade com os interesses capitalistas predominantes em cada conjuntura.

O problema docente se apresenta ao professor quando as propostas pedagógicas valorizam apenas a organização do ensino e não a diversidade cultural ou os processos de interação e transformação do campo.

É problema docente quando gestão democrática, o acesso do avanço científico e tecnológico são apenas palavras que constam do Projeto Político Pedagógico das Escolas e não reais perspectivas de atuação junto à comunidade escolar para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

É Problema para o exercício da docência quando as práticas pedagógicas não se tornam um exercício de aprendizagem e quando os conteúdos tais como:

---

<sup>2</sup> Experiências desenvolvidas por Paulo Freire; as Escolas-Família Agrícolas (EFAs) que chegaram ao Brasil na década de 1960 e as experiências das Casas Familiares Rurais (CFRs), que ocorreram em Alagoas e Pernambuco, tendo se estendido para a região Sul do Brasil, entre 1989 e 1990 (ANDRADE; DI PIERRO, 2004).

característica do campo brasileiro, suas relações de trabalho e conflitos de classe, movimentos sociais não são trabalhados no momento da formação inicial do professor.

É Problema quando a formação dos professores na cidade caracteriza-se pela ausência e inexperiência. É a ausência de escola, de professor com formação consistente para o trabalho nas escolas localizadas no interior e em comunidades diferenciadas (quilombolas, indígenas, pequenas comunidades de assentamentos); ausência de técnico-pedagógica para trabalhar em situações de precariedade e vulnerabilidade social.

O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, as “*Escolas da Terra*” tem suas lógicas, seus modos de atuar e também de reconhecer a autonomia e a autoridade daqueles que lá trabalham.

Por isso, mais do que exercitar a docência de forma burocrática é preciso entender que o processo de ensino-aprendizagem não se restringe apenas a questões técnicas, na relação com os alunos, também que as relações de poder, não podem ficar subsumidas no formalismo das instituições ou apenas percebidas vagamente nas relações entre diferentes atores (pais, comunidade, diretores, associação de moradores, secretarias municipais/estaduais de educação) ou até mesmo na forma como se constroem as relações afetivas.

Assim sendo, as relações entre os participantes da ação precisam ser explicitadas, porque se apresentam como pistas singulares para se pensar a formação docente e os limites desta formação quando esta fica apenas restrita a sala de aula na universidade.

É importante dizer: Os relatos que seguem são momentos desta experiência e dizem, não só de um trabalho coletivo proposto por uma prática extensionista, mas também de como estes estudantes/acadêmicos deram conta dos problemas e das interpelações de uma realidade – a “*Escola da Terra*”.

A chegada aos municípios foi muito mais que um trabalho que se faz na faculdade, não um simples trabalho, mas o início de uma história que para sempre ficará marcada em nossas vidas, um aprendizado único, que mudou totalmente nossa concepção de ser professor e que mudou completamente o rumo de nossa trajetória profissional.

Nas narrativas diferenciadas um contexto da “*Educação do Campo*” se apresenta e neles se percebe um desarranjo: a lógica do urbano no rural e neste o deslocamento do conceito de autoridade

## 4 PENSANDO A PROFISSÃO

### Situação 1: a dúvida...

Foi um domingo muito quente, desembarcamos numa cidade até então desconhecida. A praça onde fomos recebidas e a cidade denotavam um lugar peculiar para nós, estudantes urbanas, vindas de Viamão e Porto Alegre. Chegando ao local de nossa hospedagem, era tanto espaço, tão diferente a aglomeração de nossas cidades natais. Não tínhamos nada, apenas o pouco que aprendemos da teoria do 3º e 5º semestres de pedagogia e uma missão: Trabalhar a docência compartilhada. Sentamos no sofá que tinha no corredor do CETAP (Centro de Treinamento Agrícola Pecuária) e a pergunta era: “Mas o que deveríamos fazer mesmo?” Era o que perguntávamos uma pra outra com o rascunho do planejamento na mão.

- Quem sabe uma dinâmica?
- Tá, mas qual?
- A cantiga do abraço?
- E se forem grandes?

Então montamos um planejamento para as duas faixas de idades: De 1º ao 3º ano e 4º e 5º anos.

Mas e como saber se o que sabemos do campo é suficiente? Como os alunos aceitarão nossa autoridade? Afinal não somos do campo.

Fonte: Fragmento de Depoimento Acadêmica 1.

### Situação 2: a surpresa

No início foi bem impactante e surpreendente, os alunos nos receberam com entusiasmo e respondendo as demandas propostas...buscavam saber mais de nós ( professores da cidade).

Com o passar do tempo (dias de exercício docente junto as turmas), passei a entender que aqueles sujeitos se sentiam pertencentes àquela realidade na qual viviam e se mostravam coadjuvantes da mesma e não apenas mero espectadores que recebem a informação tendo unicamente que aceita.

No caso, éramos dois docentes, fazendo da docência compartilhando uma realidade e provando que fazer isto (ensinar) a dois é possível e dá muito certo, pois nos momentos em que um dos docentes se sentisse inseguro, o outro estava lá para oferecer apoio e para compartilhar a função da docência, sem que nenhum dos dois ficasse sobrecarregado. Foi algo que até então era tido como utópico!

Fonte: Fragmento de Depoimento Acadêmico 2.

### Situação 3: pensando a profissão

Cada professor é um sujeito diferenciado, e é claro que não existe uma fórmula pronta de como ser professor. Embora a formação teórica nos ajude a pensar em termos de profissão, cada professor carrega consigo suas próprias experiências, suas crenças, medos, princípios.

