

<https://doi.org/10.18593/r.v50.37656>

Educação e emancipação – formar professoras no contexto dos movimentos sociais

Education and emancipation – educating teachers in the context of social movements

Educación y emancipación – formar profesoras en contexto de los movimientos sociales

Luciana Haddad Ferreira¹

Pontifícia Universidade Católica de Campinas; Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação. <https://orcid.org/0000-0002-8440-7347>

Resumo: O estudo tematiza as práticas de ensino na formação inicial e tem como objetivo compreender articulações possíveis entre a formação nos cursos de licenciatura e a extensão universitária. Trata-se de um estudo narrativo, que toma a escrita das estudantes de Pedagogia de uma universidade paulista, sobre suas experiências na extensão, como material passível de interpretações. A proposição investigada se desenvolveu a partir de visitas regulares, que aconteceram ao longo do primeiro semestre de 2024, a um assentamento do Movimento Sem Terra, o MST. Ao voltar o olhar para as vivências registradas pelas estudantes, perguntamo-nos se a participação em ações de extensão pode contribuir para a formação docente, na busca por identificar que práticas se mostram coerentes com os princípios por nós defendidos. A construção do quadro teórico se orienta pelos conceitos freireanos de formação, extensão e práxis. considerando a relação entre universidade e comunidade como prática dialógica, a escolha pelo MST se mostrou coerente e potencialmente formativa para as licenciandas. Os encontros suscitavam reflexões sobre a docência e a educação. Os registros

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas; Pós-doutorado no Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia; Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas; Líder do grupo de pesquisa GentES: escola, formação e políticas e Vice-líder do grupo de pesquisa Histórias de Vida, Narrativas e Subjetividades – HiNaS.

sinalizaram que uma formação docente humanizadora e emancipatória se desenvolve em diálogo com os enfrentamentos e dilemas da atualidade, coletivamente. Mostram também que a extensão as mobilizou para a defesa de pautas como a reivindicação por políticas públicas efetivas e não excludentes de acesso à educação, e a formação político-pedagógica alicerçada no fortalecimento da classe trabalhadora.

Palavras-chave: formação de professores; extensão universitária; pedagogia; movimentos sociais; MST.

Abstract: *The study focuses on teaching practices in initial training and aims to understand possible connections between training in undergraduate courses and university extension. This is a narrative study, which takes the writing of Pedagogy students from a university in São Paulo, about their experiences in extension, as material subject to interpretation. The investigated proposition developed from regular visits, which took place throughout the first half of 2024, to a settlement of the Landless Movement, the MST. When looking back at the experiences recorded by the students, we ask ourselves whether participation in extension actions can contribute to teacher training, in the search to identify which practices are coherent with the principles we defend. The construction of the theoretical framework is guided by Freire's concepts of training, extension and praxis. Taking the relationship between university and community as a dialogical practice, the choice for the MST proved to be coherent and potentially formative for the undergraduate students. The meetings provoked reflections on teaching and education. The records signaled that a humanizing and emancipatory teaching training develops in dialogue with today's confrontations and dilemmas, collectively. They also show that the extension mobilized them to defend agendas such as the demand for effective public policies that do not exclude access to education, and political-pedagogical training based on the strengthening of the working class.*

Keywords: *teacher training; university extension; pedagogy; social movements; MST.*

Resumen: *El estudio tematiza las prácticas de enseñanza en la formación inicial, con el objetivo de comprender articulaciones posibles entre la formación en los cursos de licenciatura y la extensión universitaria. Se trata de una investigación narrativa que toma como material interpretativo los escritos de estudiantes del curso de Pedagogía de una universidad paulista sobre sus experiencias en actividades de extensión. La propuesta investigada se desarrolló a partir de visitas regulares, realizadas a lo largo del primer semestre de 2024, a un asentamiento del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST). Al volver la mirada hacia las vivencias registradas por las estudiantes, nos preguntamos si la participación en acciones de extensión puede contribuir a la formación docente, buscando identificar qué prácticas resultan coherentes con los principios que defendemos. La construcción del marco teórico se orienta a partir de los conceptos freireanos de formación, extensión y praxis. Al asumir la relación entre universidad y comunidad como una práctica dialógica, la elección del MST se mostró coherente y potencialmente formativa para las futuras profesoras. Los encuentros suscitaban reflexiones sobre la docencia y la educación. Los registros indicaron que una formación docente humanizadora y emancipadora se construye en diálogo con los desafíos y dilemas de la contemporaneidad, de forma colectiva. Asimismo, evidencian que la extensión movilizó a las estudiantes en defensa de agendas como la exigencia por políticas públicas efectivas y no excluyentes de acceso a la educación, así como una formación político-pedagógica fundamentada en el fortalecimiento de la clase trabajadora.*

Palabras clave: *formación docente; extensión universitaria; pedagogía; movimientos sociales; MST.*

Recebido em 12 de agosto de 2025

Aceito em 09 de fevereiro de 2026

1 APRESENTAÇÃO

O estudo aqui apresentado tematiza as práticas de ensino no contexto da formação inicial docente e tem como objetivo compreender as articulações possíveis entre a formação nos cursos de licenciatura e a extensão universitária, adotando como premissa que as vivências no contexto da extensão podem ser potencialmente formativas para as futuras professoras². Tendo Paulo Freire como principal referência, a construção do quadro teórico se orienta pelos conceitos de formação, extensão e práxis para este autor e seus interlocutores na atualidade.

Debatemos recortes de uma experiência desenvolvida no curso de licenciatura em Pedagogia de uma universidade do interior do estado de São Paulo. Ao voltar o olhar para as vivências registradas pelo grupo de estudantes, perguntamo-nos se a participação em ações de extensão universitária pode contribuir para a formação docente, na busca por identificar que práticas se mostram coerentes com os princípios formativos por nós defendidos.

Trata-se de um estudo narrativo, que toma a escrita das estudantes sobre sua própria experiência como material passível de interpretações. Tendo os registros como testemunhos histórica e culturalmente circunscritos, defendemos que estes extrapolam as percepções individuais ao refratar situações comuns e trazer indagações que convidam a reflexões para o campo da formação docente. A proposição investigada se desenvolveu a partir do oferecimento de um componente curricular chamado “Educação e Emancipação”. Tendo em sua ementa a previsão de discussão sobre a educação popular e as contribuições dos movimentos sociais para

² Adotamos o gênero feminino para fazer referência à classe docente por serem as mulheres maioria no exercício da profissão.

pensar o campo escolar e educacional, a ideia foi de programar visitas regulares, ao longo do primeiro semestre letivo de 2024, a um assentamento do Movimento Sem Terra, o MST.

Num primeiro momento, identificamos os movimentos sociais que poderiam integrar o projeto, sabendo que cada qual possui uma história de luta e organização coletiva e democrática que favoreceria um tipo de experiência e de diálogo interessante para as futuras professoras. Assim, a escolha pelo MST se dá por duas razões: a primeira, por ser um movimento de base e referência da organização popular, no qual a educação é um pilar para o fortalecimento de suas causas. Segundo, porque tínhamos acesso ao assentamento, dada a sua proximidade geográfica e aos contatos que previamente a universidade já realizara com outros grupos de trabalho.

