



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS - TO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO EM CIÊNCIAS E SAÚDE -
PPGECS**

SARA PINTO CARDOSO LIMA

**A FORMAÇÃO DOCENTE DE ALFABETIZADORAS DO CAMPO: CARTAS
PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DE PALMAS-TO.**

**CAMPUS PALMAS (TO)
2024**

SARA PINTO CARDOSO LIMA

**A FORMAÇÃO DOCENTE DE ALFABETIZADORAS DO CAMPO: CARTAS
PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DE PALMAS-TO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino em Ciências e Saúde - PPGECS da Universidade Federal do Tocantins, para obtenção do título de Mestre em Ensino em Ciências e Saúde.

Linha de pesquisa: Ensino em Ciências.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lisiane Costa Claro.

Coorientadora: Prof^a. Dr^a Hardalla Santos do Valle.

CAMPUS PALMAS (TO)
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

L732f Lima, Sara Pinto Cardoso.
A formação docente de alfabetizadoras do campo: cartas pedagógicas no contexto de Palmas-TO. / Sara Pinto Cardoso Lima. – Palmas, TO, 2024.
180 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Ensino em Ciências e Saúde, 2024.

Orientadora : Lisiane Costa Claro

Coorientadora : Hardalla Santos do Valle

1. Educação do Campo. 2. formação continuada. 3. formação de professores. 4. cartas pedagógicas. I. Título

CDD 372.35

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

SARA PINTO CARDOSO LIMA

**A FORMAÇÃO DOCENTE DE ALFABETIZADORAS DO CAMPO: CARTAS
PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DE PALMAS-TO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino em Ciências e Saúde - PPGECS da Universidade Federal do Tocantins, para obtenção do título de Mestre em Ensino em Ciências e Saúde.

Linha de pesquisa: Ensino em Ciências.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lisiane Costa Claro.

Co-orientadora: Prof^ª. Dr^ª Hardalla Santos do Valle.

Data de aprovação:

Banca Examinadora:

Dr^ª. Lisiane Costa Claro. Orientadora. PPGECS/UFT

Dr^ª. Hardalla Santos do Valle . Coorientadora. UFPel

Dr^ª. Leidiene Ferreira Santos . Examinadora. PPGECS/UFT

Dr^ª. Ana Lúcia Souza de Freitas. Examinadora. UNIPAMPA

Dr^ª. Jocyléia Santana dos Santos.Examinadora. PPGE/UFT

Este trabalho é dedicado a Maria e Manoel. Mulher e homem lavradores, honestos, leais, generosos e fortes que dedicaram décadas de suas vidas à luta por um futuro digno para os filhos. Acreditando que a Educação seria a única forma de transformar a realidade, ainda nos anos 90, indignados com a precariedade da escola rural a qual seus filhos tinham acesso e decidiram vender a pequena propriedade rural onde viviam, e migrar para a cidade de Miracema do Norte. Lá buscaram, de maneira digna e corajosa, educação para os filhos e melhores condições de vida para a família.

Mamãe e Papai, dedico esta dissertação a vocês!

RESUMO

Esta pesquisa tem foco na formação continuada de professores alfabetizadores que atuam no contexto do campo do município de Palmas-TO. Ela busca compreender quais são as demandas e as possíveis estratégias para uma formação continuada no horizonte da Educação do Campo, por meio das experiências de professoras alfabetizadoras que atuam na Escola de Tempo Integral Aprígio Tomaz de Matos, localizada na área rural do município de Palmas-TO. Nesse sentido, o estudo responde a seguinte questão: Quais os desafios e as potencialidades no que se refere à formação continuada de professoras e suas práticas de ensino na área rural de Palmas- TO? Para isso, foi proposto às participantes da pesquisa a escrita de Cartas Pedagógicas e a troca dessas correspondências entre si. Por meio das Cartas Pedagógicas, seis professoras alfabetizadoras compartilharam suas trajetórias e experiências docentes em um movimento dialógico que constitui um importante processo de formação continuada dentro do movimento de produção de informações. Dessa forma, a proposta de diálogo aqui estabelecida, assume caráter emancipatório ao se configurar um rico movimento formativo, não só para as participantes da pesquisa, mas também para a pesquisadora que esteve imersa no processo. Assim, a partir da análise cuidadosa dessas correspondências, foi possível compreender que os programas de formação continuada, oferecidos pela Rede Municipal de Educação de Palmas, se distanciam da perspectiva da Educação do Campo. Nesse cenário, a pesquisa aponta a necessidade da instituição de políticas públicas que estimulem programas de formação continuada no horizonte da Educação do Campo e indica possibilidades formativas que abarquem as necessidades do contexto pesquisado.

Palavras-chave: Educação do Campo; formação continuada; formação de professores; Cartas Pedagógicas.

ABSTRACT

This research focuses on the continued training of literacy teachers who work in the rural context of the municipality of Palmas-TO. It seeks to understand what the demands and possible strategies are for continued training in the Rural Education horizon, through the experiences of literacy teachers who work at the Escola de Tempo Integral Aprígio Tomaz de Matos, located in the rural area of the municipality of Palmas- TO. In this sense, the study answers the following question: What are the challenges and potentials regarding the continued training of teachers and their teaching practices in the rural area of Palmas-TO? To this end, research participants were asked to write Pedagogical Letters and exchange these correspondences with each other. Through Pedagogical Letters, six literacy teachers shared their teaching trajectories and experiences in a dialogical movement that constitutes an important process of continued training within the information production movement. In this way, the dialogue proposal established here assumes an emancipatory character by configuring a rich formative movement, not only for the research participants, but also for the researcher who was immersed in the process. Thus, from the careful analysis of these correspondences, it was possible to understand that the continuing education programs, offered by the Municipal Education Network of Palmas, distance themselves from the perspective of Rural Education. In this scenario, the research points to the need for the institution of public policies that encourage continuing training programs within the scope of Rural Education and indicates training possibilities that cover the needs of the researched context.

Key-words: Rural Education; continuing training; teacher training; Pedagogical Letters.

LISTA DE QUADROS, TABELAS E FIGURAS

Figura 1 – Tetragrama da (Trans)formação permanente;

Tabela 1 - Orientações para a escrita das Cartas Pedagógicas na pesquisa.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP	Comitê de Ética em Pesquisa;
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil;
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico;
GEPHEA	Grupo de Pesquisa em História, Educação e Artes;
M S T	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra;
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
UFT	Universidade Federal do Tocantins;
E T I	Escola de Tempo Integral;
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade;
TEA	Transtorno do Espectro Autista;
EJA	Educação de Jovens e Adultos;
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos;
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Palmas-TO.