A prática docente proposta durante estes dias permitiu compreender e vivenciar alguns conceitos Dominação e o seu contraponto democracia; Autoritarismo e o seu contraponto autoridade; Silêncio e o seu contraponto relações abertas. Escolhas prontas e o seu contraponto escolhas conscientes.

São conceitos que dependendo da ênfase dada pelo professor sinaliza um modelo de educação. Que pode ser de re-conhecimento da diversidade, da pluralidade, da inclusão social e do protagonismo do aluno ou não.

Fonte: Fragmento de depoimento Acadêmico 3.

É preciso dizer que aqueles momentos vividos foram modos de sentir algo diferente: olhares intensos, situações de insegurança, de procura, de buscar algo, momentos de angústia e calma, de reconforto no diálogo e de reconhecimento que autoridade/participação/protagonismo não são conceitos abstratos.

Ou seja, alguns elementos concorrem no sentido de fazer com que esse episódio da Escola da Terra em particular se mostrasse para quem participou, como uma situação singular de experiência docente ainda que sem um tratamento analítico estivesse em andamento.

Na configuração das vozes as experiências pedagógicas permitem discernir os conceitos que se apresentaram subsumidos na experiência.

Por isso, que se faz necessária uma primeira aproximação analítica para compreender como um contexto diferenciado propõe problemas à atuação docente. Problemas que normalmente ficam subsumidos na formação docente do Curso de Pedagogia:

Uma realidade, correlacionada às necessidades de rever os modelos da práxis ou do agir docente tem a ver e traz consigo angústias e dúvidas constantes, daqueles que são formados nas escolas urbanas (e/ou universidades). E isto tem a ver, também, com a perspectiva de inclusão escolar de alunos, com o modo como o professor trabalha serialização/multisseriada deficiências em escolas regulares. Na qual acaba se constituindo em um desafio, tendo em vista que reflete a dificuldade de se articular, na pluralidade da sala de aula, as necessidades do profissional com as dos alunos, no intuito de um ensino-aprendizagem significativo.

Na moldura analítica as configurações conceituais que permitem decodificar a autonomia do/no agir docente ou Conceitos que nos ajudam a refletir nossa prática docente.

A prática pedagógica, entendida como uma dimensão da prática social é gerada no estabelecimento de relação entre os conhecimentos do processo de formação inicial dos profissionais da educação e os conhecimentos adquiridos no

conjunto das ações desenvolvidas no mundo da escola e da política local de educação.

Um modelo nada mais é do que o exercício lógico para decodificar a realidade e, em decondicionado-a, melhor compreender o mundo, a si mesmo e aos outros.

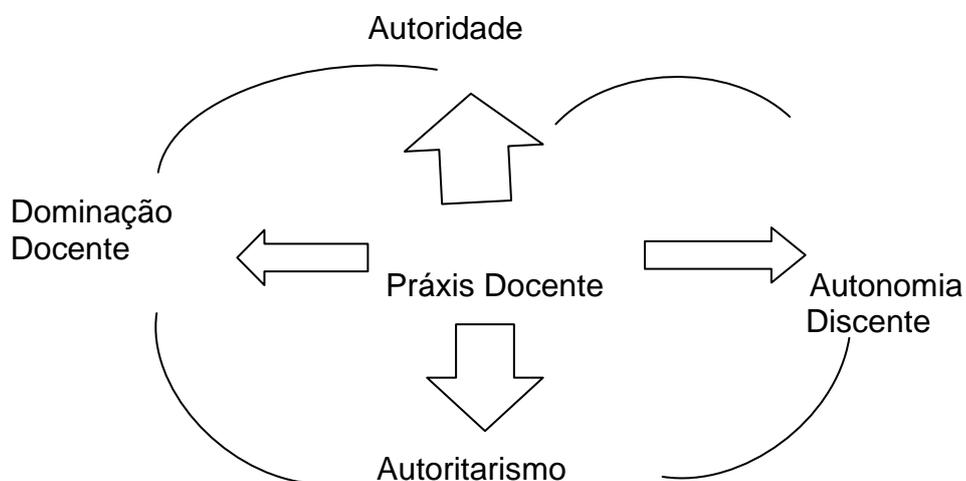
Por isso, construímos um modelo analítico para que os depoimentos (forma subjetiva de materializar a realidade) remetesse a compreender a prática docente proposta e executada pelo extensionista.

Cada extensionista/professor é um sujeito diferenciado, e é claro que não existe uma fórmula pronta de como ser professor. Embora a formação teórica nos ajude a pensar em termos de profissão, cada professor carrega consigo suas próprias experiências, suas crenças, medos, princípios, por isso a necessidade de ouvir estes estudantes e pedagogos, sendo assim, alguns conceitos foram pensados.

A Figura 1 que seguem busca dar uma compreensão da dinâmica ou do processo pelo qual transita o exercício do trabalho docente, isto é, que dimensões atuam no exercício do processo ensino-aprendizagem quando em sala de aula.

Como todo modelo, tem suas limitações, mas o mais importante é o exercício de compreensão e até que ponto ele permite que ação seja compreendida e não assumida como dada e natural.

Figura 1 – Exercício do Trabalho Docente



Fonte: Autora do trabalho.

Práxis docente: conceito- chave e central da nossa análise. Para tanto nos apoiamos em Freire (2015, p. 25) que diz: ensinar “[...] não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso ou acomodado”.

Práxis docente aqui é entendida como uma dimensão da prática social; é gerada no estabelecimento de relação entre os conhecimentos do processo de formação inicial dos profissionais da educação e os conhecimentos adquiridos no conjunto das ações desenvolvidas no mundo da escola e da política local de educação. E acontece na reflexão sobre a ação.

