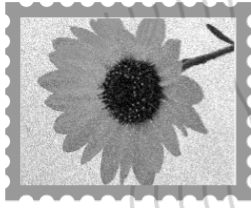


Sonilda Sampaio
Santos Pereira



**CARTA PEDAGÓGICA ÀS DOCENTES
DOS CURSOS DE LETRAS E PEDAGOGIA
DA UESB, CAMPUS DE JEQUIÉ - BA**

[Discentes universitários em diálogo com
docentes da educação básica: caminhando entre
ideias, outro modo de trabalho pedagógico]

Produção editorial, diagramação e capa:
Magno Augusto Job de Andarade

Revisão e preparação do texto:
Sonilda Sampaio Santos Pereira.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Pereira, Sonilda Sampaio Santos

Carta pedagógica às docentes dos cursos de
letras e pedagogia da UESB, campus de Jequié - BA :
discentes universitários em diálogo com docentes da
educação básica: caminhando entre ideias, outro modo
de trabalho pedagógico / Sonilda Sampaio Santos
Pereira. -- 1. ed. -- Jequié, BA : Ed. da Autora,
2026.

Bibliografia.

ISBN 978-65-02-29558-8

1. Educação 2. Letras 3. Prática de ensino
4. Pedagogia 5. Professoras universitárias -
Brasil - Biografia I. Título.

26-386495.0

CDD-371.3

Índices para catálogo sistemático:

1. Prática de ensino : Professores : Educação 371.3

Henrique Ribeiro Soares - Bibliotecário - CRB-8/9314

1º de Setembro de 2026

mais obras da autora em

sonildaesperncar.com

Sonilda Sampaio Santos Pereira

**CARTA PEDAGÓGICA ÀS DOCENTES
DOS CURSOS DE
LETRAS E PEDAGOGIA DA UESB,
CAMPUS DE JEQUIÉ - BA**

Discentes universitários em
diálogo com docentes da educação
básica: caminhando entre ideias,
outro modo de trabalho
pedagógico



Jequié
2026

Serra Talhada, 8 de agosto de 2026

Cara Sonilda,

caras leitoras e leitores,

Recebemos com alegria sua carta. Embora não sejamos os principais destinatários, sua escrita mais uma vez nos anima. Nesse momento, já distantes fisicamente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e do estado da Bahia, nos fortalece o espírito e o fazer educacional, saber de sua produção intelectual, que também é um trabalho missionário. Em tempos de obscurecimento, precisamos de

peessoas dispostas a conversar com nitidez, humildade e, sobretudo, amorosidade, não para convencer o outro de sua posição, mas para propor um debate a partir de ideias fundamentadas no tripé do ensino, pesquisa e extensão.

Para essa apresentação, em meio a nossa rotina de café, sentamo-nos para lermos e dialogarmos sobre a carta. Curiosamente a própria ideia de conversa, de troca de ideias, de debate, tem por vezes se transformado em um espetáculo grotesco, no qual são constantes os gritos, insultos e inverdades que repudiamos, mas observamos sendo produzidos por diversas figuras públicas de forma assustadoramente frequente. Por essa razão, sua carta apresenta com objetividade qual diálogo é proposto nesse processo de ensino-aprendizagem e como ele pode contribuir para o

desenvolvimento humano, profissional e social.

Nos alegra a escrita epistolar, ao lembrar-nos que ao escrever fazemos para um outro, sendo a escrita uma forma de comunicação, que requer tempo e intencionalidade. Entretanto, observamos que o uso apressado de novas tecnologias vem terceirizando a escrita, a leitura e a interpretação que agora são realizadas de forma mecânica pelas ferramentas de inteligência artificial. São mudanças que ocorrem em velocidade frenética e que nos fazem refletir a respeito do que temos deixado em nossa humanidade por imposição daqueles que detêm o controle dessas tecnologias. Quem escreve? Quem lê? Como ou quando conversar se o isolamento, cansaço e medo são quase uma constante? Diante desse cenário, “há

possibilidade de diálogo permanente, autorreflexivo e propiciador de aprendizagens significativas entre discentes universitários do curso de Pedagogia e docentes do Ensino Fundamental?” Esse livro nos apresenta considerações a esse respeito.

O diálogo exige coragem e, por vezes, um tanto de ousadia. Nos parece que em vários ambientes caminhamos para longe do diálogo. Nesses tempos em que o autoritarismo e a desumanização querem se impor, precisamos insistir nesse processo. Os autoritários não gostam que outras pessoas tenham voz, porque para eles, a simples presença do outro é uma ameaça.

As redes sociais também não favorecem o diálogo, só reverberam espelhos distorcidos de nós mesmos. As inteligências artificiais tão pouco são

feitas para o diálogo, embora elas copiem estilos, formas e busquem satisfazer o que acham que queremos ouvir e ver.

Nas experiências pedagógicas vividas com você, aprendemos e praticamos a construção do conhecimento a partir do diálogo, que respeita a inteireza e criticidade. O trabalho dialógico e democrático, você alertou que não é o caminho mais fácil, mas é o caminho que se percorre junto, no qual as aprendizagens são compartilhadas e que se fazem a partir da troca, da escuta sensível, do acolhimento e do trabalho coletivo. Cada dia nos encanta mais essa proposta, que tem como base as contribuições freirianas.

Desse modo, realizar uma educação constituída pelo diálogo, autorreflexivo e amoroso, enquanto princípio pedagó-

gico, é também um ato revolucionário! Ficamos felizes porque, ao percorrer esse caminho com você lendo essa carta, é possível novamente esperar.

Abraços,

*Cléo e Magno*⁹.