SUMÁRIO

1. DIÁLOGO INTRODUTÓRIO.....	11
2. INVESTIGAÇÕES PRELIMINARES	14
2.1 Educação Rural e o fortalecimento das desigualdades no campo.....	15
2.2 Educação “no” campo e “do” o campo: educação como processo de resistência e libertação do povo camponês.....	20
2.3 A alfabetização e os desafios que envolvem a formação docente de alfabetizadoras/res brasileiros.....	31
3. ANDARILHAGENS METODOLÓGICAS.....	39
3.1 Cartas Pedagógicas: características e potencialidades.....	43
3.2 Etapas da pesquisa.....	51
3.3 Fases da partilha de correspondências.....	55
3.4 Sobre a análise das informações.....	58
4 DIÁLOGOS DOCENTES: O QUE DIZEM AS CARTAS?.....	62
4.1 Caminhos trilhados até a docência no campo.....	64
4.1.1 Trajetória da Felicidade.....	64
4.1.2 Trajetória da Flor de Lis.....	65
4.1.3 Trajetória do Ipê Amarelo.....	67
4.1.4 Trajetória da Lili.....	69
4.1.5 Trajetória de M C R.....	70
4.1.6 Trajetória da Paty.....	72
4.2 Experiências formativas na área docente.....	73
4.2.1 Experiências da Felicidade.....	73
4.2.2 Experiências da Flor de Lis.....	74

4.2.3 Experiências do Ipê Amarelo.....	75
4.2.4 Experiências da Lili.....	76
4.2.5 Experiências de M C R.....	77
4.2.6 Experiências da Paty.....	79
4.3 Experiências de formação continuada.....	81
4.3.1 Experiências da Felicidade.....	81
4.3.2 Experiências da Flor de Lis.....	83
4.3.3 Experiências do Ipê Amarelo.....	85
4.3.4 Experiências da Lili.....	86
4.3.5 Experiências de M C R.....	87
4.3.6 Experiências da Paty.....	89
4.4 Relatos sobre o diálogo a partir das Cartas Pedagógicas.....	90
4.4.1 Relatos da Felicidade.....	90
4.4.2 Relatos da Flor de Lis.....	92
4.4.3 Relatos do Ipê Amarelo.....	93
4.4.4 Relatos da Lili.....	94
4.4.5 Relatos de M C R.....	96
4.4.6 Relatos da Paty.....	97
5 DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORAS DO CAMPO.....	97
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.....	111
ANEXOS.....	119

1. DIÁLOGO INTRODUTÓRIO

O âmbito rural brasileiro sofre, historicamente, com a escassez de políticas públicas educacionais que considerem as especificidades e demandas de seus povos, situação que colaborou para o evidente distanciamento da equidade social entre o meio urbano e o campo. Nesse cenário social, destacamos que as primeiras políticas públicas voltadas para a educação dos povos do campo, vieram encharcadas de marcas ideológicas hegemônicas de uma sociedade com valores capitalistas. Assim, as motivações para a implementação dessas ações governamentais voltadas para a educação das camadas populares, incluindo os povos das áreas rurais, não tinham a intenção de ofertar um ensino direcionado à superação da condição de subalternidade das classes marginalizadas.

Nesse contexto, a história do analfabetismo no Brasil, mostra que ele sempre esteve associado ao Campo, sobretudo por se tratar de um país agrícola, onde a maioria do povo residia nas áreas agrárias. Entretanto, mesmo após a inversão deste cenário demográfico, os dados do Censo 2010 indicam taxas de analfabetismo consideravelmente superiores no Campo, quando comparadas às taxas das zonas urbanas (IBGE, 2011). Nesse contexto, o latifúndio é apresentado, por Ferreiro (2012), como fator determinante para o atraso do desenvolvimento do sistema educacional nos perímetros rurais, haja vista a relação de opressão imposta pela elite mantenedora de uma sociedade com bases escravagistas.

Diante da realidade de subordinação, silenciamento e ausência de condições dignas de vida, surgiram movimentos em busca de direitos sociais, entre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Esse movimento protagonizou a luta por uma educação norteada por aspectos de consolidação e valorização da cultura e princípios dos sujeitos que integram o campo: A Educação do Campo.

Esta constitui-se um projeto educacional preocupado com a promoção de processos de ensino significativos, valorizando o campo como um rico lugar

de produção de existência. Assim, o professor que atua em uma Escola do Campo, deve assumir a função de organizar e desenvolver ações pedagógicas vinculadas à realidade do campo, tornando-as significativas e carregadas de estímulos ao desenvolvimento do pensamento crítico.

Reconhecendo um grande potencial de transformação social na Educação do Campo, onde o professor ocupa uma função primordial nesse processo, buscamos compreender como se dá a formação continuada de professores/as alfabetizadores/as que atuam nos contextos rurais de Palmas-TO. Nessa perspectiva, buscamos responder o seguinte problema de pesquisa: Quais os desafios e as potencialidades no que se refere à formação continuada de professoras e suas práticas de ensino na área rural de Palmas-TO?

Para buscar possíveis caminhos mediante a questão da pesquisa, o estudo assume uma abordagem qualitativa, considerando as produções de informações com docentes que alfabetizam no contexto do Campo.

Assim, temos como **objetivo geral**: compreender quais são as demandas e as possíveis estratégias para uma formação continuada no horizonte da Educação do Campo, por meio das experiências de professoras alfabetizadoras¹ que atuam na Escola de Tempo Integral Aprígio Tomaz de Matos, localizada na área rural do município de Palmas-TO.

Aqui, interessa ressaltar que compreendemos experiências como o conhecimentos ou aprendizados adquiridos a partir das práticas ou das vivências.

Como **objetivos específicos** da pesquisa, destacamos: evidenciar o potencial das Cartas Pedagógicas como instrumento metodológico e formativo ao ensino e às práticas educativas no contexto do Campo; verificar se a rede municipal de Palmas-TO instiga uma formação continuada de professores/as alfabetizadores/as das escolas situadas nas áreas rurais, considerando a

¹ Entre os professores participantes desta pesquisa há um docente do sexo masculino, no entanto vamos nos referir aos participantes como “professoras”. Este é um marco de gênero da pesquisa, com o qual pretendemos colaborar para mudanças sistemáticas e culturais de longo prazo, em postura de enfrentamento à discriminação de gênero.

perspectiva da Educação do Campo; bem como estimular a busca por estratégias para a formação continuada de professores alfabetizadores que atuam em escolas no campo.

Salientamos que o interesse pela temática é oriunda dos atravessamentos entre a infância no Campo e acadêmica da autora que, em idade de iniciação escolar, conheceu a precariedade de uma escola rural, multisseriada, localizada na comunidade campesina onde sua família residia. Nessa conjuntura, sua família optou por migrar do espaço rural para a cidade, buscando vida digna e melhores condições de ensino para as crianças.

Essas memórias foram despertadas em discussões sobre decolonialidade na disciplina “Para compreender ciências”, do programa de Pós-graduação em Ensino em Ciências e Saúde -PPGECS, bem como nas reflexões sobre Educação do Campo, estimuladas no Grupo de Pesquisa em História, Educação e Artes - GEPHEA, levando à reflexões que conduziram o desenvolvimento desta pesquisa.

Atualmente, a pesquisadora atua como professora alfabetizadora na Rede Municipal de Palmas- TO, com processos de escolarização constituídos exclusivamente em instituições públicas. Defronte às referidas experiências e tendo como alicerce autores progressistas como Freire (2004), Caldart (2004), Walsh (2016) e Freitas (2021), compreendemos que a negação de uma educação básica de qualidade por parte do grupo dominante brasileiro não é um descuido, mas sim um projeto de sociedade que garante sua permanência no poder.

Contudo, consideramos a pertinência de compreendermos como se dá a formação continuada de professoras alfabetizadoras no contexto da Rede Municipal de Palmas- TO, uma vez que confiamos no protagonismo docente como importante instrumento de transformação da realidade educacional e, conseqüentemente, construção de uma sociedade com maior justiça social.

Portanto, a relevância desta pesquisa está pautada nas mencionadas compreensões de educação, sociedade e função docente, considerando que os desenlaces deste estudo trazem informações que podem contribuir na

implementação de políticas públicas educacionais de qualidade para a Educação no Campo, sobretudo no contexto do campo palmense.