No caso específico da “*Escola da Terra*” podemos pensar a práxis docente como a relação entre o que o professor precisa ensinar, o que o aluno precisa saber, e o que este já sabe, porque todo o sujeito carrega consigo uma bagagem histórica cultural, onde muitas vezes o conhecimento do professor não está ligado ao contexto do aluno.

A Figura 1 apresenta que a práxis docente é constituída por dois polos:

- O polo da esquerda se constitui pelo ensino tradicional, onde a práxis docente está centrada no autoritarismo, gerando as relações hierárquicas onde o protagonismo docente está relacionado com dominação, gerando o silêncio e o medo;
- Enquanto isso no polo vertical, a práxis docente remete à autoridade, onde o protagonismo docente gera a cooperação, a participação resultando na autonomia discente.

A leitura da Figura 1 ganha dinamismo se pensarmos os polos/dimensões a partir dos conceitos que eles remetem e as relações que eles possibilitam:

Práxis com cuidado, cuidado entendido como o conjunto de atitudes que o sujeito (docente) tem em relação aqueles que “*aprende*” (aluno) e que se traduz na maneira respeitosa e solidaria ao aceitar seus limites.

Práxis como especialização da tarefa, supõe e pressupõe um tipo de ação que tem a ver com o conjunto de saberes que são determinados pela disciplina (saber sistematizado por uma classe organizadora e de informação selecionada pela escolarização).

Tecnicista: aqui é entendida como aquele conjunto de saberes que se apoia em uma determinada tecnologia que, por ser datada e localizada, deriva da legitimação por um grupo social (cientistas ou pesquisadores) (KUHN, 2011).

Novas modalidades; aqui é entendida e definida como sendo aquele conjunto de ações e/ou atitudes docente que podem no espaço tradicional da escola propor aberturas e abrir pistas para outros modos de atuar.

Quando estes elementos são colocados em relação se pode evidenciar as seguintes e leitura:

- a) Práxis centrada na hierarquia e especialização da tarefa com ênfase tecnicista, na maior parte das vezes se encontra ou se caracteriza pelo desencontro de linguagem fator que dificulta o aprendizado dos alunos;
- b) Práxis com ênfase na hierarquia e especialização da tarefa concorre para a inflexibilidade que dificulta a inserção de novas modalidades ou formas de atuar em sala de aula;
- c) Práxis com cuidado favorece e possibilita outra intervenção diferenciada e, por conseguinte novas modalidades no modo do atuar docente.

Esta relação ou dinâmica proposta pelo esquema analítico ganha força e vitalidade quando pensando na concretude da experiência da escola da terra.

A práxis docente: conceito chave e articulador da ação docente.

Segundo Freire (2015) está relacionado com o que o professor precisa ensinar com o que o aluno precisa aprender e a forma que esse aluno vai aprender. Ela possui dois polos: O polo esquerdo, o protagonismo docente está relacionado com a dominação docente, incluindo as relações hierárquicas, silêncio e autoritarismo; O polo direito está ligado á interação docente, conhecimento, participação e autonomia discente, fruto da autoridade.

Reiterando práxis é entendida com cuidado, cuidado entendido como o conjunto de atitudes que o sujeito (docente) tem em relação aqueles que aprende (aluno) e que se traduz na maneira respeitosa e solidaria ao aceitar seus limites.

A Figura 1, exercício lógico de esquematização de uma realidade complexa do fazer docente ganha dinamismo se pensar os polos a partir dos conceitos que eles remetem.

Práxis como especialização da tarefa, supõe e pressupõe um tipo de ação que tem a ver com o conjunto de saberes que são determinados pela disciplina (saber sistematizado por uma classe organizadora e de informação selecionada pela escolarização).

Técnicista aqui é entendida como aquele conjunto de saberes que se apoia em uma determinada tecnologia que, por ser datada e localizada, deriva da legitimação por um dado grupo social (cientistas ou pesquisadores) (KUHN, 2011).

Novas modalidades; aqui é entendida e definida como sendo aquele conjunto de ações e/ou atitudes docente que podem no espaço tradicional da escola propor aberturas e abrir pistas para outros modos de atuar.

Quando estes elementos são colocados em relação se pode evidenciar as seguintes leituras:

- a) Práxis centrada hierarquia e especialização da tarefa com ênfase tecnicista, na maior parte das vezes se encontra ou se caracteriza pelo desencontro de linguagem e fator que dificulta o aprendizado dos alunos;
- b) Práxis com ênfase na hierarquia e especialização da tarefa concorre para a inflexibilidade que dificulta a inserção de novas modalidades ou formas de atuar em sala de aula;
- c) Práxis com cuidado favorece e possibilita outras intervenções diferenciadas e por conseguinte novas modalidades no modo de atuar docente.

Esta relação ou dinâmica proposta pelo esquema analítico ganha força e vitalidade quando pensando na concretude da experiência da escola da terra

E apontam para outros conceitos que ficam subsumidas na relação professor-aluno:

#### 4.1 SILENCIO E O SEU CONTRAPONTO RELAÇÕES ABERTAS

O silêncio é um tema de grande polêmica em sala de aula. Ao mesmo tempo em que de alguma forma o silêncio possa ser necessário para um melhor

aproveitamento do tempo em sala e também como uma melhor forma de aprendizagem, este vem carregado de uma série de significados históricos e sociais.

Por exemplo, na maior parte das vezes, os alunos não ficam em silêncio porque dado conteúdo lhes interessa ou lhes prende, mais sim porque precisa “obedecer” o professor, esse portador de um autoritarismo e poder sobre o espaço sala de aula e sobre o corpo do indivíduo.

Esse, no seu ele de aluno, deve copiar e “aprender” aquilo que não sabe, submetendo-se aquele que teoricamente “sabe mais que ele”.