Para além dos aprendizados decorrentes do protagonismo do MST na criação e efetivação de práticas de Educação do Campo há mais de três décadas, nosso intuito foi o de promover reflexões com as estudantes acerca das lutas que são igualmente encampadas por este movimento, da reivindicação por políticas públicas efetivas e não excludentes de acesso à Educação Básica e Superior, bem como da formação político-pedagógica que se alicerça no fortalecimento da classe trabalhadora. Ao destacar as contribuições do movimento para o campo educacional, Maria Antônia de Souza (2020) aponta:

A Educação do Campo é a materialização das lutas dos movimentos sociais do campo, em especial do MST, na forma de políticas educacionais que se desdobram nas frentes da formação inicial e continuada de professores, criação de diversos programas governamentais e financiamento da educação e da produção científica, entre outras frentes. Nesse processo, os problemas reais são investigados cientificamente pelos próprios sujeitos dos movimentos e das lutas, e por aqueles que pertencem à classe trabalhadora e que fazem mediação

político-pedagógica desde as universidades e demais instituições de educação superior (Souza, 2020, p. 2).

Entendemos que a educação popular é um importante espaço formador e de luta pela manutenção e ampliação de direitos, sobretudo o da Educação, uma vez que o direito e o acesso à educação pública, gratuita, laica e de qualidade têm raízes nas lutas reivindicatórias das classes populares e na mobilização possibilitada por seus movimentos. De acordo com Márcia Ramos (2020), conhecer e partilhar as ideias das práxis social e coletiva de educação do MST é reafirmar uma experiência de resistência, luta e organização política em defesa da educação, uma experiência que nos parece fundamental para a formação das futuras professoras. Ainda, conhecer uma forma de gestão coletiva e descentralizada do MST pode ser uma importante referência de organização democrática e participativa, que oriente sua compreensão com relação ao trabalho pedagógico futuramente desenvolvido em seus contextos de trabalho.

Acreditamos que ao vivenciar encontros com pessoas mobilizadas e compromissadas com a transformação da realidade, as estudantes também tenham referências para pensar seu papel como educadoras e compreendam que, a despeito da ênfase dada pelo empresariado à ideia de que a escola deve preparar (leia-se adaptar) o sujeito para uma atuação ajustada (leia-se útil e produtiva) às condições do mercado de trabalho, o papel da escola e dos que nela atuam deve ser de estar conscientemente conectado à realidade, de modo a conhecer os problemas que enfrentamos e produzir criativamente alternativas para a transformação da sociedade, tornando o mundo (do trabalho, mas não só dele) um lugar mais justo, digno e sustentável.

2 EU NÃO ESTAVA PREPARADA PARA ISSO – A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NAS LICENCIATURAS

Ao chegarmos fomos muito bem recebidas com café e um bolo maravilhoso. Depois de comer e conversar, fomos a uma sala, onde outro grupo estava ajudando na pintura das paredes de uma sala de aula que acabou de ser construída, para aulas de uma turma de jovens e adultos que trabalham nos assentamentos durante o dia e ainda não são alfabetizados. Olhei bem para a minha roupa e percebi que não estava preparada para aquilo. Me senti envergonhada. Eles não precisavam que eu fizesse perguntas ou estudasse eles, precisavam de mão na massa e eu não estava preparada para isso (narrativa de Milena³).

Milena percebe, com estranhamento, que a ação de extensão tem contornos diferentes do imaginado por ela inicialmente. Seu registro nos faz entender que o esperado dela, naquele momento, era uma colaboração para a realização de uma tarefa coletiva, que era importante para as pessoas que moram no assentamento, e era algo que ela ainda não sabia fazer: a construção do galpão que serviria como centro de atividades educativas. Seu sentimento de despreparo é representativo de uma visão bastante presente e difundida acerca da extensão universitária: imaginava que a visita teria, por finalidade, a produção ou transmissão de conhecimentos científicos de modo unilateral. Mesmo com todas as conversas que antecederam o primeiro encontro no assentamento, ela custa a entender que aquelas pessoas têm muito a ensinar e que os aprendizados e estudos decorrem do diálogo e das vivências naquele lugar.

³ Todas as narrativas das estudantes foram produzidas em contexto didático e estão publicadas em um perfil público de rede social, criado e alimentado pela professora e discentes, para divulgação desta experiência na extensão. Observando critérios éticos, nomes são fictícios e foram escolhidos pelas próprias autoras-estudantes.

Reconhecemos neste estranhamento o conflito entre duas perspectivas do que pode ser a extensão universitária. Uma, pautada nos pilares da racionalidade tecnicista, emerge da ideia de transmissão do conhecimento, na qual a universidade, de forma assistencialista, oferece um serviço à comunidade, proporcionando a circulação do conhecimento fora do ambiente acadêmico e levando as estudantes participantes a uma suposta imersão num contexto de atuação profissional. Contestando tal modelo, há a proposição de uma relação dialógica entre universidade e comunidade. Paulo Freire (1986; 2013), ao defender a importância de tais iniciativas, propõe a revisão do termo extensão como comunicação, enfatizando a importância das interações que possibilitem à profissional em formação, além de contribuir para a realidade local, a apreensão de elementos da realidade que a sensibilizam e sem os quais não conheceria tão bem os limites e as possibilidades da profissão.

Esta visão crítica da extensão, embora discutida por Freire desde o final dos anos 1960, vem a debate no âmbito das políticas públicas apenas no processo de abertura democrática em meio ao contexto de reorganização da sociedade, sobretudo no que tange à educação, tendo a década de 1980 como um momento privilegiado para a discussão de diferentes aspectos, dentre eles, o fortalecimento das relações entre a universidade e os movimentos e práticas sociais, gerando críticas à tendência tecnicista, como aponta Luiz Carlos de Freitas (2016). Neste contexto, a extensão se reafirma como um pilar da vida da universidade.

Apesar das críticas e da adoção de práticas mais democráticas, as principais características do pensamento tecnicista perduram no campo educacional e ganham forte expressão a partir dos anos de 1990, mantendo-se vigente na Educação Superior até

os dias atuais, no que entendemos ser sua nova formulação, por incorporar elementos de novas tecnologias em seu discurso (Freitas, 2016). A extensão (neo)tecnicista contempla a hipervalorização de atividades consideradas práticas, que na realidade se caracterizam pela diminuição da carga horária de estudos e aprofundamentos teóricos em sala de aula, emerge de uma “apologia do fazer”, que erroneamente aparta a atuação no mundo do trabalho da apropriação dos fundamentos que possibilitam uma reflexão adequada ou uma análise crítica das situações educacionais e sociais (Antunes-Souza, 2025).