⁹ Cleomar Felipe Cabral Job de Andrade é mestre e doutora em sociologia com graduações em ciências sociais e licenciatura em educação tecnológica, professora do Instituto Federal Sertão Pernambucano, campos Serra Talhada PE. Magno Augusto Job de Andrade é Mestre em música e produtor editorial, atua como músico instrumentista na Orquestra Sinfônica do Rio Grande do Norte e como editor na Rede Curviana.

Jequié, 1º de setembro de 2026.

Queridas colegas docentes dos cursos de

Letras e Pedagogia,¹

UESB – Campus de Jequié

Saudações educacionais amorosas!

Como sabem, persigo o ideal de dizer e ser uma pessoa Freiriana. Assim, justifico a opção pelo gênero literário Carta, o qual foi amplamente usado por Paulo Freire. A Carta permite a pessoa-idade, aproximando remetente e des-

¹ Permitam-nos a opção pelo gênero gramatical feminino. Minha opção é óbvia.

tinatárias numa conversa amorosa, mesmo que nem sempre situadas nos mesmos espaços temporal e geográfico.

Agora que ultrapassei a marca divisória entre a idade adulta e a chamada “terceira idade”, que experimentei a gestão nas coordenações de área e de colegiado, sinto-me mais livre e com menos timidez para falar sobre minhas experiências pedagógicas, sobre o amor e sobre o encantamento com pessoas, inclusive com vocês.

Desejo que nossos dias sejam entendidos ao ponto de termos tempo necessário para fazermos escritas reflexivas sobre algumas variáveis existenciais que perpassam e atravessam as nossas vidas, enquanto na dimensão humana. No entanto, nessa Carta, pretendo dizer uma experiên-

cia acumulada e repetida sobre um outro modo de trabalho pedagógico, uma caminhada entre ideias, que surgiu a partir de diálogos entre discentes universitários com docentes da educação básica. Uma experiência pedagógica que impactou minha docência, por isso a propus aos discentes dos cursos de Letras e Pedagogia, ao longo de mais de três décadas no exercício pedagógico universitário.

Como é do conhecimento de vocês, meus pés sempre estiveram divididos na jornada educacional; um pé no ensino superior e o outro na educação básica, literalmente. Confesso ter sido extraordinário. Especialmente no período de 2000 a 2025 quando residi em Jaguaquara, município que fica a 53 quilômetros da UESB, onde atuei e me empenhei no

Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Fato que impulsionou meus diálogos educacionais, quando em cafés nos finais das tardes, tendo como tema prioritário o espaço físico e imaterial das unidades escolares da Casa de Educação Taylor-Egídio, a saber: Colégio Batista Taylor-Egídio (CBTE) e Escola Estadual Rural Taylor-Egídio (ERTE)².

Pois bem, companheiras, ao longo das décadas observei e continuo a observar a disparidade existente entre os discursos na formação docente e as práticas das professoras na educação básica. Muitas dessas atuais professoras acompanhei nos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia. Na universidade, enquanto discentes,

² Para saber sobre essas unidades escolares, consultem Pereira, 2021.

brilhantes! Na ambiência escolar básica³, enquanto docentes, díspares!

A partir da contínua observação, desconfiei de duas possibilidades: ou a professora, depois da formação, assume uma postura desigual, ou, há vazios e falta de referências na própria formação proposta pela docência universitária, da qual eu e vocês somos protagonistas tanto quanto nossos discentes. Meu espírito inquieto me conduziu às pesquisas.

Para tanto, utilizei a pesquisa bibliográfica e a qualitativa do tipo etnográfico porque estive imersa nos espaços dos estudos. Dessa forma, afetei e fui largamente afetada. Por

³ Embora este estudo tenha sido desenvolvido, especificamente no nível do Ensino Fundamental, algumas vezes faço uso da nomenclatura Educação Básica me referindo também aos outros níveis: Educação Infantil e Ensino Médio, os quais fazem parte das minhas observações e são espaços de outros estudos.

conta do tipo de pesquisa adotado, essa Carta por vezes toma o caráter de narrativa de experiência.

Como não poderia ser diferente, a princípio elegi a visão freiriana sobre o trabalho docente na formação de professor. Fui com Paulo Freire aos anos de 1950, quando pensava e escrevia sua tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas-Artes de Pernambuco, intitulada Educação e atualidade brasileira, apresentada em 1959 (Freire, 2003, p. XIII).

Naquela época, em meio às turbulências políticas pelas quais passava o Brasil, em meio às tensões entre autoritarismo e democracia, democracia e autoritarismo, tempos bem parecidos com os dias atuais, Paulo Freire escrevia sua primeira obra e iniciava a tecer

os fios de suas concepções inovadoras. Inovadoras na forma de ler e pensar a realidade, sobretudo as implicações da prática educativa no cotidiano.⁴

Dentre outras, expunha a denúncia de formação de professores reduzida a informações discursivas, sem contato com a realidade. Falava de uma formação pedagógica desassociada das experiências do processo educativo:

vem se agitando entre nós a necessidade de mudarmos de educação, o que nos leva a debater o problema das escolas de formação de professor. Escolas também inteiramente desvinculadas de nossa problemática. As disciplinas de formação pedagógica, preocupadas que deviam estar com o agir educativo, com a experiência do processo educati-

⁴ Em 16 de abril de 2012, quinze 15 anos após sua morte, Paulo Freire foi oficialmente declarado Patrono da Educação Brasileira. Lei Federal nº 12.612/2012 - D.O.U. de 16/04/2012.

vo, se perdem, ao contrário, em grande parte, nas digressões quase sempre acadêmicas. Pior, se perdem, não raro, na sonoridade da palavra.

Difícilmente se lançam em projetos de pesquisas. O seu contato com a realidade, não apenas de sua comunidade local, mas regional e nacional, se reduz, quando muito, a informações discursivas.