Isso implica em um modelo de educação, onde, aprendemos a obedecer alguém que supostamente está acima de nós, caracterizando o modelo tecnicista de educação, onde segundo Arendt (2005, p.15):

O trabalho produz um mundo artificial de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural. Dentro de suas fronteiras habita cada vida individual, embora esse mundo se destina a sobreviver e a transcender todas as vidas individuais.

Esta perspectiva que entende o trabalho produzindo um mundo artificial fica mais evidente, quando nas “*Escolas da Terra*” a prática docente se funda ou tem por balizas aquilo que Gadotti (2001, p. 11):

[...] se caracteriza por uma visão industrialista predatória, antropocêntrica e desenvolvimentista que não dá conta de explicar o momento presente e de responder as necessidades dos territórios rurais que são compostos por identidades que não são uniformes.

O território das “*Escolas da Terra*” conformam identidades variadas tal qual o povo que neles vivem e que não podem ser imaginados sem a sua expressão territorial e muito menos sem considerar as percepções de quem vivencia/experimenta a prática docente nestes lugares.

O capítulo que segue busca na percepção dos alunos que participaram da experiência extensionista – “*Escola da Terra*” – se apresentar como uma espécie de pré-condição para análise de uma etapa do processo de formação de professores não planejado ou proposto pelo Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRGS.

## 5 TRABALHO DE CAMPO: estudo de caso a partir de duas escolas

Na percepção dos alunos egressos, (muito mais do que um exercício técnico), se evidencia não só como os alunos percebem os desdobramentos que o ato de educar propõe (os dilemas éticos, políticos e epistêmicos), mas também de que modo o transitar na experiência extensionista permitiu ressignificar seu lugar no processo de trabalho docente.

O fato de se apresentar a experiência sob outra modelagem – quadros que seguem – diz respeito à interpretação que, de uma parte é de responsabilidade do analista e de outra deriva, segundo os preceitos da análise do discurso, da sustentação lógica que entende que a interpretação faz parte do objeto da análise e, que é preciso compreender que não há descrição de uma dada realidade sem interpretação, isto é, – o próprio analista está envolvido na interpretação.

Dito de outra maneira, uma análise nunca ou nem sempre é igual à outra, até porque quem analisa mobiliza conceitos diversos em função e de acordo com os instrumentos teóricos dos campos disciplinares de que partiu e, em função disso, pode mobilizar outros referenciais do leitor.

No caso desta secção (o recorte sociológico) insinua que as percepções dos sujeitos entrevistados se apresentam como *consensos provisórios*. Assim, compreender é saber como um objeto simbólico (enunciado, fala do entrevistado) produz sentido. A análise, então, procura explicitar os processos de significação presentes no texto (fala dos entrevistados), compreendendo como os sentidos se constituem.

Por isso, se faz necessário apresentar como a análise foi construída, isto é, de que pressupostos conceituais ela foi centrada:

a) **Na percepção da realidade** do extensionista **só é possível a partir dos outros em que o *si mesmo* está incluído**, ou seja, implica na comparação das fala ou das percepções;

b) **Na mudança das condutas habituais** propostas pelo agir técnico do extensionista **está a efetividade** de uma proposta de formação e,

c) **No reconhecimento desta mudança** (diversidade no fazer) **é possível destacar as dimensões mais significativas da proposta de atuação docente:** trabalho diferenciado realizado junto as “*Escolas da Terra*”.

Os depoimentos que seguem, podem e devem ser entendidos como “*recortes*” que não comprometem a leitura, porque ao fim e ao cabo se percebe neles um compromisso daquele que fala e na sua fala uma escolha cuidadosa onde cada autor (discente acadêmico que responde) expõe aquilo que aconteceu e como sujeito “*apreendente*” percebeu a vivência proposta pelo projeto de extensão. As perguntas abertas foram apresentadas aqueles que se dispusera a participar e as respostas foram livres e não dirigidas quanto a tempo de resposta.

A seguir apresentamos alguns dos depoimentos, como foi à experiência? Positiva, negativa, limites, possibilidades:

R- Toda a experiência traz um resultado e esta não foi diferente. Me senti de volta ao passado quando frequentei os bancos escolares de um Grupo Escolar que ficava numa pequena cidade, mas com características rurais. Por isso não me surpreendi com nada. Vejo, no entanto, uma enorme possibilidade de se trabalhar com os temas locais, do cotidiano destas crianças, mas para isso o professor deve estar preparado e entender a realidade do campo que é complexa e não tem as mesmas facilidades da cidade grande. O espaço deles é outro e estas características devem ser mantidas. Observei que as crianças não se iludem com uma vida melhor na cidade e preferem ficar ligadas ao campo. Fazer faculdade na cidade sim, mas permanecer nela é uma ideia não compartilhada pela grande maioria, para não dizer quase que a totalidade das crianças ouvidas neste trabalho de experiência e pesquisa.

Fonte: Depoente 1.

Como foi a execução do planejado junto à turma?

Não tivemos, no primeiro momento, na primeira ida ao campo um planejamento definido, trabalhamos com o que encontramos lá, tínhamos que entender a realidade deles e trabalhar com o que encontrássemos. Para nós, num primeiro momento, foi um choque, mas fomos instruídos para isso. A sala de aula fora da teoria. Foi trabalhando com a turma, seus anseios e necessidades que conseguimos desenvolver algumas ações pedagógicas que enriqueceram nossa experiência. Acabou sendo divertido o aprendizado dos dois lados. Os alunos escolhendo os temas e nós adaptando para a sala de aula ou para o pátio da escola.

Fonte: Depoente 1.

Como foi a aceitação da (sua) autoridade junto aos alunos?