A extensão universitária que defendemos se filia na perspectiva crítica freireana, por ser pensada e desenvolvida como ação formativa de imersão na realidade social, que viabiliza à estudante o desenvolvimento da consciência acerca dos dilemas e enfrentamentos da sua profissão. Do mesmo modo, a extensão pensada como comunicação não corrobora com a ideia de que apenas o contato com o meio profissional prepara para a atuação (o que sabemos, resulta na inserção precoce da estudante no mercado de trabalho, e em piores condições trabalhistas). Tampouco se espera com tal aproximação uma ação salvacionista, como se a universidade possuísse todas as respostas e a extensão possibilitasse transmiti-las aos que não a acessam. A extensão como prática dialógica requer vivenciar o diálogo na humildade de conhecer e no desejo de colaborar, acreditando que esta é uma relação frutuosa e transformadora. Para Freire (2013), o diálogo é o encontro daqueles que, mediatizados pelos atravessamentos culturais, históricos e sociais da vida em comum, pronunciam, transformam e humanizam uns aos outros e, conjuntamente, o mundo. Assim como já apontado anteriormente nos estudos de Roberta Rodrigues e Giseli Cruz (2023), dentre outros, a extensão pode ser prática transformadora e para licenciandas em

formação quando tomamos tais princípios e compreendemos que estes vão ao encontro do modelo formativo que defendemos, e da docência que acreditamos.

Na direção desta ideia, concordamos com Nilda Alves (2001) ao alertar que é preciso estar junto às pessoas, em suas comunidades, para conhecer os problemas e as realizações de nosso campo. O cotidiano pode ser fonte para o desenvolvimento profissional das professoras quando compreendido como forma de romper com a dualidade pensar-fazer, por ser espaço e tempo de vivência junto a uma comunidade que cria, enfrenta dilemas, resiste e reinventa a educação a partir de suas condições e possibilidades. Em recusa à ideia de aplicação de conhecimentos acadêmicos, reafirma-se também que a comunidade que recebe as estudantes tem muito a dizer e ensinar e que tais conhecimentos são geradores de novas reflexões por parte das licenciandas, demandando ainda mais apropriação teórica. Sobretudo, a imersão no cotidiano é estratégia política de reconhecimento das lutas e da força das pessoas a despeito de condições por vezes injustas e desiguais, o que convoca as futuras professoras e pensar no cenário educativo com esperança e coletividade. Apoiadas em Alves (2001), compreendemos que o cotidiano pode ensinar que há prazer, inteligência, imaginação, memória e solidariedade na docência. Para a autora, este é movimento de buscar entender, de maneira diferente do já aprendido, o cotidiano comum, o que exige que estejamos dispostos a “ver além daquilo que outros já viram e muito mais: (...) buscar referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e se deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário” (Alves, 2001, p. 15).

Durante a visita, conversamos brevemente com um senhor que estava trabalhando na plantação de milho e mandioca. Ao nos avistar chegando, ele deixou de lado a enxada e nos cumprimentou com um aperto de mãos e um sorriso. Fazia muito calor naquele dia. Ele nos contou que trabalha com e na terra desde que se entende por gente e, mesmo sendo um trabalho cansativo, era o que ele gostava de fazer. Disse que a terra era vida e ofereceu algumas mandiocas. São para todos, basta pegar. Nos despedimos e ele voltou à enxada. Olhando mais de longe, percebi que a plantação é circular, lembra uma mandala. Lembrei das leituras, de Paulo Freire. Pensei que esperar é algo que se faz no coletivo. Na ação esperançosa tem a construção de um sonho, da vivência em comunidade e do poder popular (narrativa de Jade).

A narrativa de Jade nos convida a admirar o caráter transformador deste encontro e do registro que mobiliza os sentidos e provoca reflexões nas futuras professoras. Como argumenta Freire (2013), a atitude do ser humano frente ao mundo é de admiração, no sentido de uma inserção crítica na realidade, resultado de quem conhece e vivencia algo, mas também é capaz de se afastar e pensar sobre. Esta “mirada” é o que permite estar no mundo numa condição de constante reflexão e transformação, sem apenas se deixar levar pelas coisas como são. Diferente de uma educação que só se pretende adaptativa, a emancipatória exige o retirar-se como condição para estar no e com o mundo.

3 O CONTATO DE GENTE COM A GENTE – O PERCURSO DA PESQUISA

Consideramos como material de estudo desta pesquisa os registros narrativos realizados por 15 estudantes do 7º semestre do curso de licenciatura em Pedagogia, período noturno. Todas frequentaram um assentamento da região metropolitana na qual a universidade está

também inserida, sendo previstas no mínimo quatro visitas ao longo do semestre. A escolha do local se deu pela reconhecida militância e atuação na área da Educação desta comunidade, bem como pela abertura e disponibilidade das lideranças locais para parcerias com a universidade.

Tendo como propósito (da iniciativa de extensão) promover a convivência e estimular o diálogo das futuras professoras com uma comunidade que participa de movimentos sociais, levando-as a refletir sobre o caráter político e emancipatório da profissão docente, a orientação dada às estudantes foi de estabelecer contatos e pedir licença para conhecer, frequentar e compreender melhor como o movimento se articula naquela comunidade. As idas a campo só passaram a acontecer depois que realizamos um trabalho intenso na sala de aula, de leituras e debates que ajudassem as licenciandas a compreender a iniciativa como oportunidade de diálogo e aprendizagem colaborativa. As ideias de Freire (2013; 1996), Bel Hooks (2017) e Carlos Brandão (2006) foram debatidas e trazidas para contextualizar e justificar nossa escolha.

Sem roteiros prévios, mas muito bem municiadas pelo estudo e rodas de conversa que precederam as visitas, as estudantes se organizaram livremente em grupos e passaram a fazer os contatos com pessoas que poderiam recebê-las na localidade escolhida. Algumas pessoas foram indicadas por já terem vínculos com a universidade, outras foram acionadas por meio de contatos buscados e partilhados entre as próprias estudantes. Deste primeiro movimento, um aprendizado: “(...) nós não sabíamos que conhecíamos tantas pessoas que fazem parte do MST. Sempre tem alguém que conhece outro alguém, que nos abre as portas” (narrativa de Bárbara). Se na ótica de Bárbara, esta aproximação era etapa simples, para lara a

ausência de respostas nas primeiras tentativas de contato suscitava outras reflexões:

Como parte dos trabalhos da faculdade, teríamos que encontrar e visitar um assentamento. Uau, nunca visitamos antes, mal sabíamos da existência deles até esse momento, do alto de nosso privilégio. Pesquisamos, lemos, estudamos e discutimos muito em sala. Achávamos que tínhamos antecipado tudo que poderíamos viver lá. Ansiosas, mas preparadas, pensamos. Primeiro dia de tentativa de contato... telefone chamando, chamando, chamando e nada. Tudo bem! Não tem problema, tentaremos amanhã. Nada de novo. Outra tentativa, dessa vez por mensagem de texto. Mandamos áudio. Nada. Estávamos tão desejosas por este encontro com aquelas pessoas, que ao ver outras alunas iniciando as atividades antes de nós, bateu uma frustração. Nosso objetivo era o simples: conhecer, conversar, observar, aprender. O contato de gente com a gente, saber as histórias, ouvir o que quisessem dizer, também falar sobre nossas escolhas e sobre a docência. Engraçado, pois nada disso conseguimos fazer, nem o primeiro contato, a primeira conversa, o primeiro alô, pois ninguém atendia o telefone. Não vou negar que o primeiro sentimento foi de decepção, até um pouco de raiva, confesso. De certa forma, sentia como se tivéssemos direito a esse contato, intituladas dessa conversa. Estávamos tão preparadas! (narrativa de lara).

lara expressa preocupações convergentes com o alerta de Freire (2013) ao falar das ações extensionistas. Ele adverte que há uma cultura de dominação que pode se reproduzir nas práticas entre universidade e comunidade, se não estivermos atentas e abertas à construção de uma relação dialógica e de aprendizado. Ao abordar o outro, aquele que se vê como portador do conhecimento tende a supor-se benfeitor, supondo também que quem o recebe deve agir com aceitação e agradecimento. Quando isso ocorre, encerram-se as possibilidades de aprendizado com tal encontro, pois “educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que

pouco sabem” (Freire, 2013, p. 16). Aquele que julga saber muito, não acha que tem algo a aprender. O que se coloca na negação deste saber, não se compreende como capaz de conhecer.