Assim, pontuamos que as proposições deste estudo foram apresentadas ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Tocantins - UFT e foi aprovado por considerar todos os preceitos éticos necessários.

2. INVESTIGAÇÕES PRELIMINARES

Para entendermos a Educação Rural no Brasil, acreditamos ser indispensável, primeiramente, observar a realidade rural do país. Um estudo feito por Leite e Ávila (2007) mostra que mais de 75% da população rural brasileira vive em situação de pobreza, estando 36 % destes em condição de extrema pobreza. Assim, índices de concentração econômica, apresentados pelos autores, trazem uma reflexão importante acerca das desigualdades sociais do nosso país, sobretudo no que diz respeito às desigualdades fundiárias.

Nesse sentido, o modelo de produção agrária constitui um importante agravante dessas desigualdades, uma vez que seu rápido desenvolvimento acontece vinculado à concentração de terras, bem como à ocupação e degradação de reservas e terras destinadas às comunidades originárias e tradicionais. Outro agravante dessa desconformidade socio-econômica, são os grandes territórios de terras improdutivas em detrimento da maioria da população rural, que divide pequenas parcelas de terras, ou passaram a ocupar as periferias das cidades em busca das necessidades básicas de sobrevivência (Leite; Ávila, 2007).

Contudo, podemos afirmar que a desigualdade fundiária se configura um fator determinante para as condições de subserviência vivida pela classe menos favorecida do meio rural (Ferraro, 2012). Diante dessa realidade, questionamos: a Educação rural foi estabelecida em benefício dos trabalhadores do Campo ou dos proprietários das grandes propriedades rurais?

Para respondermos essa e outras questões sobre a Educação Rural no Brasil, voltamos nossos olhares ao início do século XX. Foi nesse período que

a educação Rural ganhou visibilidade devido às constantes migrações do Campo para as cidades, estimuladas pelo crescente processo de industrialização nos perímetros urbanos (Moraes, 2021; Chaloba-Souza; Moraes, 2022).

2.1 Educação Rural e o fortalecimento das desigualdades no campo.

As escolas nos ambientes rurais eram raras, e as poucas existentes tinham uma educação precária, uma vez que não haviam políticas públicas voltadas para a educação dos povos camponeses. A educação escolar era oferecida às crianças de famílias com melhor poder aquisitivo, que residiam, geralmente, nos centros urbanos. Sendo assim, cabe destacar que o período que corresponde ao início do século XX apresenta um país com população majoritariamente rural, em que o analfabetismo atingia cerca de 75% da população brasileira (Gelocha; Antunes, 2021).

De acordo com Souza-Chaloba e Moraes (2022), o ensino perdurou sem ações governamentais expressivas até as primeiras décadas do século XX. Essa situação contribuiu para uma realidade de privação do ensino sistemático aos membros das classes trabalhadoras, estabelecendo e perpetuando condições de subalternidade em detrimento da elite agrária. Condição que imprimiu no ambiente rural uma configuração opressora e sem oportunidades de melhoria das condições de vida camponesa (Gelocha; Antunes, 2021).

Nesse período emerge no meio urbano brasileiro o desenvolvimento industrial, fazendo com que os camponeses vislumbrem oportunidades de trabalho e melhoria das condições de vida. Isso, associado às negligências políticas sofridas pelo Campo, deflagrou um súbito processo de migração das populações rurais para os centros urbanos, despertando a preocupação dos governantes, uma vez que essa consequência foi considerada uma ameaça ao equilíbrio social (Barreiro, 2010; Nascimento; Bicalho, 2019).

A esse respeito, Guanzioli *et al* (2001) contribuem :

No Brasil, as dificuldades de acesso à terra e a ausência de uma política de apoio à agricultura familiar, bem como o viés urbano das políticas públicas, tiveram um papel crucial na

intensidade do êxodo rural, cujo ritmo foi muito superior à expansão do emprego no setor urbano industrial (p. 249).

Em uma comparação aos países desenvolvidos que passaram pelo processo de êxodo rural, os autores afirmam se tratar de realidades distintas. Isso porque os referidos países tiveram o processo de migração campo/cidade impulsionado, principalmente, por melhores oportunidades de trabalho e qualidade de vida presentes nos centros industriais. Entretanto, no Brasil, as migrações camponesas estavam relacionadas mais fortemente aos fatores de expulsão do seu lugar de origem, gerada pelas negligências governamentais. (Guanziroli *et al*, 2001).

No Brasil, a forte migração para as cidades, gerou o esvaziamento das comunidades rurais, ocasionando superlotação das cidades e conseqüentemente problemas agravados pela falta de infraestrutura.

O aumento da migração campo/ cidade passou a constituir-se em desequilíbrios, por causa do esvaziamento do campo e do conseqüente “inchaço” urbano, agravados pela desqualificação profissional da população rural nas cidades. Diante disso, a educação rural passou a ser vista como possibilidade de valorização da vida no campo para minimizar o processo de migração, desconsiderando, no entanto, questões estruturais determinantes das condições de vida da população migratória (Barreiro, 2010, p.28).

Nesse sentido, fica evidente que a pretensão do poder público, entre 1880 e 1920, era estabelecer a alfabetização de adultos camponeses com o propósito de conter o êxodo rural e promover a fixação dos indivíduos no campo. Assim, Barreiro (2010), Gelocha; Antunes (2021) demonstram que no início do século XX, a contenção do êxodo rural associado ao interesse em aumentar a produtividade agrícola, motivaram a intensificação de ações públicas com a finalidade de promover a escolarização dos camponeses.

Nesse prisma, Souza-Chaloba; Moraes (2022) salientam que nesse momento, o viés pedagógico carregava ideais do Movimento pela Ruralização do Ensino. As autoras esclarecem que o ideário deste Movimento não foi predominante no âmbito educacional, no entanto repercutiram significativamente no início do século. Ele ultrapassou a dimensão pedagógica e se vinculou, diretamente, à defesa de um projeto político de Campo que

visava, entre outras coisas, a permanência dos sujeitos nas áreas rurais e o aumento da produtividade agrícola (Claro, 2022).

Nessa perspectiva, a criação de Escolas Normais Rurais e a vinculação de clubes agrícolas às escolas primárias de vários estados brasileiros, são ações que evidenciam a intencionalidade do ensino neste momento da história. Em conformidade com isso, Souza-Chaloba; Moraes (2022, p.69), destacam que essas ações tinham “ a finalidade de forjar nas crianças uma mentalidade ruralista”.

Sobre isso, Claro (2022) acrescenta que os clubes agrícolas eram vinculados ao Serviço de Informação Agrícola (SAI), um setor do Ministério da Agricultura. Dessa maneira, a partir da década de 1940 eles agiram sob a premissa ruralista de modernização do Campo, e tinham em suas ações educativas o ensino de técnicas e manejo de equipamentos emergentes naquele contexto. Esses clubes eram vinculados ao Serviço de Informação Agrícola (SAI), um setor do Ministério da Agricultura.

Trata-se, portanto, de um projeto hegemônico para o Campo, pautado no discurso de modernização dos meios de produção agrícola vinculado ao ideal de desenvolvimento econômico, que teve nas políticas públicas e seus desdobramentos, articulações que culminariam no controle econômico e social do Campo (Souza-Chaloba; Moraes, 2022).