Vem faltando a esses estudantes, amanhã professores, a experiência do debate, da discussão em grupo, das soluções cooperativistas, substituída pela ênfase da posição dogmática do professor, que os atua passivamente.

Em vez desta educação, em grande parte antiquada e inadequada às condições de nossa atualidade, autoritária, os nossos futuros mestres, em qualquer escola normal do país, deviam estar sendo formados com alto senso de responsabilidade profissional. Identificados com sua tarefa. Cômicos de seu papel altamente formador. Convictos da urgência de sua ação

numa sociedade em que se contradizem as forças democratizadoras emergentes, com velhos complexos culturais antidemocráticos.

Esta convicção, porém, dificilmente se forma em quem assume postura passiva. Em quem não é inserido num processo dialogal. Em quem não debate. Em quem não investiga. Em quem não discute livremente. Em quem não reelabora. Em quem não reinventa. E isto é exatamente o que ainda não fazemos. Em lugar da reinvenção, da reelaboração, os pontos ditados, a matéria “pré-fabricada”, as afirmações estereotipadas.

Em lugar de uma visão tanto quanto possível ampla das várias e diferentes condições de escola, de aluno, de níveis as mais opostos, em que e com quem os futuros mestres atuarão, estágios quase sempre numa única unidade pedagógica.

De modo geral, todo curso de preparação de nossos professores, vem sendo, em regra, verboso. (Freire, 2003, p. 99, 101, 102).⁵

Amigas, são passadas mais de sete décadas e as palavras de Freire são atuais! De dentro e de fora da universidade, de dentro e de fora da educação básica, verificamos: ensino desvinculado da realidade, discursos desatrelados das práticas, excesso de verbos, ação sem reflexão, sem espírito de pesquisa, sem debates, sem responsabilidade social/histórica e sem diálogos.⁶

Distantes no tempo e no espaço de Paulo Freire, Leite, Lima e Monteiro

⁵ Essa citação está prolixa porque escolhi não fazer recorte devido à atualidade da denúncia.

⁶ Dentre outros, a desvinculação da realidade e o desatrelamento entre teorias e práticas, me impulsionaram a trabalhar nos novos Projetos Pedagógicos para os Cursos (PPC) de Letras e Pedagogia, nos quais as Atividades Práticas Supervisionadas (APS) e as Práticas como Componentes Curriculares (PCC) se destacam como maiores avanços e grandes desafios. Os novos PPC entraram em vigor em 2024.

(2009) propuseram saberes necessários ao exercício da docência no ensino superior. Dentre estes, a potencialização da

acção dos estudantes na construção do conhecimento e no desenvolvimento de competências consideradas importantes para o perfil de formação. Esta falta de formação não é, no entanto, uma situação nova. No ensino superior, por tradição, sempre foi atribuída pouca importância a um saber teórico-prático que apoie o trabalho docente e sempre foi pouco valorizado o domínio de competências pedagógico-didáticas, por parte de quem nele tem a função de ensinar e de criar condições para que os estudantes aprendam e se formem. (Leite, Lima & Monteiro, 2009, p. 74,75).

Vejam que as autoras supracitadas ressaltam a pouca importância dada a

um saber teórico-prático e a consequente falta de domínio de competências pedagógico-didáticas nas práticas docentes no ensino superior. Não sei vocês, mas eu corroboro o pensamento delas e o estreito quando o aplico a nós, docentes universitárias dos cursos de formação de professores, especialmente em Letras e Pedagogia. Ora, sem um saber consistente, o docente universitário, formador de formadores, não tem conseguido, com o devido êxito, colocar a universidade em diálogo com a comunidade educacional que a rodeia, não obstante todos os nossos projetos de extensão, de pesquisa e até de ensino.

Assim, colegas, minimizo a primeira parte da minha desconfiança inicial: da professora da educação básica, depois da formação, assumir uma postura desigual. A novel professora

pode até mesmo se lançar numa rotina escolar de forma distanciada de suas supostas crenças e discursos que ostentava enquanto licencianda, todavia, de dentro e de fora da universidade, sob um olhar observador crítico, valido a segunda possibilidade: há vazios e falta de referências na formação proposta pela docência universitária, por isso a partir do próximo parágrafo, apresentarei a indicação para *outro modo de trabalho pedagógico*.

Venham comigo no caminho que tenho construído: ao considerar as denúncias de Freire em 1959 (2003) e as de Leite, Lima e Monteiro (2009), recorri a três sinalizações que, segundo meu julgamento, são pertinentes para o enfrentamento das faltas na docência universitária. São indicações que, em última instância, têm que ver com a

vinculação do ensino à realidade, com o atrelamento das práticas educacionais aos discursos, com a simultaneidade da ação – reflexão – ação, com o espírito curioso de pesquisa concomitante ao ensino e à gestão educacional, com o compromisso histórico e social das docentes e com a constituição do espaço legítimo de diálogos/debates entre docentes e discentes universitários e docentes da educação básica.

Da mesma forma, as referidas sinalizações indicam alguns saberes teórico-práticos e competências pedagógico-didáticas que podem ser aplicados à docência no ensino superior, sobretudo nos cursos em que, prioritariamente trabalhamos, Letras e Pedagogia.

Primeiro, retomemos o próprio Paulo Freire. Agora a referência é ao seu último livro, publicado em vida *Pedago-*

gia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa. Nessa obra, Freire (1996) sinaliza saberes indispensáveis à prática docente tanto de educadores críticos quanto de conservadores; tanto de universitários quanto de educação básica. Dentre os vários saberes indicados na referida obra, destaco quatro como indispensáveis:

1º) Saber refletir sobre a prática. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (Freire, 1996, p. 22);

2º) Saber suscitar e cuidar da curiosidade no ensino.