Antes mesmo de ir ao assentamento, num misto de emoções, ao mesmo tempo em que se vê irritada com o silêncio (que logo depois virou resposta), Lara se questiona: que tipo de autoridade teria sobre o tempo e as prioridades do outro? Que direito é esse, que julgamos ter? Por meio da escrita, ela pondera que o acolhimento na comunidade não é um direito adquirido, nem uma obrigação, mas sim uma escolha que as pessoas podem decidir por fazer, ou não.

Passada a etapa dos contatos e agendamentos, as estudantes se dirigiram ao assentamento para conhecer as pessoas e suas histórias, o lugar e sua forma de organização. A divisão em grupos se fez necessária tanto para que fosse possível o contato com diferentes pessoas e famílias, como também para viabilizar as visitas em diferentes dias da semana e horários, contemplando as possibilidades das licenciandas, em sua maioria trabalhadoras em turno integral, e das pessoas da comunidade.

Interessava-nos saber como as iniciativas de educação aconteciam, mas esta não era a única coisa a ser observada. A orientação era para que dirigissem atenção aos detalhes, vivenciassem os encontros e conversassem com as pessoas sem a pressa de obter delas qualquer informação ou conteúdo. O exercício do diálogo deveria ser priorizado e compreendido como maior vivência formativa, assumindo que (...) “não há que considerar perdido o tempo do diálogo que, problematizando, critica e, criticando, insere o homem em sua realidade como verdadeiro sujeito da transformação” (Freire, 2013, p. 40).

Assim, era pretendido o contato com um contexto que alterasse as certezas e colocasse certas concepções em xeque, de modo que levasse as estudantes ao questionamento de suas crenças e conseqüentemente à busca de aprofundamento nos saberes e teorias que pudessem subsidiar suas ações como professoras. O diálogo como gerador de uma práxis pedagógica.

O que se pretende com o diálogo não é que o educando reconstitua todos os passos dados até hoje na elaboração do saber científico e técnico. Não é que faça adivinhações ou que se entretenha num jogo puramente intelectualista de palavras vazias. O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “experencial”), é a problematização do conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la (Freire, 2013, p. 41).

Por entendermos e defendermos há tempos a escrita narrativa como recurso discursivo, estratégia investigativa e dispositivo de formação (Prado; Soligo; Simas, 2022), a opção neste estudo foi pela metodologia narrativa. Deste modo, além do registro do texto de pesquisa se realizar narrativamente, como aqui se apresenta, dando visibilidade às escolhas e caminhos trilhados, a escrita narrativa foi assumida como estratégia de trabalho com as estudantes. Dentre outras razões, acreditamos que este modo de registro contribui para a elaboração do que é vivenciado e na apropriação das teorias estudadas (Aguiar; Ferreira, 2022). Desde o início do semestre, realizamos rodas de leitura e apreciação de narrativas (Campos; Prado, 2013) assim como momentos de escuta e discussão das características da escrita, assumindo esta como a forma de documentação do que era vivenciado no contexto da extensão. Ficou estabelecido que as estudantes deveriam produzir registros (ao menos quatro), que poderiam estar

diretamente relacionados às visitas ou a outras situações vivenciadas em sala de aula ou em outros contextos, desde que tivessem sido fomentadores de reflexões acerca de nossa temática comum. Estes textos eram socializados entre todas assim que escritos, provocando um movimento de registros-leituras-comentários-reescritas constantes entre as futuras professoras.

Antes de chegar no acampamento, eu tinha o objetivo de prestar atenção nos mínimos dos mínimos detalhes, até com uma certa ansiedade de não deixar nada para trás, tentando guardar o máximo de acontecimentos na memória, para poder chegar em casa e escrever tudo. Mas então pensei: se eu me lembrar de tudo, como selecionar o que deve ser escrito? Que critérios vou usar para eleger certos acontecimentos como “dignos” de serem registrados? Minha resposta veio no momento que vivi essas visitas. Aqui estão registradas algumas das pipocas pedagógicas⁴ que escrevi, usando como critério “quais escutei uma trilha sonora quando presenciei” (narrativa de Beatriz).

Ao escrever sua primeira narrativa, Beatriz faz uma introdução mostrando como escolheu os momentos que queria registrar. Sua reflexão nos ajuda a perceber que a escrita não comporta todo o vivido, nem a ele se restringe. A estudante percebe que a tentativa de registrar absolutamente tudo, além de vã, teria efeito contrário ao esperado: no lugar de valorizar a riqueza e complexidade por ela percebidos, o excesso de elementos poderia tornar o registro vago, como um passeio rápido e sem paradas. Por isso, escrever uma narrativa pressupõe a consciência do todo, para então fazermos escolhas de

⁴ Pipoca Pedagógica é o nome dado inicialmente a pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada – GEPEC (FE/Unicamp) às narrativas breves, decorrentes de situações cotidianas vivenciadas por professoras, escritas para serem compartilhadas em redes de professoras. As estudantes ouviram a leitura de várias narrativas neste formato no decorrer das aulas e se apropriaram do conceito, tentando aqui trazê-lo para a sua composição. Ver: Campos e Prado, 2013.

o que registrar. A reflexão é fundamental, pois só é possível perceber que algo é relevante e decidir contá-lo quando fazemos uso de lentes teóricas que nos auxiliam nessa escolha e orientam nosso modo de pensar o vivido.

A estudante ainda faz mais um anúncio em sua escrita: nem tudo o que registramos é o que vivemos. Há uma licença poética e criativa da qual fazemos uso como recurso discursivo, para preencher lacunas de memória, tecer enredos e conectar ideias e emoções. Assim, sem haver efetivamente uma música sendo tocada no decorrer das visitas, Beatriz diz escutá-las quando vivencia algo significativo, “que merece ser contado”. As canções por ela escolhidas, todas de contexto político e histórico fortemente marcados, revelam que a sua percepção é mediada por um repertório cultural que a ajuda no estabelecimento de reflexões e no acesso às teorias. Entre marias, construções e rosas⁵, ela denuncia contradições e busca novas significações para a docência a partir do que vê, do que sente e do que pensa.