Não tivemos, no primeiro momento, na primeira ida ao campo um planejamento definido,

trabalhamos com o que encontramos lá, tínhamos que entender a realidade deles e trabalhar com o que encontrássemos. Para nós, num primeiro momento, foi um choque, mas fomos instruídos para isso. A sala de aula fora da teoria. Foi trabalhando com a turma, seus anseios e necessidades que conseguimos desenvolver algumas ações pedagógicas que enriqueceram nossa experiência. Acabou sendo divertido o aprendizado dos dois lados. Os alunos escolhendo os temas e nós adaptando para a sala de aula ou para o pátio da escola.

Fonte: Depoente 1.

Quais foram as principais dificuldades? O saber urbano atrapalhou?

R- Num primeiro momento foi de desconfiança, a novidade oferece surpresas. Mas aí entra o papel do professor em abrir o diálogo, fazer perguntas, saber o que eles fazem e o que gostam de fazer na escola, entender as diferenças, deixar claro que lá dentro tem uma autoridade que é o professor, mas que o aluno é o foco principal e dele depende uma boa aula desde que colabore e participe. Ninguém é superior ao ponto de diminuir esta ou aquela pessoa, que estamos lá para aprender e assim é que vamos fazer.

Fonte: Depoente 1.

Acomodar a turma, eletrizante com a chegada de dois novos professores e a ausência da professora titular que foi para a cidade para se reciclar. No campo a liberdade é bem maior, não existem os perigos da cidade grande, os alunos podem circular livremente dentro e fora da escola. Existe espaço suficiente para ser explorado e quando estes espaços se abrem a sua frente como um caminho de liberdade eles sabem explorar perfeitamente com brincadeiras, jogos e contação de histórias (terríveis) do lugar. Tudo com uma boa dose de exagero que vem.

Fonte: Depoente 1.

O que ficou desta experiência docente neste projeto de extensão?

Acho que sim, de certo modo a nossa pedagogia não está voltada para o campo. Os conteúdos estudados servem para os dois, mas o comportamento, o dia a dia, as tarefas do cotidiano não. É preciso adaptar o conteúdo e por isso eu acho que devam existir cadeiras de educação no campo no currículo da pedagogia. Estas primeiras experiências mostram esta necessidade. Discutir as diferenças e de que forma trabalhar com elas

Fonte: Depoente 2.

Acho que sim, de certo modo a nossa pedagogia não está voltada para o campo. Os conteúdos estudados servem para os dois, mas o comportamento, o dia a dia, as tarefas do cotidiano não. É preciso adaptar o conteúdo e por isso eu acho que devam existir cadeiras de educação no campo no currículo da pedagogia. Estas primeiras experiências mostram esta necessidade. Discutir as diferenças e de que forma trabalhar com elas.

Fonte: Depoente 2.

Qual a diferença entre situação de sala de aula e aquilo que era discutido na faculdade?

Eu vejo que a diferença do ensinar não foi tanta, os conteúdos que devem ser aplicados nas exatas não são diferentes. O que eu diferencio são as humanas onde o estudo do comportamento e do modo de viver de quem vive longe dos grandes centros urbanos tem suas diferenças e elas devem ser compreendidas por quem se credencia a trabalhar na escola da terra.

Fonte: Depoente 2.

Os alunos sentiram a diferença?

Acho que não, senão, bem pouco. Quem sentiu a diferença fomos nós. Eles continuaram no ambiente deles, com seus espaços, seus colegas, suas turmas e nós entramos com a prática. Há um choque dos dois lados, mas o choque maior é o do professor que não está costumado com aquelas turmas e precisa de um tempo para entender os mecanismos e de como tudo funciona. Na verdade o professor tem que estar suficientemente preparado para exercer estas funções porque está lá para ensinar e os alunos para aprender. A responsabilidade maior é de quem ocupa por mais.

Fonte: Depoente 2.

O que ficou desta experiência?

Que as diferenças existem mas não são tão distantes umas das outras. A educação do campo tem características diferenciadas de temas e de espaços que não é impossível de se trabalhar. É um desafio para quem quer deixar os mecanismos da cidade como moradia, transporte, facilidades e dificuldades urbanas para uma vida mais pacata cercada do canto dos pássaros e do cheiro da terra, cortando várzeas e cocilhas até chegar na escola.

Fonte: Depoente 2.

Quem participa de uma experiência extensionista não pode desconsiderar sua experiência, com tudo que nela está implicado.

Assim, abstendo-se do julgamento espontâneo da realidade que ela encerra, não posso deixar de afirmar que, participar da experiência extensionista, também me credencia a afirmar coisas sobre os atos que assumi conscientemente. Desconsiderar isto no meu trabalho seria um descrédito da experiência na perspectiva pessoal.

A seguir, meu depoimento, sobre minha experiência na cidade de Morro Redondo.

E o dia seguinte chegou, e com ele a vontade e frio na barriga de ver o rostinho de nossas crianças. Descobrimos que cada uma de nós atenderia duas escolas no turno da manhã e tarde, uma com turma multiseriada do 1º ao 4º ano e uma pré escola.  
"Recordo ainda... E nada mais me importa...  
Aqueles dias de uma luz tão mansa

Que me deixavam, sempre de lembrança,  
 Algum brinquedo novo á minha porta” (Mario Quintana)  
 A chegada à Escola Maria Luiza de Oliveira.

Primeiramente vou relatar meu trabalho na Escola Maria Luiza de Oliveira durante três dias, após relatarei meu trabalho na Escola Alberto Cunha.