O processo de aprender [...] pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador. Quanto

mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve a curiosidade epistemológica. É a força criadora do aprender de que faz parte a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. (Freire, 1996, p. 25);

3º) Saber apreender a realidade. “A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala da nossa educabilidade a um nível distinto do adestramento dos outros animais” (Freire, 1996, p. 69);

4º) Saber dialogar. “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em per-

manente movimento da História” (Freire, 1996, p. 136).

Como vocês bem conhecem a obra de Freire, sabem que muitas outras indicações são sinalizadas e apresentadas como saberes necessários à prática educativa. Prática esta que tem implicações tanto na docência quanto na discência.

Segundo, tomei Philippe Perrenoud (2000), no livro *10 Novas Competências para Ensinar*. Nesta obra o autor insiste em dez grandes famílias de competências. Ele mesmo designa competência como “uma capacidade de mobilizar recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. As competências não são saberes, mas os mobilizam, os integram e os orquestram” (Perrenoud, 2000, p. 15).

As novas competências profissionais para ensinar, sugeridas pelo referido

autor, são todas indicações para o trabalho pedagógico na perspectiva do diálogo e da coletividade. O professor é sempre alguém que organiza, administra, envolve, trabalha e propõe trabalho em equipe. O autor afirma que “a paixão pessoal não basta, se o professor não for capaz de estabelecer cumplicidade e solidariedade verossímeis na busca do conhecimento” (Perrenoud, 2000, p. 38).

Perrenoud diz que todas as competências têm forte componente didático, mas a competência docente de envolver os alunos em atividades de pesquisa tem componentes didáticos por excelência. Não teríamos como pensar *outro ou outros modos de trabalho pedagógico no ensino superior*; não teríamos como *caminhar entre ideias* diversas com licenciandos; não teríamos como estabelecer espaços de diálogos no entorno da

universidade; sem o componente didático por excelência que está implícito na competência docente de envolver discentes em problemáticas sérias que, antes de serem problemas para estudos acadêmicos, fossem problemas de suas vidas concretas, profissionais, cotidianas. Assim, os discentes estariam, ou estarão, nas atividades de pesquisa que darão fôlego à sua formação de qualidade.

Em *terceiro* lugar elegi as indicações de Edgar Morin (2001). Na obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, ele discute questões pertinentes à condição humana, ao conhecimento, às incertezas e às complexidades da existência. Morin complementa o diálogo convergente com Freire e Perrenoud, alertando sobre saberes necessários à educação, especialmente o saber

ensinar as relações mútuas e as influências recíprocas. Uma das minhas crenças educacionais: pensar mutualidade e reciprocidade é imperativo para pensar a prática docente a partir do diálogo, das trocas de ideias. É propor um *outro modo de trabalho pedagógico*.

Dessa forma, colegas, amparei-me nas matrizes citadas, propus um *modo de trabalho pedagógico na perspectiva dialética* e busquei o *diálogo entre discentes universitários e docentes do ensino fundamental*. Como já informei no início dessa Carta, deixei a cidade de Jequié e mudei para Jaguaquara, me empenhei na coordenação do PARFOR, o qual acontecia dentro das escolas CBTE e ERTE⁷, fato que facilitou o diálogo.

⁷ A ERTE foi escola-filha do CBTE, criada em janeiro de 2001, por meio de uma parceria entre a Convenção Batista Baiana (CBBA), a Fundação José Carvalho (FJC) e o Governo do Estado da Bahia (GEB). A FJC deixou a parceria em 2017 e o GEB em 2023. Atualmente a ERTE

Desde janeiro de 2001, ano a ano, arquivamos cuidadosamente os dados das experiências dialogais.

Para socializar com vocês, por meio dessa Carta, fiz um recorte nos estudos arquivados em 2011, portanto há quinze anos, quando as pesquisas foram realizadas com os discentes do curso de Pedagogia. Opção motivada pelo tanto que os estudos de outrora atendem às demandas que vêm, repetidamente, se colocando diante de nós, por isso atuais. Naquele momento, a partir das minhas inquietações, desenhei a seguinte problemática: há possibilidade de diálogo constante, autorreflexivo e propiciador de aprendizagens significativas entre alunos do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e professoras do

está fechada por falta de recursos financeiros.

Ensino Fundamental da Escola Estadual Rural Taylor-Egídio (ERTE), no município de Jaguaquara – Bahia?

Esta problemática, foi peça fundamental da minha pesquisa, contextualizou o objeto e estabeleceu meu objetivo: buscar um diálogo prazeroso, enriquecedor e facilitador de aprendizagens tanto para os discentes universitários quanto para as docentes do ensino fundamental.

Realizei a pesquisa bibliográfica. Consultei as referências que denunciaram o *status quo* da docência universitária e outras que fizeram sinalizações de práticas alternativas, as quais sugerem tanto o envolvimento de discentes universitários na educação básica, quanto a interação dos diversos segmentos da educação. Associei à pesquisa bibliográfica a do tipo etnográfico, estrutura-

da a partir da abordagem qualitativa, considere as atitudes fundamentais nesse tipo de investigação que foram: abertura, flexibilidade, observação apurada e interação com os atores sociais envolvidos. A etnografia, tomada dos antropólogos pelos educadores, tem como preocupação central para estes, o processo educativo (André, 2003, p. 28).

Dessa forma, estudei o fenômeno do *outro modo de trabalho pedagógico*, na docência universitária, “em seu acontecer natural” (André, 2007, p.17). Recorri às técnicas de observação participante, às entrevistas intensivas aprofundadas orais e escritas e analisei os documentos: Projeto Político Pedagógico da ERTE, planejamentos de aulas, relatórios diários e das avaliações dos

estudantes, bem como as ementas e planos de curso da UESB.