Se a escrita não comporta todo o vivido, outro aprendizado de lançar-se às narrativas é que o vivido não comporta toda a realidade. Aquilo que cada estudante era capaz de capturar – e o que lhe escapava – era necessariamente diferente do percebido por outra colega que esteve na mesma visita. Isso nos levou a entender como a leitura e partilha de narrativas é fundamental para a construção de uma visão em perspectiva do que vivemos. Conhecer o ponto de vista da outra, identificar aproximações e distanciamentos e tentar compreender a realidade por outros olhos é o reconhecimento de uma subjetividade que se constrói a partir de vivências comuns, das quais partilhamos

⁵ Aqui fazemos referência a três das músicas que a estudante usa como “trilha sonora” na escrita de suas narrativas: Maria, Maria (Milton Nascimento / Fernando Brant, 1976); Construção (Chico Buarque, 1971) e Rosa de Hiroshima (Vinicius de Moraes / Gerson Conrad, 1973).

e com as quais dialogamos, nas quais também nos reconhecemos. Vemos isso nas escritas de Iara e Ana Maria, sobre o mesmo momento:

Ao chegar no assentamento, fomos recepcionadas com um café da manhã ao qual fomos convidadas a participar. Ali, uma senhora com boné do MST nos perguntou o que estudamos e ao ouvir que era pedagogia, abriu um sorriso enorme no rosto e abraçou apertado a cada uma de nós, “Meninas da educação!” ela disse, nos agradecendo por estar lá. Foi um dos abraços mais verdadeiros e gostosos que eu já ganhei. Nos sentamos com ela para uma conversa. Ela nos contou que era a responsável pela educação do assentamento, a única nesta função no momento. Disse sobre a longa construção da sala de aula que estavam preparando e que estava quase pronta com a ajuda de todos ali presentes (Narrativa de Iara).

Contato físico não é algo que me deixa confortável, principalmente com pessoas que não tenho nenhum tipo de familiaridade. Mas naquele dia, ao descobrir que eu e meu grupo estávamos lá como estudantes de pedagogia, o entusiasmo foi genuíno, ela me abraçou fortemente de lado. Num primeiro momento fiquei paralisada. Óbvio. Não era algo que eu esperava. Um, dois, três segundos e eu ainda estava sendo abraçada. Não podia ser indelicada e não retribuir aquele afeto tão espontâneo. Abracei de volta. Aos poucos a sensação de desconforto foi diminuindo. Sentamos para conversar, uma conversa franca sobre como aquela escola funcionava. Surpresa. Não funciona. Não ainda. Está praticamente pronta, mas não funciona. Mas por que ainda não estão tendo aulas? Falta gente. Falta gente para ajudar. (Narrativa de Ana Maria).

Para que as experiências vivenciadas na extensão e narradas fizessem sentido, insistimos também em práticas de leitura e na instituição de redes de partilha. Assim, os registros eram feitos na certeza de haver interlocutores, pessoas interessadas na escuta e com as quais o diálogo era possível. Se nas primeiras semanas de aula, antes das idas ao assentamento, a rotina era de leitura de narrativas de outras professoras, publicadas em livros digitais ou socializadas

conosco informalmente, aos poucos o espaço das aulas foi sendo ocupado por momentos de partilha das escritas autorais. Nossos saraus motivavam a retomada da própria escrita, pois ao ouvir-se, as estudantes percebiam pontos que não estavam claros e que gostariam de retomar. Também inspiravam novas escritas, quando percebiam algo “valioso” relatado por uma colega, que não tinha sido foco de seus registros inicialmente. Sobretudo, a escrita levou as estudantes a construir novas significações sobre a docência e a sociedade na qual se inserem como profissionais. Ao dizer daquilo que foi vivido, as licenciandas se reconhecem como autoras (da própria história, dos conhecimentos construídos cotidianamente, no diálogo com as teorias e com as práticas profissionais). Ser autora é sentir-se autorizada a fazer uso da palavra, compreender-se como alguém que tem algo a dizer, algo que precisa ser dito (Aguiar; Ferreira, 2022). Escrever, então, deixava de ser uma solicitação da professora, ou uma demanda acadêmica, passava a ser uma necessidade formativa.

4 IMERSAS NA NARRATIVA VIVA – FORMAÇÃO HUMANIZADORA NOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Desde o momento que pisei lá, eu já havia me emocionado, porque ter a oportunidade de estar naquele lugar com todas aquelas pessoas unidas na luta por um futuro melhor, me fez e me fez repensar sobre tudo que já acreditei ser educação e hoje tenho uma perspectiva completamente diferente, de que a educação só faz sentido se for do povo para o povo. (...) Foi a primeira vez, durante a graduação inteira, que senti estar no lugar certo, senti estar no caminho certo, senti que a escolha de fazer Pedagogia fazia sentido. Educação é um ato de coragem, luta, política, esperança. A luta é coletiva, a terra é de todos, a esperança é verbo e a educação transforma (narrativa de Jade).

A escrita das estudantes nos mostrou que cada encontro vivenciado suscitava reflexões sobre seu futuro papel como professoras. Registros como o de Jade reafirmam nossa convicção de que uma formação docente que se assuma humanizadora e emancipatória é desenvolvida em diálogo com os enfrentamentos e dilemas da atualidade, na interação em outras esferas da sociedade. Isso significa também reiterar que a formação se realiza ao pensar e vivenciar questões que são enfrentadas coletivamente. Afinal, se é na observação e convivência com o grupo do assentamento que Jade acessa novos significados para a docência, ela só os reconhece como valores com os quais pactua por termos realizado leituras e debates que possibilitaram o acesso a tais ideais pedagógicos e educacionais. Ainda, é por meio desta prática teoricamente orientada que sua presença e atuação também pode provocar transformações sociais. Sem promover o apagamento das subjetividades, é somente a partir do movimento socialmente orientado, ora de diálogo com a comunidade e os saberes circunscritos à realidade local, ora de acesso às teorias e reflexão acerca dos saberes produzidos historicamente, que as futuras professoras podem encontrar seu jeito próprio de trabalhar e compreender a realidade na qual se inserem.

Concordando com Freire (1996), defendemos que o objetivo fundamental das iniciativas de formação docente deve ser possibilitar, por meio do conhecimento e questionamento das relações entre as pessoas e no mundo, que estas aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão. Para o autor, “este aprofundamento da tomada de consciência, que precisa desdobrar-se na ação transformadora da realidade, provoca, com esta ação, a superação do conhecimento preponderantemente sensível” (Freire, 2013, p. 24) e contribui para o desenvolvimento de uma leitura criticamente orientada da profissão.

Neste sentido, a experiência da extensão na formação inicial pode também ensinar que o contato com as outras pessoas e realidades, bem como a busca pelo diálogo com as teorias é constante e permanente na profissão. Há um reconhecimento de que a sociedade deve se transformar, e que os meios de ensinar e aprender também se ajustam. Novas compreensões ampliam o que já era conhecido e com as mudanças, outras necessidades surgem. Assim, os saberes docentes precisam ser permanentemente revisitados, questionados e alterados, sendo contante a disposição para o estudo e para o diálogo com o outro: “(...) por isto mesmo, permanente, neste caso, não significa a permanência de valores, mas a permanência do processo educativo, que é o jogo entre a permanência e a mudança culturais” (Freire, 2013, p. 75). A educação perdura na possibilidade de nos ajustarmos aos entraves vividos e continuarmos acreditando e lutando por ela.