Moraes (2011) esclarece, dentro desse contexto, que o Movimento de Ruralização do Ensino, embora já fosse defendido por alguns intelectuais anteriormente, ganhou força no decorrer do Estado Novo, tendo em sua conjuntura perspectivas não só pedagógicas e econômicas, mas também vertentes sanitárias e ideológicas. Nesse viés, Claro (2022) problematiza os discursos dos teóricos defensores da Pedagogia Ruralista, uma vez que eles estão encharcados de estigmas identitários em relação aos sujeitos do Campo.

Com efeito, os apoiadores da perspectiva ruralista exibiam na defesa dessa proposta, particularidades que demonstram uma deturpação da ótica identitária do povo do Campo. Os discursos que justificam as ações político/pedagógicas dessa perspectiva, apresentam, segundo Claro (2022),

um sujeito do Campo irracional e incivilizado, com práticas de trabalho inexistentes ou obsoletas, sem capacidade de realizar produções intelectuais e inábil até para cuidar de sua própria saúde.

Nesse horizonte, a Pedagogia Ruralista efetiva práticas educativas alicerçadas nos preceitos capitalistas da agroindústria, imputando valores e características ilusórias e humilhantes à comunidade campesina que ampliaram as desigualdades sociais no ambiente rural e fortaleceram a perpetuação de olhares estigmatizados sobre a vida no Campo e os indivíduos residentes neste espaço. Esses são preceitos que, posteriormente, aparecem de maneira similar nas políticas públicas para a Educação Rural, implementadas durante os governos dos Presidentes Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek (Gelocha; Antunes, 2021; Claro, 2022).

Visto isso, trazemos Barreiro (2010) que esclarece, de forma contextualizada, o percurso das políticas públicas para a Educação Rural no país e aponta alguns marcos importantes para a compreensão dessa perspectiva de ensino vinculada aos interesses da elite agrária capitalista. A autora nos mostra que, embora em 1920 já houvesse preocupação com a alfabetização dos sujeitos do campo, em especial dos adultos, os movimentos relacionados à alfabetização nesse contexto atingiram maior ênfase nas pautas a partir da década de 1950, com maiores investimentos e implementação de políticas públicas.

Concomitante a isso, foi criada a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), acrescentando ao governo brasileiro a ideia da erradicação do analfabetismo como sinônimo de redemocratização e progresso. Nessa perspectiva, as políticas de alfabetização vislumbravam a construção de uma sociedade democrática aliada ao desenvolvimento econômico. Nesse contexto, foram criadas instituições específicas para tratar da Educação Rural e em eventos como o “8º Congresso Brasileiro de Educação, foram reforçadas as tendências para o meio rural”.

Neste período houve grandes investimentos para a modernização rural, otimização da produtividade no campo e consolidação de políticas públicas para além da simples alfabetização de camponeses. Eram políticas públicas

que visavam a formação de mão de obra e controle das massas. Nesse sentido, Barreiro (2010, p. 30), apresenta a fala do educador Lourenço Filho, durante o 1º Congresso de Educação de Adultos em 1947: “Por meio da educação de adultos, poderemos mais rapidamente educar as crianças e ter maior produção e maior riqueza [...], se queremos produção, devemos contar com trabalhadores mais capazes”.

Ainda nesse viés, Barreiro (2010, p.32) evidencia que durante o Seminário Internacional de Educação de Adultos, em 1949, foi apontado como ameaça ao futuro das américas, 70 milhões de analfabetos que seriam destacados como empecilho para o progresso e para a paz social, uma vez que acreditavam que a população menos favorecida e analfabeta era mais propensa a aderir ao comunismo.

Posto isso, acreditamos que as políticas públicas de Educação Rural, os recursos públicos para modernização da agricultura, bem como os créditos agrícolas do referido período, foram ações voltadas para atender a demandas das elites agrárias brasileiras. Isso porque através de medidas tomadas pelo poder público, os proprietários dos grandes e médios latifúndios expandiram suas riquezas e reafirmaram sua hegemonia no campesinato (Nascimento; Bicalho, 2019).

Em detrimento a isso, Nascimento e Bicalho (2019) explicam que a população rural menos favorecida, sem acesso à terra e às tecnologias necessárias para produção em larga escala, migraram para as cidades em busca de melhores condições de vida, se transformaram em mão de obra para o que viria se tornar o agronegócio, ou mantiveram suas atividades manuais de produção para subsistência.

Foi nesse contexto que se estabeleceu a perspectiva formativa da Educação Rural no Brasil: um ensino voltado à produtividade do campo que culminou no fortalecimento das elites agrárias e no agravamento das desigualdades sociais dos povos campestres. Os moldes ideológicos da Educação Rural foram impostos ao povo menos favorecido do campo através das escolas. Nessa lógica, as instituições de ensino rurais, negligenciadas pelo governo, configuraram aparelhos reprodutores de um ensino pautado na ideia

de produtividade e progresso a partir do desenvolvimento do agronegócio (Nascimento; Bicalho, 2019).

Assim, respondendo ao nosso questionamento inicial, compreendemos que a implementação da Educação Rural foi baseada nos valores de uma elite ruralista e implementada em seu benefício. Nesse modelo de educação, o campo é visto somente como meio de geração de riquezas, sem que haja preocupações com o bem-estar social ou proteção ambiental. Diante do exposto, fica evidente que o referido modelo de educação agiu, preponderantemente, para formação de mão de obra destinada a exercer sua função nas grandes propriedades, bem como, manter os camponeses em condição de subordinação e alienamento social (Nascimento; Bicalho, 2019).

2.2 Educação “no” campo e “do” campo: educação como processo de resistência e libertação do povo camponês.

Foi dentro do contexto de crescimento e investimento público na agricultura moderna, que surgiu um importante ciclo de lutas das classes no campo, demonstrando descontentamento em oposição ao modelo econômico hegemônico. Os movimentos camponeses em busca da Reforma Agrária emergiram na década de 1950, período de grande insatisfação popular pelo governo, favorecendo a deflagração de outros movimentos em diversos setores sociais (Barreiro, 2010). Essas mobilizações reivindicavam, entre outras coisas, políticas públicas educacionais que atendessem aos interesses das massas populares.

[...] a mobilização de setores da sociedade civil que deflagraram movimentos em prol da educação com a finalidade de tornar a população adulta consciente da posição ocupada nas estruturas socioeconômicas do país, e não mais pela ampliação das bases eleitorais, como pretendiam os governantes (Barreiro, 2010, p.27).

No excerto acima, a autora salienta as intensificações desses movimentos na década de 1960. A oficialização do Decreto nº 50.370 de 21/03/61, que torna oficial o Movimento de Educação de Base (MEB) foi um marco que teve à frente o Educador Paulo Freire. Esse movimento fortaleceu

as exigências sociais por uma educação que atenda às necessidades das comunidades menos favorecidas e valorize a cultura popular (Barreiro, 2010).

Contudo, esse contexto de crescimento da organização das manifestações sociais teve um grande declínio com o Golpe Militar de 1964. Com a chegada dos Militares ao poder executivo, houveram tentativas de desarticulação dos movimentos camponeses e dos demais movimentos sociais. Lideranças de movimentos populares, bem como as lideranças políticas com discurso em favor do projeto popular do Campo, considerando suas demandas e seu protagonismo, foram perseguidos e muitos deles buscaram exílio em outros países (Garbelini Neto; Silva, 2019).