Além do uso destas técnicas, o princípio da interação constante entre mim, pesquisadora, e o objeto pesquisado foi mantido. Toda ênfase foi dada ao processo da pesquisa que, enquanto plano de trabalho aberto e flexível, possibilitou a construção de novos conceitos e de novas formas de docência pelos discentes e docentes envolvidos.

Os discentes universitários foram os vinte e quatro (24) alunos do primeiro semestre de 2011, do curso noturno de pedagogia, matriculados na então disciplina *Linguística Aplicada a Alfabetização*, hoje, no novo currículo, *Aprendizagem da Lectoescrita*. Dos vinte e quatro (24), vinte e um (21) afirmaram identidade de gênero do sexo feminino e três (03) do masculino. Apenas quatro

(04), durante o dia, realizavam atividades relacionadas à educação, os outros vinte (20) trabalhavam em atividades outras, como: comércio, escritório, doméstico e motorista.

As docentes foram as vinte e duas (22) professoras do ensino fundamental da Escola Estadual Rural Taylor-Egídio (ERTE). A escolha desta escola, dentre os motivos citados na introdução, deveu-se também aos fatos: primeiro, ser a única da jurisdição do Núcleo Territorial de Educação (NTE 09) em regime de internato com modalidade pedagógica de alternância e que propunha uma educação integral; segundo, é a única da referida jurisdição que mantinha em 2011, há quinze (15) anos, um programa de formação continuada *in loco* dos seus professores e servidores; terceiro, abertura da equipe

gestora em receber os discentes da universidade. Abertura que facilitou o trânsito, as trocas, os diálogos e a logística necessária à execução do projeto; e quarto, meu acesso aos seus espaços.

Colegas, esclarecidos estes pontos, digo-lhes da importância do tripé que sustenta o trabalho universitário. Quando o ensino, a pesquisa e a extensão acontecem no chão ensino fundamental, temos uma riqueza educacional inenarrável. Foi por meio do meu projeto de extensão, intitulado *Demandas da pedagogia de alternância*, elaborado e executado na ERTE, no período de fevereiro de 2010 a dezembro de 2011, que as vinte e duas (22) docentes participaram do programa de formação continuada *in loco* e sistematizaram suas experiências pedagógicas. A siste-

matização das suas narrativas resultou no livro *ERTE por um ser integral*, organizado por Pereira (2011). Este livro foi o elemento desencadeador do diálogo com os discentes da UESB.

Os vinte e quatro (24) discentes leram as vinte e duas (22) narrativas das docentes, discutiram na universidade, sem conhecerem as narradoras. Após estudos e aprofundamento dos temas pedagógicos pincelados pelas docentes, os discentes recortaram dos escritos narrativos, essencialmente aqueles referentes às percepções sobre o ato de ensinar e o ser professora, destacando os seguintes:

Falar das experiências vividas na escola é também falar de como fui me tornando professora. Sei que ser professora não é tarefa fácil... Quando estou dentro da sala de aula me sinto realizada, feliz, completa. E é aí

mesmo, dentro da sala de aula, que pretendo viver muitos momentos da vida, talvez os melhores. (Santos, C. L. C. In: Pereira, 2011, p. 22).

Acreditar que o aluno pode aprender é a melhor atitude de um professor. Para chegar a um resultado positivo, sempre acreditei em meu trabalho e em meus alunos [...] eles agradecem pelo meu acreditar que eles podiam e podem mudar o curso das suas histórias. (Pellegrini, M. C. T. In: Pereira, 2011, p. 32).

A partir das experiências vividas na ERTE, como professora, a cada dia foi aumentando meu amor por cada criança[...] passei a pesquisar mais. (Costa, E. C. In: Pereira, 2011, p. 37).

Não tinha o conhecimento de uma educação que envolvesse o aluno em todos os aspectos. Depois de algumas experiências, me senti preparada para assumir a respon-

sabilidade de ser professora regente. (Souza, E. R. In: Pereira, 2011, p. 40).

Sendo professor ajudo pessoas a crescerem no conhecimento tecnológico. Tenho muito o que aprender, a prática docente tem me proporcionado este aprendizado. (Santos, E. In: Pereira, 2011, p. 44).

O princípio desta instituição é que a vida ensina mais que a escola, por isso, o centro do processo de ensino e de aprendizagem é o aluno e a sua realidade. (Silva, I. C. In: Pereira, 2011, p. 54).

Fiquei impressionada em ser professora e alfabetizar crianças e adolescentes da zona rural sem preconceitos linguísticos. (Araújo, M. S. In: Pereira, 2011, p. 66).

Aprendi, sendo professora, a ser uma professora melhor. (Souza, M. S. In: Pereira, 2011, p. 72).

É encantador o momento em que um aluno aprende o segredo da leitura. (Gomes, N. O. In: Pereira, 2011, p. 76).

Ser professor, aqui, não é uma coisa simples... Há sentimentos complexos que transformam alunos em filhos e amigos. (Miranda, P. E. S. In: Pereira, 2011, p. 79).
Ensinando, descobri o verdadeiro sentido de ser uma educadora com missão. (Souza, S. M. In: Pereira, 2011, p. 85).

Enquanto professora, cresço como gente, como profissional. Estou consciente da necessidade de constantes leituras para meu aperfeiçoamento na prática cotidiana em sala de aula. (Dias, V. S. In: Pereira, 2011, p. 89).

Nunca passará, enquanto eu viver, o que esta imersão educacional fez em mim. Não passará a fé na educação como possibilidade do ser humano exteriorizar sua beleza interior. Não passará a convicção de que esta educação só acontece se todos os sujeitos envolvidos desistirem da resistência e se abrirem ao novo, ao sopro do Divino. (Pereira, S. S. S. In: Pereira, 2011, p. 14).