Era 7h50 da manhã quando cheguei à escola, uma pequena casa com uma sala de aula, uma biblioteca, um refeitório e aos fundos os banheiros, o que já mudou totalmente minha concepção de escola: superlotação, barulho, etc. Fui recebida pela merendeira, enquanto eu tomava o café, ela me explicava como tudo funcionava.

Enfim, o tão esperado momento. Entrei na sala e todos os alunos correram para seus lugares, quietos. Uma expectativa e ansiedade mútua pairavam sobre alunos e professora. Eu precisava fazer alguma coisa. Não conhecia aquelas crianças, nem suas famílias e muito menos suas rotinas. Como planejado, fiz as atividades baseadas na seguinte pergunta: “O que é ser gaúcho?”. Fomos ao pátio e fizemos uma dinâmica de apresentação. Eles mostraram do que gostam de brincar, das músicas que ouvem, da música que estavam ensaiando com a professora (que registrei em meu celular). Colhemos material do pátio e construímos um cartaz coletivo sobre a figura do gaúcho: O churrasco, as danças, a lida campeira, a lavoura... Até então, tudo o que eu, moça urbana, não desconhecia.

E encontrando minha colega no final do dia, comemorávamos. Nos apaixonamos por nossos alunos, vimos os rostinhos deles, ouvimos suas vozes, fomos abraçadas, beijadas acolhidas. Então, já quebrado o gelo, e com uma pequena noção do que eles pensavam sobre ser gaúcho, partimos para o segundo planejamento: “Como é o lugar que vocês moram?” Do que os mais velhos brincavam quando tinham a sua idade? E pra eles, o que é ser gaúcho. Quebramos a cabeça, discutimos, precisávamos manter a empolgação da turma. Aos poucos, sobre o rádio do celular que mal pegava, do *Whatsapp* que não atualizava e do chá de frutas vermelhas, a aula do dia seguinte tomava forma. Eu tinha um problema: Meus alunos queriam tomar banho em um açode de 5m de profundidade! Para ganhar tempo e pensar como resolver tal situação, mandei autorizações para os pais, a fim de diminuir a ansiedade da turma, isso também influenciou nosso planejamento, como lidar com as idéias mirabolantes dos alunos (risos!).

“Que tristes os caminhos se não fora, a presença distante das estrelas!”

No dia seguinte, todos me receberam correndo, sorrindo, ansiosos. Um aluno levou uma bóia pra escola, mas como a maioria dos pais não autorizou (sensação de alívio), a turma logo ficou decepcionada, acharam que não sairiam pra rua naquele dia lindo! Bem, mas como a professora sempre tem um plano B e este elaborado com minha querida colega de viagem, sugeri um pic nic. Então, começaram as recomendações “(dos próprios alunos),” “fulano chora, fulano faz isso, Beltrano faz aquilo..” Expliquei para a turma o objetivo do passeio: Conhecer a comunidade onde eles vivem, em desafio: Fazer um entrevista com os mais velhos sobre o que é ser gaúcho e de que brincavam quando pequenos. Pedi para eles que escolhessem o local do pic-nic e eles escolheram: A igreja luterana onde grande parte da turma frequentava com a família. Fizemos as tarefas durante os percursos de ida e volta. Chegando no local, uma igreja, com salão de festas e cancha de futebol aos fundos e um pequeno cemitério ao lado. Lanchamos, os alunos jogaram futebol, improvisamos uma peteca e também jogamos. Mas o mais interessante desse passeio foi que as crianças me levaram ao cemitério para falar sobre seus parentes, avós, bisavós, tios e um coleguinha que havia morrido, o que pra mim foi muito curioso, tal proximidade e confiança que adquiri dessas crianças. Ao final, fizemos um combinado, eles perguntariam para os pais do que brincavam quando eram crianças e levariam material pra aula para nossa oficina de brinquedos.

Esse foi o dia mais intenso, emocionante, acho que uma das coisas mais sublimes que uma professora aprendiz pode vivenciar. Ver meus alunos contando suas histórias, algumas de até mesmo de antes deles nascerem me deu um sentimento de total alegria e satisfação, entrar no mundo dos meus alunos, conhece-los tal como são e se sentir parte

(embora temporária) desse mundo faz perceber que tudo vale a pena, aplicar o coração no que for fazer, é isso que muitas vezes esquecemos ou deixamos de fazer, tornando o professorado algo mecanizado, rotineiro.

De volta ao “QG”, trocávamos nossas experiências felizes e cansadas. Como a autora (FREIRE, 2007), destaca ao ato de observação, quando assumidos no seu exercício da aprendizagem cotidiana, possibilitam em nós o desenvolvimento de competências cruciais também às funções do educador. Silenciar, escutar, ver, escrever e participar, enquanto construímos a aula, requer de cada um o exercício de capacidades como a paciência, a humildade, a tolerância, a generosidade, sem as quais a construção do conhecimento fica comprometida (grifo meu). Enquanto educadores, na função de observador, aprendemos esse exercício, por vezes muito delicado, de "observar a dor" do outro e também as alegrias no partilhamento da construção de sua aula.

Nós precisamos aprender a aceitar nossos alunos como eles são e deixar de lado essa visão tão egocêntrica que vem passando de geração em geração produzindo os mesmos resultados: Alunos desinteressados, professor sobrecarregado e escola á beira do caos.

“Quantas vezes a gente, em busca da ventura,  
Procede de tal e qual o avozinho infeliz:  
Em vão, por toda parte, os óculos procura,  
Tendo-os na ponta do nariz!”