No entanto, os autores Garbelini Neto; Silva (2019), explicam que as articulações militares não foram capazes de extinguir a luta pelos direitos sociais. Em 1984, último ano completo em que os militares ocuparam o poder, os trabalhadores rurais que protagonizaram as mobilizações sociais reivindicando a Reforma Agrária, articulam o 1º Encontro Nacional, em Cascavel-PR. Esse encontro se configurou em um grande marco da luta campesina, pois neste evento foi fundado o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Nesse caminho de reestruturação dos movimentos sociais, originou-se um novo ciclo de lutas e, concomitante a isso, as organizações sindicais e políticas se fortaleceram em busca de uma educação “para” e “dos” povos do Campo. Houve, portanto, uma reflexão mais abrangente sobre a educação, que passou a ser pauta importante dentro dos movimentos.

Nesse sentido, Caldart (2003) e Gabelini Neto; Silva (2019) explicam que com a criação de um setor específico para tratar de assuntos educacionais no MST, em 1987, as questões relacionadas ao ensino ganharam ainda mais atenção. Desse modo, eclodiu entre os trabalhadores rurais a sagacidade de pensar na educação como instrumento de luta por direitos sociais e melhores condições de vida.

Quando o MST cria em sua organização o Setor Educacional, abandona-se uma visão ingênua de que a luta pela Reforma Agrária se dá somente pela luta de um pedaço de terra. Na realidade o objetivo também é a garantia dos direitos sociais e dentre eles o direito à educação que fora negado historicamente à população do campo (Rossi, 2014, p. 47)

Nesse viés, a Educação do Campo surgiu em diálogo com a Educação Popular, no eixo da prática social do povo do Campo. Foi a partir dos movimentos sociais dos trabalhadores rurais que reivindicam a Reforma Agrária, que emergiu a percepção da importância de uma educação de qualidade, que represente e valorize as singularidades das diferentes comunidades rurais brasileiras. Nessa perspectiva, a formação dos sujeitos do campo passou a ser vista como estratégia para conquista dos demais objetivos dos movimentos camponeses (Caldart, 2003; Saviani, 2008; Garbelini Neto; Silva, 2019).

Em virtude da contínua subalternização, frente à subjetivação da comunidade do campo, Caldart (2007) acredita ser primordial a superação do estereótipo de sujeito camponês, que desvaloriza e cria a cultura de inutilidade do estudo para os trabalhadores que habitam nas áreas rurais. Além disso, os conflitos de interesses entre as classes hegemônicas e as massas sociais, gera uma escassez de investimentos para o campo, principalmente no que tange à educação, criando uma realidade de exclusão social.

No que concerne ao surgimento do projeto de educação voltado para os camponeses, Caldart (2012) salienta que as adversidades que geraram a Educação do Campo não são recentes, mas a partir das últimas décadas do século XX, os movimentos sociais do Campo estabeleceram uma nova maneira de confrontar a estrutura hegemônica da sociedade, travando lutas por políticas estatais que reconheçam, entre outros direitos, o direito à Educação “no” Campo e “do” Campo.

Passaram quatro décadas da fundação do MST e as lutas das trabalhadoras e trabalhadores do campo de todo o país ainda permanecem. Suas reivindicações são atreladas à Reforma Agrária, melhores condições humanas de trabalho e superação da opressão, vislumbrando a Educação do Campo como aliada para essas conquistas (Arroyo,1999; Caldart,2007; Garbelini Neto; SILVA, 2019).

Ressaltamos portanto, que Educação do Campo não pode ser confundida com Educação Rural, uma vez que as duas possuem perspectivas antagônicas. A proposta pedagógica da Educação Rural é pautada nos

interesses do agronegócio e tem sua base na ideia de progresso a partir do seu desenvolvimento. Sendo assim, a cultura do agronegócio tem um processo educativo próprio que consiste na produção de mão de obra para a produção.

Dentro deste contexto surgem problemas que vão além das desigualdades fundiárias, como degradações ambientais, altos índices de agrotóxicos nos alimentos comercializados e apropriações ilegais de terras indígenas. Por conseguinte, a Educação do Campo traça um outro projeto para o território rural, que confronta a lógica mercadológica e se contrapõe à perpetuação da lógica capitalista apresentada pela Educação Rural.

Assim, as últimas décadas do século XX foram carregadas de transformações no âmbito educacional do nosso país. A insatisfação ao regime autoritário dos militares cresceu e várias mobilizações aconteceram na reivindicação de direitos. No que tange à Educação, Leite (1999) enfatiza que várias iniciativas presentes no contexto da Educação Popular, cobraram do Estado políticas públicas para uma educação que atendesse às necessidades de ensino no Campo. Nesse momento se pensava em um projeto de educação campesina alicerçada em uma perspectiva crítica.

Nesse sentido, os debates acerca da Educação do Campo foram marcados pelo reconhecimento legal do direito à educação das comunidades rurais, através da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, no ano de 1988, e mais tarde, pela Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), onde esse direito se tornou ainda mais consolidado (Garbelini Neto; Silva, 2019).

Gelocha; Antunes (2021) esclarecem que anteriormente a isso, as escolas nas comunidades rurais eram negligenciadas pelo poder público, uma vez que negavam o apoio necessário para o seu progresso. As autoras relatam que a Constituição Federal de 1934, estabeleceu o envio de recursos para a educação no ambiente rural, no entanto não houve ações públicas que possibilitaram a implementação do que foi determinado constitucionalmente. Na Constituição de 1946, a educação das zonas rurais também foi contemplada, mas a proposta permaneceu nos moldes tradicionais da educação rural.

Nesse viés, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/1996 e a Constituição de 1988, implementadas após a Ditadura Militar (1964-1985), representam grandes marcos que possibilitaram legalmente a difusão do paradigma da Educação do Campo no Brasil. A referida Carta Magna traz a educação como direito de todos, bem como a LDB/1996 que prevê que o ensino no contexto do Campo deve levar em consideração suas necessidades e peculiaridades (Brasil,1996; Souza- Chaloba,2022).

Com o fim da ditadura militar (1985), as práticas da Escola Rural começaram a ser substituídas pelas referências basilares da Escola do Campo. Neste período houveram diversas mobilizações civis e sindicais, nacionais e internacionais, juntamente com o MST. Foi um movimento macro em prol da redemocratização do Brasil e conseqüentemente, agiram de maneira a regularizar a Educação do Campo (Gelochá; Antunes, 2021).

Contudo, é importante pontuar que o reconhecimento legal de uma educação que contemple as necessidades do Campo, é uma conquista das lutas dos movimentos sociais. Sobretudo, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que ao compreender a pertinência de uma educação específica do Campo e no Campo, assumiu o protagonismo das reivindicações (Caldart *et al*, 2012).

Assim, a Educação do Campo emergiu trazendo um novo conceito de educação que segundo Caldart *et al* (2012), se trata de:

[...] um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a prática da educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões de trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classes) entre projetos de campo e entre lógicas da agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (p.259).

Sob essa ótica, é possível afirmar que esta representa uma proposta educacional que rompe com o padrão hegemônico de ensino praticado pela Educação Rural. Essa nova proposta educacional possui alicerce na perspectiva de formação crítica e integral do indivíduo do campo,

reconhecendo, especialmente, a riqueza diversa e singular das culturas dos povos contemplados pela Educação do Campo.

Nesse contexto, a escola do Campo assume a responsabilidade de proporcionar experiências vinculadas aos interesses culturais, políticos e econômicos das diferentes coletividades do campo. Assim, as instituições de ensino localizadas nos contextos rurais devem levar em consideração as diversidades relativas ao trabalho e organização das diferentes comunidades (Arroyo; Caldart; Molina, 2004).