Feitos os recortes, os discentes universitários foram conhecer, pessoalmente, as docentes narradoras das reflexões pedagógicas. Inicialmente, apresentaram-lhes suas impressões acerca de seus escritos e, em momento seguinte, falaram sobre suas expectativas quanto às práticas pedagógicas que desenvolviam na ERTE. Também explicitaram o desejo de conhecer as experiências concretas, *pari passu*, de professoras “românticas” e crédulas na educação, num contexto de descrença e descrédito nas políticas educacionais governamentais, especialmente no tocante à educação camponesa.

Companheiras, vocês não imaginam quantas foram as apreensões, temores e desconfianças que marcaram os primeiros momentos. Depois, quando enturmados, docentes da ERTE

com discentes da UESB, dividiram espaços de sala de aula e de pesquisas. Os discentes assumiram, em muitos momentos, à docência no ensino fundamental, enquanto as docentes tentavam afunilar seus estudos, na escola, buscando responder suas próprias perguntas e às perguntas dos universitários.

Cada nova pergunta impunha novo espaço e novo tempo de reflexão. Reflexões demoradas e, às vezes, conflituosas sobre as ações nos espaços escolares. Após a experiência do “ajuntamento” no chão da escola, as reflexões continuaram, na unidade escolar, com as docentes; e na universidade, com os discentes. Embora os contatos presenciais tenham sido durante um semestre – primeiro semestre de 2011 – quinzenalmente, as trocas, convergências e

divergências perduraram até o término do ano letivo, e possivelmente continuam até hoje, quinze anos depois.

Concluída a proposta de interação dialogal, presencial, entre os discentes da UESB e as docentes da ERTE, estas ressaltaram a experiência como parte de sua formação continuada, afirmaram que o ato de ensinar ao outro a ser professor as remetia às suas próprias formações. Neste sentido, as docentes da ERTE expressaram a validação da experiência. Alguns excertos dos seus depoimentos orais:

Os momentos de formação continuada me levaram a repensar práticas pedagógicas. Fui me tornando uma professora melhor. (Cátia Liliana Coelho dos Santos).

Os estudos serviram de suporte para esclarecer e, com base neles e nas experiências diárias, sentia, a cada dia mais, que era pos-

sível formar cidadãos competentes em qualquer série. (Maria da Conceição Trindade Pellegrini).

A partir dos encontros e reflexões, aprendi a ser uma professora melhor. (Marta dos Santos Souza).

Aprendi! Isto na prática significou assumir a responsabilidade pela construção de alternativas viáveis, para que meninos e meninas da zona rural pudessem ter uma educação integral, respeitando a sua cultura, o seu modo de falar, mas também apontando para novas possibilidades, novos conhecimentos, estimulando valores, habilidades e competências. (Nalva Oliveira Gomes).

Estamos em formação no sentido de aperfeiçoar nosso trabalho e sermos exemplos para os educandos da ERTE e da UESB. Isso me faz ampliar a minha visão de mundo e de vida. (Sandra Martins de Souza).

Vocês devem perceber o nível de reflexões e de trocas. Estes são alguns dos depoimentos daquilo que as docentes da ERTE denominaram de espaço legítimo de aprendizagem do ato de ensinar e do que é ser professora. Enquanto dividiam experiências e espaços de sala de aula com os estudantes de pedagogia, as docentes eram inquiridas, expostas às mais diversas indagações sobre seus fazeres pedagógicos e ‘postas em xeque’ em suas convicções. Eram desafiadas a relacionar teorias e práticas e explicitar o fenômeno de transposição daquelas para estas.

Queridas, como aquela experiência reverberou! São passados quinze anos, ainda me relaciono com a maioria das professores da ERTE e com alguns ex-discentes da UESB, já formados e trabalhando na educação, todos testemu-

nham que ninguém saiu o mesmo, nem inquiridores, nem inquiridos, tal qual o processo que lapida pedras, pressionando-as contra outras superfícies e contra elas mesmas. Os ex-discentes da UESB, com os quais mantenho contato, além de outras buscas, perseguiram e perseguem o desvendamento do que alimentava a crença na educação expressa nas narrativas das docentes da ERTE.

Enquanto as docentes ressaltaram, sobretudo, a aprendizagem de ser professora, os discentes abriram o leque das aprendizagens, extraíram quatro categorias da categoria maior – educação – que serão apresentadas a seguir com fragmentos de suas falas. Os excertos deram uma amostra daquilo que os discentes conseguiram construir

durante o período que estiveram em contato com as docentes da ERTE.

Após acompanharem a práxis pedagógica e conviverem *pari passu* com a realidade escolar, as aprendizagens foram múltiplas. Jamais, dentro da universidade, distantes do diálogo com a realidade, dariam conta de conhecer, discutir e nomear tantas variáveis do sistema escolar e, talvez mais importante, conhecer os combustíveis que geram a motivação e a crença das profissionais fazedoras de diferença na contramão da história, numa “diminuta esquina” da educação brasileira.

Para os discentes da UESB, segundo suas entrevistas orais, os combustíveis que movimentam os motores das referidas profissionais foram, especialmente: a persistência, a resistência e o sentimento de pertença ao grupo. Ten-

tarei fazer uma síntese dos depoimentos dos discentes de então da UESB para vocês. Considerarei a experiência de relevância para um outro pensar à docência universitária, especialmente à docência atrelada às experiências formadoras fora do *campus* universitário.

A afirmação acima se justifica porque os depoimentos dos discentes sinalizaram que o diálogo, embora inicialmente causador de incômodos, apreensões, nervosismos, medos, inseguranças e ansiedades, lhes instigou a refletir e fez emergir quatro categorias, a saber: saberes da gestão escolar; postura docente e formação continuada; autoconhecimento e docência; e formação universitária.