Quando chegamos, fomos recebidas por outro grupo de estudantes que já estavam engajados em um projeto da comunidade. Inicialmente, toda e qualquer apreensão que tínhamos sobre como seria nossa interação com as pessoas do local desapareceram à medida que iniciamos as conversas. Logo percebemos uma atmosfera acolhedora e receptiva. Mais tarde nos reunimos em uma roda com a coordenadora do assentamento. Vivemos um momento verdadeiramente especial, tão vívido que um desenho talvez fosse mais capaz de capturar sua essência. Nesse instante, iniciamos uma série de perguntas sobre a história do MST, sua organização e a realidade do assentamento. À medida em que as respostas surgiam, mergulhei em uma narrativa cativante de lutas e conquistas. Naquele momento, eu não era apenas uma observadora; eu me via como parte da história. (...) Sentada naquela roda, imersa na narrativa viva do assentamento, experimentei uma profunda conexão com a coragem e a resiliência daqueles que moldaram aquele lugar com suas próprias mãos. Naquele instante, eu compreendi que também sou protagonista na luta por um futuro melhor. (narrativa de Mariana).

Mariana nos conta que, quando está *sentada naquela roda*, o encontro vivenciado soa como uma aula, em seu sentido mais radical: um momento de articulação entre saberes que lhe convoca à reflexão e altera seu modo de compreensão da realidade. Ao escrever seu registro, a estudante também não está só. Ela trava um diálogo com suas referências históricas, com as pessoas com quem estava e consigo mesma. Seu sentimento de tornar-se parte simboliza o reconhecimento de que somos seres de relação, que nos fazemos e reconhecemos uns nos outros. Por isso, a prática docente nunca é solitária, assim como a formação não pode ser pensada com base em sua individualidade. Pensar na docência a partir do social significa reconhecer que mesmo as nossas emoções e vivências mais íntimas se desenvolvem nas práticas socialmente instituídas. O modo como priorizamos certos saberes, a forma como lemos códigos e o jeito como participamos da organização da vida coletiva ensinam o que é tolerável, mostram com o que se indignar, orientam o sentir e pensar. Concordando com Freire (1996, p. 45), entendemos que “não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros, substantivamente, exige de nós. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético”.

Optei então por escrever esse recorte, que me fez crescer, me enxergar, me acalantar e que me fez sonhar. Que bom sonhar, que bom se vislumbrar, que bom que há espaço para pensar um futuro melhor na Pedagogia. Que bom estar com pessoas comprometidas, que nos colocaram a refletir sobre essa realidade e, por meio dela, sobre a nossa profissão. Que bom que me encontrei, finalmente na Pedagogia (narrativa de Carla).

Entendemos, nas palavras de Carla, a importância de ações formativas que possibilitem às licenciandas o contato com grupos que ofereçam histórias de mobilização coletiva e experiências democráticas. Para além do reconhecimento de um cenário de enfrentamento das desigualdades sociais e de reafirmação da educação como uma bandeira de luta de todos e para todos, esta convivência ensina as futuras professoras que docência é também militância em favor da educação, e que é imprescindível manter a esperança. A formação que se alicerça na historicidade da vida humana rejeita determinismos. Sabemos que os condicionantes que produzem desigualdades e cerceiam direitos não são naturais, e sim culturalmente criados, difundidos e perpetuados. Apoiamo-nos na premissa de que as pessoas, como seres sociais, são produtoras das condições objetivas de trabalho e meios de vida, o que nos confere a possibilidade de organizar coletivamente a experiência social de outras formas.

Com base nisso, iniciamos um debate. Sabemos que, sozinhas, não podemos fazer muito. Então, pensamos em como seria interessante ter um projeto de alfabetização das universidades em conjunto com os assentamentos. Depois entendemos que é necessário lutar por condições definitivas de acesso à Educação para estas pessoas. Temos conhecimento desse assentamento. (...) Como poderíamos mudar essa realidade de forma efetiva? Como poderíamos fazer algo que realmente mude histórias? (narrativa de Bárbara).

Ao conhecer as histórias das pessoas do assentamento, Bárbara deseja fazer algo para que o direito à educação, previsto em constituição no nosso país, seja efetivamente contemplado para os mais de 40 adultos analfabetos que residem na área e não tem acesso à escola regular. Num primeiro momento, o seu desejo é fazer algo pessoalmente, pensando que algum tipo de voluntariado e cooperação possa ser suficiente para resolver o problema. No entanto, ao escrever

sobre seu próprio sentimento de injustiça, ela retoma e analisa: essas pessoas têm direito a uma proposta organizada e sistematizada de ensino, desenvolvida por profissionais, que se sustente ao longo do tempo. Fazer algo não significa resolver individualmente o problema – nem conseguiríamos – mas sim contribuir para a luta pela democratização do acesso à educação. Privar ou colocar condições (de locomoção, horários ou financeiras) para o acesso aos códigos e linguagens é modo de excluir e limitar a participação na vida de uma sociedade letrada como a nossa. Por isso, oferecer educação (pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada) não é um favor que se pode escolher fazer, ou não.

Este entendimento vai se construindo em Bárbara à medida em que ela escuta, conversa, estuda, contesta, estranha e registra sobre o tema. Este movimento é chamado por Freire (1983; 1986) de curiosidade epistemológica: uma atitude interpretativo-investigativa que surge do estranhamento de padrões socialmente convencioneados, por meio do debate teórico. Em suas palavras, “(...) é por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: seu caráter formador. O ensino de conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando” (Freire, 2013, p. 70).

Logo que chegamos no assentamento, as responsáveis por nos receber nos contaram diversos assuntos, e um dos que mais me chamou atenção foi, sem dúvidas, sobre o EJA e como aprender a ler e escrever transforma a vida das pessoas. Conversa vai e vem, mudamos de assunto e fomos conhecer o lugar. Ao entrar num mercadinho, ali mesmo, encontramos com uma das alunas que havia se formado numa turma anterior de EJA, que funcionou no assentamento tempos atrás. Ela nos contou emocionada (inclusive diz que sempre chora quando fala dessa transformação pela qual ela passou), sobre como a leitura havia transformado a sua vida! Uma coisa que

chamou a minha atenção, além da história de vida dela, foi quando explicou que aprendeu por um método cubano de alfabetizar e como ele ajudou, por exemplo, a não decorar apenas os números, mas a partir deles entender, num dos casos que ela contou, qual era a linha do ônibus que deveria tomar e em qual direção. Fiquei curiosa e desejei saber mais sobre isso. Me emocionei junto com ela, pois sempre escutamos que a educação transforma, mas quando realmente conhecemos uma pessoa que teve sua vida transformada e enxergamos sua gratidão no sorriso, ah... isso nos motiva verdadeiramente! (narrativa de Nádia).