Ao terceiro dia – o da despedida – fizemos um balanço da nossa pesquisa, do que a família deles entendia por ser gaúcho e partimos para nossa oficina de brinquedos, onde resgatamos brinquedos antigos como boizinho de sabugo de milho, peteca, bilboquê, barquinho (dos mais variados tipos) e deixando a mensagem que todos nós temos uma história, fazemos parte de uma história, mesmo que essa seja um pouco diferente daquela do gaúcho de CTG, pilchado que come churrasco, mas também o gaúcho que trabalha na lavoura, o gaúcho que frequenta igreja no domingo, o gaúcho que se junta com os amigos para jogar um futebol.

E então, a Escola Alberto Cunha...

“A vida é indivisível. Mesmo.  
A que se julga mais dispersa  
E pertence a um eterno diálogo [...]”

A escola Alberto Cunha vem em um contexto bem diferente da Maria Luiza de Oliveira. Ela fica localizada no centro de Morro Redondo, tem muitas salas de aula, tem diretor, vice-diretora, várias professoras, é seriada, atende alunos da pré-escola ao 5º ano, atende alunos do centro e da periferia e é uma escola de muitos, mas muitos alunos.

As duas primeiras turmas foram uma pré-escola. Na mesma lógica da outra escola, pedi para que me dissessem o que é ser gaúcho. Os resultados foram os mesmos da escola Maria Luiza, por isso, pedi que expressassem em forma de pintura, depois, num passeio ao pátio, pedi que eles me dissessem o que viam, o que era a escola para eles, e eles me trouxeram o jogo de futebol, a areia que eles brincam os brinquedos que a professora levava pro pátio (brinquedos de areia como baldinhos, pás e etc).

Na segunda turma, trabalhando esses temas, mas numa dimensão um pouco menor, trabalhamos o que tinha na rua da escola, então fizemos um mapa coletivo sobre o que eles encontram no trajeto que eles fazem da casa deles para a escola, destacando aquilo que eles mais gostam ou chamam mais sua atenção, o que entrou o parque do centro da cidade, o frigorífico que o pai trabalha, o campo de futebol, a igreja e etc.

“Há tanta esquina esquisita,  
Tanta nuance nas paredes,  
Há tanta moça bonita  
Nas ruas que não andei  
(E há uma rua encantada que nem em sonhos sonhei [...].”

Ao terceiro dia, trabalhei um pouco com a quinta série. Eu e minha colega (que estava com uma 5ª série também, em outra escola) havíamos conversado no dia anterior sobre as curiosidades dessa faixa de idade. Então, como foi minha primeira vez com uma turma de alunos maiores, tentei trabalhar os aspectos históricos a partir dos pontos turísticos que eles conheciam na cidade. Fizemos cartazes mostrando aquilo que eles gostam – e não gostam na cidade. Meu objetivo era entrar no aspecto histórico sobre o gaúcho, mas meu tempo foi pequeno e infelizmente eu não consegui realizar essa tarefa. Mas o que mais chamou minha atenção nessa escola foi a acolhida que as professoras fizeram. Eu me senti muito feliz em saber que existem pessoas engajadas e determinadas, que acreditam na educação como ferramenta de mudança.

Embora eu e minha colega não estivéssemos em sala de aula junta, a docência compartilhada serviu como um apoio de se sentir mais segura, acolhida e pela troca de saberes que pudemos partilhar. Ouvir as experiências da minha colega me ajudou a elaborar práticas com uma faixa etária que para mim até então era desconhecida. E precisamos compartilhar mais nossos saberes, colaborar com o projeto do próximo, juntar duas turmas em prol de uma causa, isso fortalece as relações e enriquecem o trabalho.

“Quem ama inventa as coisas que ama...  
Talves chegaste quando eu te sonhava,  
Então de súbito acendeu-se a chama!  
Era a brasa dormida que acordava [...].”

Vamos agora conhecer a história do Depoente 1, jornalista, estudante de Pedagogia, participou da primeira edição do “*Escola da Terra*”, no município de Pelotas (RS). Participar do Projeto Escola da Terra foi, para mim, uma volta aos bancos escolares, pois foi na escola do campo que eu iniciei meu aprendizado em sala de aula na “Cartilha do Guri”. Entrar num espaço deste é se sentir acolhido num passado distante, foi reencontrar a infância.

Só aprendi pisando lá. Saí de Porto Alegre, com a clara convicção de que seria apenas mais uma etapa do curso e que poderia ser vencida com facilidade, que encontraria alunos intimidados com a nossa presença e que seriam extremamente pudicos. Nada disso, crianças espertas, esclarecidas, de iniciativa, políglotas (Pomeranos – bilíngues), contadores de histórias, questionadores e problematizadores. Não foi fácil para um veterano na idade, mas iniciante na pedagogia controlar aquelas turmas de 3ª a 8ª. Foram muitos detalhes, praticamente impossíveis de absorver tanta informação. Energia pura, recarregando as baterias sobre o sentido da vida, energia suficiente para entender que a educação no campo tem suas diferenças e em certos momentos supera em riqueza de detalhes a educação dos grandes

Exatamente esta diversidade. Sair da cidade para o campo é se reequipar não apenas no conhecimento pedagógico, mas na escola da vida.

O depoente 2, Pedagogo, Participou da primeira edição do projeto, também em Pelotas: O projeto Escola da Terra teve um impacto muito forte em minha formação docente, enquanto graduando de Pedagogia, pois me mostrou diferentes realidades de escola e de educandos, além de me propiciar diferentes modos de ser professor, para além de escola urbana (o que ainda é bastante velado no cenário educacional atual) e a partir

disso pude também desenvolver um olhar mais sensível para essas possibilidades de trabalho, na qual professores e educandos exercem uma aprendizagem mútua. A aprendizagem não apenas nos conteúdos curriculares, mas também de conhecimentos da vida, de trocas, ou melhor, de compartilhamento entre estes sujeitos.  
 “No fim, tu hás de ver que as coisas mais leves são as únicas que o vento não conseguiu levar.”