Sobre a categoria *saberes da gestão escolar*, uma difícil arte dentro da pedagogia, as falas pontuaram que a escola

estava aberta e receptiva à comunidade, sua organização era sentida da guarita às hortas, da disposição das cadeiras dos estudantes à escuta sensível que permitia diálogos claros e comunicações objetivas, por isso a própria sala de aula foi percebida como espaço privilegiado do processo de ensino e de aprendizagem e os planejamentos eram adequados às peculiaridades das turmas, sempre cuidando da transversalidade do currículo. Todos os servidores, independentemente de suas funções, eram educadores e planejavam suas atividades. Alguns excertos que validam nossa síntese:

Despertou-me o desejo de estudar o que significa ir além dos conteúdos curriculares. (V. S.)

Aprendi que planejamento é fundamental. Entendi que todos numa escola precisam

estar a serviço da educação: do porteiro à cozinheira e que os alunos precisam ser respeitados nos conhecimentos que levam. (J. G. S.)

Discerni temas como: organização institucional, disciplina de alunos, educação pública de qualidade, consciência dos trabalhadores da educação, ser professor aprendiz. (S. S. G. C.)

Poder viver, na prática, a pedagogia que não exclui o diferente, para nós, futuros pedagogos, foi uma experiência ímpar. O contato direto com a organização institucional, com o respeito humano e com a inclusão social, nos mostrou que mudanças são possíveis. (R. M. A.)

Percebi um silêncio incomum na escola. Silêncio propício ao estudo. Conheci a pedagogia de alternância e aprendi que formar cidadão deve preceder à formação do profissional. (C. S. S.)

A disposição das carteiras nas salas de aula era em círculo. (R. S. B.)

Quanto à categoria *postura docente e formação continuada*, os universitários compararam e verbalizaram a compatibilidade do discurso com as práticas docentes, ressaltando a qualidade da formação que acontecia há mais de uma década, por isso o envolvimento das docentes em todas as ações da escola e a maturidade para o enfrentamento das demandas de uma educação integral, freiriana e afetiva, numa pedagogia alternante.

Aprendi com as narrativas dos docentes, sobretudo com a perseverança diante dos obstáculos. Durante a experiência de diálogo com os docentes e por meio de suas práticas, entendi o verdadeiro sentido de ser uma educadora. (G. S. L.)

Aprendi que é necessário valorizar o espaço do ensino e aperfeiçoar a prática docente. (E. S. S.)

Tocou-me a resistência dos docentes para conseguirem um modelo de escola. (L. R. S.)

A leitura do Livro ERTE por um ser integral e a comparação das escritas com as práticas mudou, em mim, conceitos tanto pessoais quanto profissionais – como futura pedagoga. (C. N. Q.)

Observei que prevalece o interesse coletivo. (E. B. O.)

A respeito da categoria *autoconhecimento e docência*, foi ressaltada a observância das regras de convivência e o desenvolvimento do potencial de liderança para a gestão da sala de aula e do ensino. Da mesma forma evidenciado o

entrelaçamento do crescimento pessoal no profissional.

Trouxe-nos inquietação e reflexões sobre vários fatores dentro e fora da educação. Ressalto: conhecimento de si mesmo, regras de convivência, respeito às diferenças, liderança de turma etc. (D. F. S. O.)

Aprendi que todos os trabalhadores da instituição escolar devem ser educadores. Educar exige competência e o crescimento profissional passa, primeiro, pelo crescimento pessoal. (C. M. S.)

Há dificuldades pedagógicas. Há tentativa de superá-la. É muito difícil ser professor, mas pode ser um ofício de prazer. A educação pode ser a ferramenta para um outro mundo melhor. (N. S. O.)

E, por último, foi enfatizada a própria *formação universitária*. Sobre esta, o realce caiu na possibilidade de

maior aprendizagem do discente universitário por meio do diálogo e da convivência com o docente da educação básica. Daí, a tomada de consciência das aprendizagens recíprocas e da relação intrínseca entre teoria e prática.

Planejar o trabalho pedagógico contribuiu para minha formação acadêmica. Relacionei teoria e prática. (T. N. G.)

Desenvolvi a capacidade de relacionar teoria e prática. (E. B. S.)

Percebi, dentro da sala de aula de alunos de 7 e 8 anos de idade, que a teoria para ser aplicada requer adaptações e experiências. Precisamos trabalhar o lado afetivo e pensar até a disposição das carteiras. Pude perceber, enquanto desenvolvia a prática, as bases teóricas do que tenho estudado. (L. B. S.)

Colegas, vejam que coisa: dos pontos destacados pelos discentes universitários, o mais focado foi a validade da relação teoria-prática para a própria formação. Nas entrevistas escritas, 20% dos discentes, repetidamente, referiram-se a aprendizagem de relacionar a teoria com a prática. Sabemos que os postulados teóricos consagrados são, sem dúvida, excelentes motivadores dos pensamentos e das calorosas discussões na academia, no entanto, persiste a lacuna do *como* fazer a transposição da teoria para a prática.

Sabemos, por experiência nossa e dos nossos pares, que compreender cognitivamente não significa estar apto a praticar. A prática de qualquer princípio exige competências variadas e específicas, como também exige o *assistir como*. Diante da possibilidade de *assistir*

como, a discente R.M.A. afirmou: “foi uma experiência ímpar!”, enquanto L.B.S. considerou que “a teoria para ser aplicada requer adaptações” e E.B.S. e T.N.G. celebraram: “desenvolvi a capacidade de relacionar teoria e prática”.