A narrativa de Nádia, nos mostra como ela enxerga a complexidade da ação docente por meio da interação e reflexão sobre a experiência na extensão. Sabemos que o exercício da profissão docente é permeado por complexidades que extrapolam, em muitos aspectos, a transposição de conteúdos. No entanto, compreendemos que para nossa atuação, é imperativo que saibamos muito bem o tal conteúdo, não apenas como se apresenta na formulação do currículo escolar, mas em perspectiva e com o devido aprofundamento que possibilite pensar a temática e sua relação com a vida cotidiana dos estudantes e com os as questões que a humanidade vivencia coletivamente na contemporaneidade. Saber a matéria também significa que, como profissionais da área, temos a responsabilidade de debater e contribuir para a escolha daquilo que deve ser ensinado, atuando na formulação de currículos que ofereçam referências para a formação de pessoas capazes de compreender criticamente o mundo, com condições de transformar a realidade.

Nádia demonstra já ter compreendido que para ser professora, então, é preciso saber mais, e continuar se atualizando na relação com o conhecimento que decidimos ensinar, uma vez que os saberes são criação humanas, mutáveis, interpretáveis e passíveis de novas descobertas. A tal complexidade da docência já se mostra

evidentemente, mas este é apenas o começo. Conhecer bem o que será ensinado, mesmo sendo algo indispensável, não é garantia de uma boa atuação pedagógica. Igualmente indispensável é que saibamos ensinar. Por isso Nádia se interessa em conhecer outros meios de ensinar e compreende que pode haver formas diferentes de alfabetizar, em contextos distintos. Neste sentido, os estudos do campo da Didática mostram que é preciso planejamento, intencionalidade na escolha de estratégias e técnicas mais ajustadas e avaliação constante do processo. Três tempos se entrelaçam e exigem constante atenção e vigilância: para a docente, o espaço-tempo aula começa antes, e só acaba bem depois do encontro com os estudantes. Tempos que já são percebidos por Giovana, em sua narrativa:

A primeira visita ao assentamento foi organizada a pedido de uma professora da faculdade por estar diretamente relacionada com os conteúdos e temáticas trabalhadas esse semestre nos componentes curriculares. Um dia antes da visita pude começar minha aventura, pois como moro em outra cidade, dormi na casa de uma colega de sala. Outra colega também ficou com a gente, então a preparação para a ida ao assentamento virou uma noite do pijama. Colocamos o papo em dia e dividimos nossas expectativas e animação em relação à visita. Nós três estávamos muito animadas e ansiosas por essa experiência. Finalmente o dia amanheceu. Acordamos bem cedinho, nos preparamos, conferimos se tínhamos em mão tudo o que precisávamos e fomos para o assentamento. Quem diria que três universitárias que trabalham o dia todo e estudam no período noturno, cansadas e sobrecarregadas, estavam felizes de acordar no sábado às 5 horas da manhã para realizar uma atividade da faculdade. O principal sentimento que essa experiência me trouxe foi o de esperança. Esperança para lutar e principalmente esperança para vencer. A própria história do MST já nos move, mas também me enche de entusiasmo perceber que somos capazes de nos organizar e contribuir, que não deixamos a rotina nos abater e que estamos vivendo tudo isso com tanta intensidade (narrativa de Giovana).

Formar-se professora passa também pelo reconhecimento de que é preciso planejar, se antecipar, fazer-se presente no encontro com o outro e repensar, ajustar estratégias sempre que necessário. Giovana aponta, em seu registro, perceber o valor deste movimento. Mesmo não vivenciando um ritual de preparação para ministrar uma aula, ela sinaliza que reconhece as temporalidades do processo pedagógico em seu próprio aprendizado: ela planeja a ação com as colegas, se coloca atenta aos encontros e experiências e reflete sobre o vivido.

Transportando tais ensinamentos para o campo da docência, vemos a profissão como algo realmente complexo, sobretudo quando sabemos que a ação educativa só se realiza quando ao ensinar, o outro aprende. Assim como percebemos na escrita das estudantes, nosso trabalho como professoras é concretizado na interação e no diálogo com alguém que conhece coisas, porta histórias, tem desejos. Ser professora implica no reconhecimento dessa alteridade e no entendimento de como o aprender ocorre em diferentes condições do desenvolvimento humano. Conhecer bem o conteúdo, as teorias educacionais e os processos de desenvolvimento é necessário para a nossa profissão e para reafirmarmos ser a educação um processo formativo emancipatório, que só se realiza do humano para o humano. Por meio desse intercâmbio, futuras docentes se formam, e a docência se realiza.

5 O BEM QUE ME FEZ ESSE DIÁLOGO - LIÇÕES APRENDIDAS

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas do esforço por superá-las (Freire, 1996, p. 67).

Tentamos dar destaque, ao longo do texto, ao que as estudantes do curso de Pedagogia, participantes da iniciativa de extensão junto ao assentamento do MST, identificam como aprendizados decorrentes dos encontros e do diálogo com a comunidade que as acolheu. Para tanto, trouxemos as palavras das próprias licenciandas, em suas narrativas. Os registros expressam compreensão de que o diálogo é um dos pilares da educação que defendemos, assim como ressaltam a importância da convivência com as pessoas e suas comunidades para desenvolver necessária sensibilidade para as questões sociais e os condicionantes políticos que atravessam a área da Educação.

Entre muitos elementos capturados e temas trazidos para a conversa em sala de aula, algo se mostra predominante nas falas e registros das estudantes: há uma significativa mudança no modo como compreendem a profissão. Palavras como esperança, sonho, coletivo, luta, povo, democracia e justiça são anunciadas com frequência e ser professora parece não significar mais apenas passar a matéria ou dominar boas técnicas. Escolhemos trazer a expressiva narrativa de Carla nestas últimas palavras, por ser representativa dos questionamentos e reflexões que eram trazidos para as aulas, no período das visitas ao assentamento:

Chegamos a uma parte do acampamento onde ficava uma unidade de saúde, a cozinha coletiva e uma “casa de roupas”, um local onde as doações de roupas e sapatos são separadas e colocadas à disposição de moradores do acampamento. Dona Maria é a senhora que separa e setoriza as peças doadas por tamanho e modelo, de modo que a casa fica parecendo uma “lojinha”. Quando os moradores precisam, podem ir até lá e escolher o modelo que precisam e gostam. Ao adentrar o espaço, curiosamente fui olhar as roupas que estavam setorizadas na parte infantil. Sobre uma das pilhas de camisetas, destacava-se uma branca, já um pouco surrada, com o emblema de um colégio particular de renome da cidade. Aquela peça disparou em mim uma série de reflexões e sentimentos, e eu não conseguia nem mais olhar para as outras coisas nem prestar atenção no que Maria me falava. A camiseta ali disposta para o uso de uma criança que possivelmente nunca terá acesso àquela escola, me fez pensar no meu papel como estudante de Pedagogia e como futura educadora. Em algumas aulas da graduação discutimos metodologias inovadoras e práticas consideradas incríveis, e nestes momentos é a imagem destes grandes colégios de renome que vem à mente. Ficávamos sonhando que apenas conhecer estes métodos ou usar os materiais corretos iria nos capacitar para o nosso papel de educadoras. Mas quando eu vejo famílias que, conforme eu acabava de escutar de dona Maria, precisam lutar para conseguir ter acesso à escola, saúde e saneamento básico, quando conheço crianças que são muitas vezes esquecidas pelo Estado, reflito sobre esses mais de três anos de graduação e penso: “A quem essas metodologias e materiais atendem? Para que criança é feita a escola do uniforme branco?” Eu entendi naquela hora que só poderia ser professora de crianças como aquelas, para as quais os materiais, metodologias e uniformes não foram pensados. Preciso lutar por escola e por uma educação para todos, e não somente para uma parcela da sociedade. Aquela conversa com dona Maria, aquele olhar na “casa das roupas” me fez ver sentido na Pedagogia, me fizeram compreender o meu “eu” como educadora. Ah, se dona Maria soubesse o bem que fez aquele diálogo! (Narrativa de Carla).