Assim, Leite (1999, p. 99) acrescenta que a escola tem como função “permitir que o aluno tenha visões diferenciadas de mundo e de vida, de trabalho e de produção, de novas interpretações da realidade, sem, contudo, perder o que lhe é próprio, aquilo que lhe é identificador.” Nesse viés, Arroyo; Caldart; Molina (2004) complementam que a base curricular das referidas instituições de ensino, deve estar estruturada de maneira que contemple a formação integral dos indivíduos sem desconsiderar a heterogeneidade do Campo.

A esse respeito, propomos uma reflexão acerca da grandeza que integra o Campo em sua diversidade. O reconhecimento das múltiplas facetas do sujeito campesino é objeto de reivindicações para as políticas públicas direcionadas à Educação do Campo, uma vez que se compreende a relevância do vínculo entre a vida, trabalho e educação das diferentes comunidades do Campo, como propõe a Pedagogia da Alternância (Claro, 2018).

Para compreensão da amplitude da diversidade campesina e sua relevância no processo de ensino que se constitui a Educação do Campo, acreditamos ser necessário entendermos o movimento originário da Pedagogia da Alternância e sua proposta. Nesse sentido, Nosella (2012) traz a história da origem da Pedagogia da Alternância no Brasil, enfatizando a íntima relação de vida e desenvolvimento do ser humano com a terra. O autor tem como alicerce, entre outros autores, Marx (1968), que compreende a terra como meio primário de subsistência e humanização do homem através do trabalho, como podemos observar no excerto:

A terra, seu celeiro primitivo, é também seu arsenal primitivo de meios de trabalho. Fornece-lhe, por exemplo, a pedra que lança e lhe serve para moer, prensar, cortar etc. A própria terra é um meio de trabalho, mas, para servir como tal na agricultura, pressupõe toda uma série de outros meios de trabalho e um desenvolvimento relativamente elevado da força de trabalho (p.203).

Consideramos, portanto, o desenvolvimento humano a partir das suas relações com a terra. Muito embora as relações sociais tenham se expandido, trazendo outras formas de vida e trabalho, a história nos mostra que os sujeitos passaram a viver em centros urbanos, porém com seu sustento proveniente do campo. Isso só mudou na Época Moderna, período em que houve “um crescente processo de urbanização do campo e industrialização da agricultura” (Nosella, 2012, p.24).

Foi nesse momento da história que as escolas se firmaram como espaço de ensino de trabalhos tipicamente intelectuais. As escolas se constituíam ambientes urbanos frequentados somente pelas classes favorecidas. Nesse contexto, Nosella (2012) explica que pessoas que exerciam funções manuais, como é o caso dos lavradores, não tinham acesso às instituições de ensino. Isso porque, além de serem profissões exercidas pela camada pobre da sociedade, acreditava-se que essas atividades não demandam habilidades intelectuais (Chaloba- Souza; Moraes, 2022).

É neste cenário que surgem os movimentos populares que deram origem à Pedagogia da Alternância. Com as escolas localizadas nos centros urbanos e sem perspectivas de políticas públicas que oferecessem ensino sistemático no ambiente campestre, em 1935, um grupo de agricultores franceses com a colaboração de um padre católico, se organizaram para pensar uma forma de seus filhos estudarem sem deixar seu lugar de origem (Piatti, 2014).

Assim, a Pedagogia da Alternância, tem a sua origem marcada por uma proposta de educação que fosse capaz de promover a articulação entre instituição escolar, trabalho e família, com o objetivo de proporcionar condições de estudo e permanência dos jovens no campo (Gimonet, 2007). No Brasil, essa proposta de educação chegou ao campo trazida pelos padres jesuítas no

ano de 1969, período em que haviam fortes reivindicações sociais por uma educação que atendesse as necessidades das comunidades do campo (Gimonet, 2007; Barreiro, 2010).

A lógica da Pedagogia da Alternância está na valorização da diversidade cultural e respeito às necessidades do sujeito do campo. Ela se propõe a oferecer uma educação holística, integrando vivências e trabalho ao ensino sistemático. Essa proposta de educação é organizada em dois diferentes momentos e espaços: educação formal no espaço escolar e período na comunidade, valendo-se de diversos instrumentos para a articulação dos tempos e espaços de educação, bem como para estabelecer elos entre os sujeitos comprometidos com o processo e as práticas de trabalho (Piatti, 2014).

Nesse caminho, ao experienciar o processo de escolarização em espaços distintos, o indivíduo tem a oportunidade de intensificar a aprendizagem a partir da articulação entre suas experiências cotidianas e os conceitos trazidos pelo ensino formal, tornando o processo humanista e significativo (Gimonet, 2007).

Assim, consideramos a pertinência do reconhecimento das diversas formas de vida e trabalho campesino, embora este seja um dos principais desafios quando se trata da implementação de políticas públicas para a Educação no Campo. Os movimentos que exigem ações públicas sérias e voltadas às necessidades campesinas, aos poucos, estão se fortalecendo. Uma das importantes conquistas desses movimentos foi a municipalização da Educação Pública, tendo em vista que isso faz parte do movimento de descentralização político-administrativa, legalizada pela Carta Magna em vigor e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, promulgada em 1996 (Gelochá; Antunes, 2021).

Todavia, Rodrigues *et al* (2017. p.709) traz que municípios e estados de todo país, motivados pelo “baixo número de matrículas ou caracterizadas como isoladas, devido à precária infraestrutura em relação às escolas de comunidades vizinhas, melhores aparelhadas” , instituíram a reorganização dos discentes em escolas afastadas de suas comunidades. Esse é o processo que caracteriza a nucleação.

Na prática, o processo de nucleação corresponde à desativação da escola, por um período de 5 anos, e ao posterior fechamento. A nucleação na primeira fase do ensino fundamental, se configura como o deslocamento de crianças e jovens das redes municipais e estaduais de ensino das escolas rurais. Na segunda fase do ensino fundamental, o processo se assemelha. Porém, os alunos são deslocados para as escolas localizadas na cidade (Rodrigues *et al*, 2017, p. 709).

O processo de nucleação como vimos acima, distancia as crianças e jovens da sua comunidade de origem, enfraquecendo as relações entre famílias e escola. Souza-Chaloba; Moraes (2022) ressaltam que as primeiras experiências de agrupamento de escolas rurais, ocorreram na década de 1970, no estado do Paraná, se estendendo posteriormente por outros estados. Desde então, conquistas relevantes protagonizadas pela mobilização popular foram comemoradas. As mudanças paradigmáticas no âmbito educacional campesino decorrentes de lutas pela educação, conforme Caldart *et al* (2012) anuncia, oportunizou a construção de uma educação “no” Campo e “do” Campo.

Posto isso, fica evidente que o fechamento das escolas localizadas nas localidades rurais constitui um movimento de caminho contrário a essas conquistas, uma vez que esse processo acarreta na desvinculação do estudante das experiências culturais de sua comunidade. Nesse prisma:

[...] a escola desconhece e ou desrespeita a história de seus educandos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser seus sujeitos, não os conhecendo como tais, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços (Caldart, 2003, p.70).

Assim, o deslocamento de estudantes para comunidades distantes das suas, ou para as cidades, atribuindo a eles novos valores e refutando seu âmbito de pertencimento, é um processo que Caldart (2003) chama de desenraizamento humano. Para a autora, ao privar o sujeito de estabelecer raízes em sua comunidade, a escola estaria privando o docente da sua necessidade humana de estabelecer laços significativos com o passado e utopias futuras. Essa situação caracteriza um processo “violentamente desumanizador” (Caldart, 2003,p.70).