Embora com maior enfoque o tema da relação teoria-prática, não menos importantes os outros extraídos da experiência. As avaliações dos discentes universitários, professores que estavam em formação, devem continuar contribuindo com os currículos dos nossos cursos, porque apontam para temas e questões que problematizam e incomodam a educação básica, mas que, infelizmente, na maioria das vezes, não são visibilizados nos programas das nossas disciplinas.

Neste momento – 2026 – quando nossos cursos estão com seus currícu-

los novos e com grande leque de possibilidades de disciplinas optativas, alguma (ou algumas) área há de ocupar-se com temas como ‘a receptividade da escola e abertura dos seus espaços à comunidade’, ‘a participação do docente no todo da escola’, ‘as regras de convivência humana e de liderança’, ‘a organização da ambiência escolar, inclusive da disposição das carteiras dos alunos e da cultura da escuta sensível, sem silenciamento’, ‘a anterioridade do crescimento pessoal em relação ao profissional’, ‘a perspectiva da educação como fonte de esperança, ainda que tenha que mover-se na contramão’, dentre outros contemplados nas quatro categorias elencadas acima.

Além de contribuírem com temas para as áreas das licenciaturas, os discentes da UESB observaram e ressaltaram

ram três fatores que podem ter sido os facilitadores daquilo que chamaram de “educação romântica ou professores crédulos”, a saber: 1º) a permanência da maior parte do grupo de docentes por mais de dez (10) anos na mesma escola; 2º) a escola – ERTE – existiu por meio de parceria do Estado com organizações não governamentais: Fundação José Carvalho e Convenção Batista do Estado; 3º) a equipe diretiva mostrava-se coesa e com propósitos claros e, além de ter sido a equipe fundadora, estava na liderança há mais de uma década, embora passando, a cada três anos, por novas eleições.

Penso, colegas, que os fatores acima são dignos de uma olhada mais demorada. Precisam ser mais observados para, quiçá, servirem de sinalizações para as escolas públicas. Contudo,

também penso que nos é devida uma reflexão sobre *outro modo de trabalho pedagógico no ensino superior*, espaço das nossas militâncias. Para tanto, retomemos à pergunta feita em 2011, quando liderei o trabalho socializado nesta Carta: Há possibilidade de diálogo constante, autorreflexivo e propiciador de aprendizagens significativas entre alunos do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e professores do Ensino Fundamental da Escola Estadual Rural Taylor-Egídio (ERTE), no município de Jaguaquara – Bahia?

Neste momento, quinze anos depois do desenvolvimento do plano, reafirmo, em parte, sim, porque o diálogo pode ser autorreflexivo e propiciador de aprendizagens significativas, mas, infelizmente, não posso afirmar

sobre sua constância. Isso implicaria em assunção de compromissos de outras instâncias da universidade e da escola básica.

Contudo, afirmo-lhes que, além de relevante para as reflexões dos discentes universitários, este *outro modo de trabalho pedagógico* oportunizou o *caminhar entre as ideias* das docentes do ensino fundamental, reanimando lhes nas práticas invisibilizadas.

Desta forma, a partir das denúncias de Freire em 1959 (2003) e Leite, Lima e Monteiro (2009), podemos anunciar possibilidades concretas de reflexões sobre nossas práticas, de suscitação da curiosidade pedagógica, de apreensões da realidade e do diálogo (Freire, 1996). Insisto em professar a crença na educação e no ato educativo. Da mesma forma lhes digo que ao denunciar, anuncio que

na nossa composição didática devemos utilizar o elemento por excelência que é envolvimento dos discentes num projeto de estudo maior, projeto que vá além dos espaços universitários, das quadraturas das suas salas e adentre a escola da educação básica, distante do *campus* universitário (Perrenoud, 2000).

Creiam-me: não sou “ingênua”, nem pessoa “fácil crédula”, sei que há tensões em nossos cotidianos e perplexidades diante dos novos problemas que se nos apresentam. Todavia, convido-lhes a fazer uma pausa com o anúncio da possibilidade de discentes universitários e docentes da educação básica relacionarem-se mutuamente e sofrerem influências recíprocas (Morin, 2001). Enquanto aqueles podem levantar temas de pertinências

para suas discussões acadêmicas, estes podem melhorar suas práticas. Todos fora do lugar de conforto. Todos participantes da *extensão* universitária, convocados à *pesquisa*, movimentando o *ensino*.

Escrevi essa Carta porque trago comigo a mesma dor sentida por Simone Weil (*apud*, Han, 2025:8) “Para mim é uma grande dor temer que os pensamentos que desceram até mim possam estar condenados à morte pelo contágio da minha insuficiência e minha miséria”.

Meu abraço com renovada esperança em nossa profissão,

Sonilda Sampaio⁸

⁸ Professora Assistente, lotada no DCHL, UESB, *Campus Jequié*.
sonildasampaio santospereira@gmail.com

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia na prática escolar*. 9. ed. Campinas: Papirus, 2003.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia na prática escolar*. 13. ed. Campinas: Papirus, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

HAN, Byung-Chul. *Falando sobre Deus*. Petrópolis - RJ: Vozes, 2025.

LEITE, Carlinda; LIMA, Lurdes & MONTEIRO, Angélica. O trabalho pedagógico no ensino superior: Um olhar a partir do Prêmio Excelência E-Learning da Universidade do Porto. *Educação, Sociedade & Cultura*, nº 28, 71 - 91, 2009.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 3 ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF, 2001.

PEREIRA, Sonilda Sampaio Santos. *ERTE: por um ser integral*. Jequié - Bahia, 2011.

PEREIRA, Sonilda Sampaio Santos. *Educação: movimentos e abrangências a partir da casa Taylor- Egídio*. 1. Ed. Jaguaquara, Editora Taylor-Egídio, 2021.

PERRENOUD, Philippe. 10 *Novas competências para ensinar*. Tradução: Patrícia Chittoni Tamos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