Se o esforço até este ponto da escrita foi empregado de modo a dar visibilidade aos aprendizados das estudantes, é necessário registrar que os aprendizados da professora que forma as licenciandas

também foram muitos. Concordando com Freire (1996), entendemos que toda ação educativa é transformadora para todos os que nela estão genuinamente envolvidos. Por isso, a cada escuta de narrativas como a de Carla, um misto de emoções e ideias também me convidavam a estar mais presente e a estudar mais, pois eu sentia mais.

Por mais organizada que fosse a proposta, tentando fazer valer todas as premissas aqui já apresentadas, de que a ação docente requer estudo, planejamento, domínio técnico e teórico, nada nos prepara inteiramente para os encontros. É preciso manter certa disponibilidade para os imprevistos (aceitar que podemos aprender com o inesperado), adotar a manutenção da dúvida (entender que talvez nossas escolhas não tenham sido as melhores) e aprender a contar com o outro (reconhecer que para defender a educação com um ato coletivo é preciso renunciar ao controle e agir coletiva e democraticamente). No decorrer do semestre, ao conversar com as estudantes e re-conhecer as pessoas e vivências do assentamento por seus olhos, foram muitos os meus aprendizados com professora. Destaco três deles a seguir.

Em primeiro lugar: tornar-se gente é processo. Tornar-se professora também. É imprescindível, na formação inicial, a apropriação conceitual e dos saberes próprios da docência, pois estes orientam o trabalho pedagógico e alimentam convicções sobre o que queremos e para onde vamos como professoras. No entanto, ao nos lançarmos aos contextos educativos, somos permanentemente lembradas dos limites do nosso saber e da necessidade de nos colocarmos humilde e curiosamente na relação com o outro. As estudantes viram coisas que eu não tinha visto, descreveram cenas que eu não tinha dado importância, trouxeram referências culturais e literárias com as quais eu nem sempre dialogava. Em certos momentos ficaram mais indignadas

e sensibilizadas do que eu e, com isso, me fizeram revisitar minhas próprias crenças e emoções. Concordando com Freire (2001), fizeram acontecer um genuíno processo formativo, que gera compreensão de questões do nosso tempo e, com isso, humaniza.

Depois: o mundo está em transformação. É preciso saber como as coisas assim ficaram, e como podemos mudá-las. A experiência no assentamento também me fez lembrar que os condicionantes sociais que tão cruelmente provocam as desigualdades sociais são criações humanas e, por isso, mutáveis, transformáveis. Assim como é possível crer em uma sociedade mais justa e democrática ao conhecer o assentamento, lembrando que o mundo não é assim, o mundo está sendo assim (Freire, 1996), reafirmo minha crença em possibilidades de formativas que transgridem, denunciam e constroem uma educação outra. Acreditando nisso, reafirma-se a necessidade de colocarmos nosso conhecimento a serviço da transformação social, como orientador das nossas ações. Sem a ingenuidade de que estas boas intenções individualmente promovam transformações, ao assumirmos coletivamente um compromisso, como formadoras de futuras professoras, de uma atuação crítica e emancipatória, estamos assumindo coletivamente um caminhar que nos leva para certa direção e, por isso, nos aproxima um pouco mais de nossos ideais.

Por fim: escrever possibilita outra/nova leitura da realidade. Ao mesmo tempo em que o contato com pessoas analfabetas, nos assentamentos, provoca reflexões nas estudantes sobre a importância da leitura e da escrita para a participação ativa e consciente na vida social e cultural, eu percebo que por vezes a relação que elas próprias têm com a escrita e com a leitura não é de total intimidade. O exercício de falar de si e do que vive nos encontros foi trazendo, ao longo do semestre, novos significados para a escrita, que deixa de ser uma

burocracia e passa a ser uma necessidade. Assim como explica Freire (1994 p. 16): “não escrevo somente porque me dá prazer escrever, mas também porque me sinto politicamente comprometido, porque gostaria de convencer outras pessoas, sem a elas mentir, de que o sonho ou os sonhos do que falo, sobre o que escrevo e porque luto valem a pena ser tentados”.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas; sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 13-38, 2001.

AGUIAR, Thiago Borges; FERREIRA, Luciana Haddad. Paradigma Indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. **Educar em Revista**, v. 37, p. e74451, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.1590/0104-4060.74451>. Acesso em: 3 maio 2026.

ANTUNES-SOUZA, Thiago; PUCCI, Renata Helena Pin; FERREIRA, Luciana Haddad. Neotecnicismo pedagógico, inovação e o impacto na docência na educação superior. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 31, p. e54157, 2025. DOI: 10.26512/lc31202554157. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/54157>. Acesso em: 3 maio 2026.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação Popular?** São Paulo: Ed. Brasiliense, 2006.

CAMPOS, C. M.; PRADO, G. V. T. (org.). **Pipocas pedagógicas**: narrativas outras da escola. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Ed. 17ª, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 107p.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Política e Educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, L. C. **Tecnicismo**: ele está de volta. 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/08/26/tecnicismo-ele-esta-de-volta/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2ª ed. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. A.; SIMAS, V. F. Fontes de informações, Registros investigativos e Modos de produção de conhecimentos: uma compreensão da pesquisa narrativa articulada em três dimensões. **Revista de Educacion**. v.13, n.25, p.101-118, 2022. Disponível em: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5831. Acesso em: 10 jul. 2025.

RAMOS, M. M. Educação popular: instrumento de formação, luta e resistência no projeto educativo do MST. Fractal: **Revista de Psicologia**, v. 32, n. spe, p. 233–238, jun. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.22409/1984-0292/v32_i-esp/40984. Acesso em: 10 jul. 2025.

RODRIGUES, R. P.; CRUZ, G. B. (Dis)posições para a formação docente em um curso de pedagogia: contribuições da extensão universitária. **Educação e Pesquisa**, v.49, p.e251676, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349251676por> Acesso em: 10 jul. 2025.

SOUZA, M. A. Pesquisa educacional sobre MST e Educação do Campo no Brasil. **Educação em Revista**, v. 36, p. e208881, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698208881>. Acesso em: 10 jul. 2025.

Endereço para correspondência:

Luciana Haddad Ferreira - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Faculdade de Educação, Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, Bloco C, Parque Rural Fazenda Santa Cândida, 13087571, Campinas, SP. haddad.nana@gmail.com.