Portanto, compreendemos as atividades de nucleamento escolar, ações atravancadoras da implementação de uma efetiva Educação do Campo,

uma vez que esta possui peculiaridades que necessitam ser conhecidas e reconhecidas para que possamos identificar o real significado da expressão “Educação do Campo”.

Nessa ótica, Caldart (2012) explica:

Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido (Caldart,2012, p.263).

Nesse viés, a Educação do Campo deve ser:

No campo: “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive”, e do campo: “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”, assumida na perspectiva de continuação da “luta histórica pela constituição da educação como um direito universal”, que não deve ser tratada nem como serviço nem como política compensatória e muito menos como mercadoria (Caldart,2012, p.266).

Posto isso, cabe salientar que a Educação do Campo é construída a partir do reconhecimento da heterogeneidade cultural dos seus povos, tendo em vista que a identidade de cada Escola do Campo é pautada no vínculo entre o currículo e a realidade da comunidade onde está localizada, conforme trazem as Diretrizes operacionais para a Educação Básica do Campo (Brasil, 2002). Contudo, não podemos ser ingênuos de pensar que a simples adequação do currículo à realidade do campo trará para a escola a prática da Educação do Campo. Esse é um projeto de educação que compreende, entre outras coisas, o envolvimento da comunidade escolar nos movimentos camponeses, bem como sua participação constante e efetiva nos processos de tomada de decisões (Caldart, 2009).

Nessa perspectiva, Caldart (2012) ressalta que os enfrentamentos em favor da Educação do Campo estão vinculados às lutas pela Reforma Agrária, valorização de sua cultura, direito ao trabalho e alimentação de qualidade, proporcionando uma vida digna às comunidades que foram, historicamente, silenciadas e marginalizadas. Portanto, a Educação do Campo é

compreendida como uma prática social que não se limita, unicamente, aos contextos didático-pedagógicos, e assume uma dimensão política.

Caldart (2009) segue contribuindo para a reflexão, ao esclarecer que as lutas sociais pela Escola do Campo, em nenhum momento, reivindicaram um projeto de escola que traga privilégios educacionais para o alunado campesino. Esses movimentos sociais buscam, na verdade, o direito de ter escolas nos espaços rurais e para além disso, exigem instituições com projetos políticos pedagógicos que contemplem suas diversidades.

Nesse sentido,:

[...] a Educação do Campo não nasceu como defesa de algum tipo de particularismo, mas como provocação/afirmação desta tensão entre o particular e o universal: no pensar a transformação da sociedade, o projeto de país, a educação, a escola [...] (Caldart, 2009, p.46-47).

Não se trata, portanto, de fortalecer a contraposição entre meio urbano e rural, que historicamente foi imposta pelo capital. A Educação do Campo busca equidade entre os dois espaços e a superação dos estigmas lançados sobre seus sujeitos, através de práticas emancipatórias que acolham suas ideologias políticas, culturais e econômicas a partir das particularidades de produção do camponês. Trata-se da concepção de um novo paradigma educacional que se conecta com as diversas práticas sociais, na contramão do modelo hegemônico vigente ao longo da história da educação no Brasil (Arroyo; Fernandes, 1999).

Contudo, semelhante a outros direitos conquistados no Brasil, a efetivação da Educação do Campo vem resistindo em meio a uma realidade de precariedade e descaso do poder público (Souza-Chaloba; Moraes, 2022). Sobre isso, Claro (2018) esclarece a relevância de uma aproximação pautada no diálogo, entre os movimentos sociais do Campo e representantes eleitos, com a finalidade de construir uma política educacional para o campo que traga contribuições das próprias comunidades campesinas. Uma educação “no”, e “do” Campo (Caldart, 2003; 2009; 2012).

Ao analisarmos a emergência do paradigma da Educação do Campo frente ao contexto social pautado nas relações mercadológicas, percebemos

que o projeto de educação do Campo não atende a necessidade de formação de mão de obra que exige o mercado, mas postula uma formação que atenda ao interesses de um trabalho na perspectiva do trabalho como princípio da formação humana, com dimensões políticas e éticas (Frigotto, 2012).

Já o modelo de Educação Rural que surge na lógica do capitalismo, é um projeto educacional que se encaixa aos interesses das camadas sociais hegemônicas. Entendemos, portanto, que não há um projeto educacional desvinculado de um projeto social (Frigotto, 2012). Com esse entendimento, e à luz de Caldart (2012), consideramos que o grande desafio da Educação do Campo é resistir denunciando e se contrapondo às realidades que não dialogam com o projeto de sociedade defendido por ela.

Nessa perspectiva, Caldart (2012), apresenta a relevância do diálogo entre a tríade Campo, políticas públicas e educação, para o fortalecimento da Educação do Campo como prática social que ainda percorre os caminhos de consolidação no âmbito Educacional, dando sequência ao processo histórico de resistência e reexistência dos povos do Campo. Acreditamos na relação dialógica entre as três esferas apresentadas pela autora, como agente de compreensão das diversas necessidades e especificidades do Campo, em busca de ações públicas que promovam a universalização dos seus direitos, em especial o direito à educação.

Contudo, reforçamos que para defender o projeto de Campo dos trabalhadores, é imprescindível confrontar a lógica social que estigmatiza, inferioriza e impede os sujeitos do Campo de terem acesso a uma educação que desperte o olhar crítico sobre a sociedade e estimule a valorização das singularidades que permeiam a realidade campestre, tais como: cultura, práticas de produção e relações com a comunidade e a natureza. Essa é a função social da Escola do Campo (Caldart, 2012).

2.3 A alfabetização e os desafios que envolvem a formação docente de alfabetizadoras/res brasileiros.

O processo de alfabetização no Brasil não tem acontecido de forma satisfatória para a escola e para a sociedade. Essa é uma situação que se relaciona com um processo histórico do país (Luiz; Fronza; Ildebrand, 2020).

Considerando isso, refletimos sobre os dados divulgados pelo Ministério da Educação a partir da década de 1940, período em que foi potencializada a educação das massas. Soares (2020) traz esses dados que confirmam a fragilidade da alfabetização ao mostrar que menos de 50% dos alunos matriculados na 1ª série do ensino fundamental atingiram os requisitos necessários para evoluir para a série seguinte.

Até a década de 1980, a 1ª série era equivalente ao ciclo de alfabetização. Sendo assim, apenas o aluno considerado alfabetizado progredia para continuar seus estudos na 2ª série. Em informações divulgadas dos anos posteriores, até a década de 1980, os índices são semelhantes e o fracasso na alfabetização continua evidente, mediante taxas preocupantes de analfabetismo (Soares, 2020).

Nesse contexto, Soares (2020) acrescenta que no século XXI, embora a estrutura do sistema de ensino esteja atualmente dividida em etapas (anos), na qual a alfabetização tenha sido modificada para os moldes da progressão continuada, a situação não mudou. As taxas de analfabetismo continuam altas, com o agravante das crianças progredirem para os anos seguintes sem alcançarem os níveis de conhecimento necessários para a efetiva alfabetização.

Consideramos importante destacar que a conjuntura não é uma realidade presente apenas em instituições municipais, isso ocorre de forma ampla nas escolas responsáveis por essa etapa da educação, gerando um fenômeno que Nunes (2018) chama de “analfabetismo funcional”. Para a autora, o analfabetismo funcional está relacionado à dificuldade de compreensão de textos. Isso significa que embora se conheça o sistema gráfico e saiba fazer a sua decodificação, há a “incapacidade dos indivíduos de fazer uso efetivo da leitura e da escrita nas diferentes esferas da vida social” (Nunes, 2018. p.82).