Fonte: Anotações da autora.

É importante destacar que os depoimentos articulam dois movimentos; o primeiro da construção discursiva fazendo a identificação de como os acadêmicos materializa a intenção de entender o lugar da docência e nele o contexto da “*Escola da Terra*”; o segundo é de desconstrução explicitando a ambivalência, a indefinição que normalmente não é explicitada e sala de aula durante a formação.

Outro aspecto a colocar em evidencia é o fato das falas (que os acadêmicos chamam de experiência-docente) buscarem nas pequenas ações do cotidiano da sala de aula e da escola situações nas quais é possível resgatar a identidade ou o que define um dos fatores de mais significativos do fazer docente: garantir na prática de sala de aula a autonomia discente.

Nota-se nos depoimentos que embora estivéssemos inseridos em outra realidade, o experimentar outro contexto promoveu a consciência de uma realidade que independente do lugar/território implica na construção da aceitação da autoridade através de práticas docentes que considerem a autonomia, a história particular e grupal dos alunos.

Esta consideração serve de pretexto para retomar a minha pergunta de pesquisa: – *Prática docente pode ser influenciada pelo contexto?*

Entendo que não só pode ser influenciada pelo contexto, como pode, também, complementar o contexto, fazer refletir e abrir pistas de reflexão sobre estes lugares.

O lugar/território/contexto não precisa estar abstraído ou separado da prática do professor; o professor não está à parte do meio ou do território dos sujeitos aprendestes (seus alunos). Ele constrói a sua prática a partir da vivência com seus alunos, construindo novos sentidos, decodificando a vida a partir de problemas propostos aos seus alunos, a fim de melhorar sua vivência e fortalecer os laços dos seus alunos com o seu meio ambiente.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As percepções do grupo entrevistado, muito mais do que respostas se apresentaram como o artifício lógico para levar o sujeito falante ou o leitor:

- a) Indagar sobre o que produz e o que ouve;
- b) Mostrar que não há neutralidade, e.
- c) Saber que uma resposta é irremediável e permanente explicitar que estamos comprometidos com os sentidos e o político.

As respostas muito mais do que “*dar voz*” permitem “*escutar o outro*”; significa que os diversos sujeitos ao expressar sua compreensão apontam para aqueles elementos mais importantes: suas necessidades e demandas.

Porém, não basta que se expressem modos de ser, preciso que estes sejam rediscutidos para a concretização do "reconhecimento" que uma proposta de formação pode ser e é o papel político daquele que discente ou docente tem na educação na saúde, para a saúde sua razão de ser profissional.

As respostas e seus adjetivos cumprem um papel mostrar a condição dos sujeitos/aprendestes, enquanto portadores de conhecimento/informação.

Esperamos, enfim, que a caracterização da experiência extensionista, apresentada ao longo deste texto, possa motivar os leitores à reflexão sobre a educação na sociedade contemporânea para fora dos limites do espaço urbano. Afinal, o Brasil caracteriza-se por um grande número de municípios (com pequenos núcleos urbanos) nos quais as relações sociais e econômicas fundam-se nos valores da vida e cultura.

Posso dizer que a experiência extensionista da qual participei junto com outros colegas (apesar de curta) foi intensa e permitiu:

- Rever conceitos;
- Resinificar o lugar da docência
- Compreender que educação do campo implica em uma prática docente diferenciada da cidade;

- Que é possível outra relação professor-aluno;
- Que os limites da formação de professores estão dados pela limitação da formação apenas aos espaços educativos urbanos e a um determinado tipo de escola.

Para finalizar, se de um lado, como diz Gadotti (2002), nosso mundo global, ultrapassa nossas necessidades humanas, trazendo uma padronização de indivíduos, impactando na função da escola porque está unicamente ligada á preparação para o mercado de trabalho.

Por outro, as “*Escolas da Terra*”, por sua natureza e características diferenciadas favorecem uma prática docente cuja organização em sala de aula (não seriamente seriada) permite ao professor o exercício de outro tipo de relação com os alunos onde o exercício da autoridade e da autonomia docente se dá em outros ritmos e tempos: mais livre e adequado ao ritmo da vida.

E como Mário Quintana, a encerro esse trabalho fascinada com a presença das estrelas que, embora distantes, iluminam nossas vidas com sua simplicidade e brilho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, M.R.; DI PIERRO, M.C. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em Perspectiva**: dados básicos para uma avaliação. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola da Terra**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes?id=18725>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. **Escola da Terra**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/6437-escola-da-terra>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)**: documento orientador. Brasília, MEC, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 mar. 2018.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Terra e Cultura da Sustentabilidade. **Pátio**: revista pedagógica, Porto Alegre, v. 5, n. 19, p. 10-13, nov. 2001/jan. 2002.

FREIRE, Madalena. **A Paixão de Conhecer o Mundo**: relatos de uma professora. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Paz e Terra, São Paulo, 2015.

KUHN, Thomas. **A estrutura das Revoluções Científicas**. 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

MATURANA ROMENICH, Humberto. **Formação Humana e Capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2000.

RIO GRANDE DO SUL. Constituição 1989. **Constituição do Estado do Rio Grande do Sul**: texto constitucional de 3 de outubro de 1989 com as alterações adotadas pelas emendas Constitucionais de n. 1, de 1991, a 55, de 2007. Porto Alegre: Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2007.

WEBER, Max. Os Fundamentos da Organização Burocrática: uma construção do Tipo Ideal. In: CAMPOS, Edmundo (Org.). **Sociologia da Burocracia**. Rio de Janeiro, Zahar, 1966. P. 16.