Diante dessa situação, muitos estudiosos sobre o assunto têm se debruçado sobre esse problema, buscando a elucidação das causas do frequente fracasso da alfabetização no Brasil. Nos mais diversos estudos, as

explicações são conflitantes, pois abrangem uma ampla pluralidade de enfoques: aluno; contexto cultural; professor; métodos, materiais didáticos e até no próprio código escrito (Soares,2020). No entanto, a alfabetização é um processo complexo que necessita ser analisada a partir de múltiplas perspectivas.

[...] essa multiplicidade de perspectivas e essa pluralidade de enfoques não trarão colaboração realmente efetiva enquanto não se articularem em uma teoria coerente de alfabetização que concilie resultados apenas aparentemente incompatíveis, que articule análises provenientes de diferentes áreas de conhecimento, que integre estruturadamente estudos sobre cada um dos componentes do processo (Soares, 2020, p.15).

Assim, o excerto acima nos mostra que os estudos sobre o insucesso no processo de aprendizagem da leitura e escrita, quando analisados de forma fragmentada, por perspectivas de áreas de conhecimento e sem considerar os pontos de vista das demais áreas, estarão fadados à incoerências e inconclusões.

Frente a esse cenário, o Ministério da Educação (2017) traz a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, documento normativo em vigor que define as aprendizagens que os educandos devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica. Nele fica estabelecido que a alfabetização das crianças deve acontecer até o fim do segundo ano das séries iniciais. Sobre isso, Gontijo, Costa e Perovano (2020) defendem que a BNCC reduz o termo alfabetização à codificação e decodificação dos códigos linguísticos, tendo em vista que ela privilegia unicamente a análise linguística em seus eixos de atuação.

As autoras enfatizam as fragilidades do documento, no que diz respeito à alfabetização como produção de sentido. Assim:

[...] podemos inferir, a partir dos objetivos traçados para a alfabetização na BNCC, que esta fica restrita ao treino da consciência fonológica, ou seja, o treino das habilidades de segmentar e de identificar sons da língua oral, visando a descoberta de seus correspondentes gráficos (Gontijo; Costa; Perovano, 2020, p. 13).

Assim, o documento ignora outros conhecimentos necessários para a plena alfabetização do sujeito, bem como a realidade do fracasso histórico da alfabetização, na medida em que ela estabelece a diminuição do período de alfabetização para dois anos. A esse respeito, acreditamos que:

O processo de aprendizagem deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de um outro código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão (Soares, 2020, p.18).

Assim, a autora apresenta a alfabetização com diferentes vertentes, expondo sua complexidade e pensando no ensino da língua para além do aprendizado de códigos a serem decodificados. A amplitude do processo de alfabetização exige que as experiências de comunicação vividas pelo sujeito em diversas e distintas interações sociais, sejam levadas em consideração logo no início da escolarização, pois a

[...] polêmica em torno de iniciar ou não a alfabetização nesta ou naquela idade, neste ou naquele segmento da educação básica é questão mal colocada porque desconsidera que a criança já chega nas instituições educativas em pleno processo de alfabetização e letramento: é desconhecer os contextos culturais em que as crianças estão imersas fora das paredes de instituições, é rejeitar o que elas já trazem de conceitos e conhecimentos, é ignorar o interesse que elas já têm por ampliar seu convívio com a escrita e o uso dela (Soares, 2021, p.342).

Esse excerto esclarece que o início da alfabetização, bem como a percepção do uso social da língua, precede a escolarização. A língua escrita é um objeto cultural de nossa sociedade e está presente em inúmeras experiências que a criança vive desde pequena, como por exemplo ver a mãe lendo jornais, o pai preparando uma receita, ou em uma visita ao supermercado.

Nesse viés, Kleiman (2005) reafirma que a utilização da língua não é restrita à escola, uma vez que ela permeia os mais diversos espaços sociais fazendo parte da paisagem cotidiana. Sob essa ótica, podemos afirmar que as

práticas sociais que envolvem a língua escrita precedem a escolarização do sujeito.

Isso vai ao encontro com Freire (1996), ao trazer que a efetiva alfabetização consiste no entendimento do que é lido, bem como na compreensão do contexto em que o sujeito está inserido. O referido autor defende o impacto positivo da educação sistemática na vida dos sujeitos subalternizados, quando ofertada nos moldes da educação libertadora, ou seja, pautada na conscientização a partir dos diálogos, valorizando as experiências e os conhecimentos empíricos do educando em uma relação horizontal com o educador.

Em virtude da amplitude existente nas práticas de alfabetização pautadas na lógica que culmina na autonomia dos educandos através do desenvolvimento da criticidade, surgiu o termo “letramento”. Soares (2020) explica que esse termo emergiu no início do século XXI, projetando intencionalidade da compreensão da leitura e escrita como práticas sociais carregadas de complexidade. Sendo assim, letramento e alfabetização são vinculados, elevando o processo de aquisição da língua escrita para além da aprendizagem do sistema alfabético, haja vista que o letramento consiste na inserção do sujeito que está sendo alfabetizado, nas práticas sociais da língua escrita (Soares, 2020; 2021).

Embora a alfabetização seja frequentemente associada ao termo letramento, Soares (2010) esclarece que alfabetização e letramento são processos distintos que devem ocorrer simultaneamente. Isso ocorre porque o primeiro corresponde à capacidade de codificar e decodificar os códigos linguísticos e o segundo está vinculado ao uso social do sistema de escrita alfabética. Nessa perspectiva, o ideal para princípio da aprendizagem da língua escrita é “alfabetizar letrando”. Trata-se, basicamente, do que Soares (2021) chama de "Alfalettrar": ensinar a ler e escrever correlacionando os conteúdos e o cotidiano do aprendente, de maneira que sua leitura e escrita tenham significado e façam parte do seu cotidiano.

Sob essa ótica, enfatizamos a pertinência de conceber para as populações camponesas, uma alfabetização carregada de práticas de letramento, que esteja pautada nas suas múltiplas realidades e capaz de estabelecer elos entre os conteúdos ministrados e seu cotidiano. Nessa lógica, trazemos a seguinte contribuição:

A educação do campo não pode se desvincular de sua materialidade de origem: luta pela terra, pela vida, por uma agricultura que contenha a cultura e o manejo sustentável dos ecossistemas e a memória camponesa de resistência, de modo que seu projeto político- pedagógico e de escola esteja orientado para a formação de sujeitos lutadores e construtores do futuro, sujeitos capazes de conhecer a realidade social contraditória e de se engajar em um projeto de transformação de seu meio e da sociedade (Ferreira, 2018, p.74).

Este excerto deixa evidente a importância não só da alfabetização, mas de todo um processo educativo no contexto do campo estar em conformidade com suas especificidades. Isso significa proporcionar aos aprendentes uma educação voltada para a amplitude da formação humana, proporcionando estímulos reflexivos que possibilitem uma compreensão crítica de mundo e, conseqüentemente, intervenções capazes de modificar o seu contexto social (Arroyo; Caldart; Molina, 2004).

As desigualdades impostas pelas culturas hegemônicas estabeleceram uma contínua situação de marginalização e vulnerabilidade social das pessoas residentes nas localidades rurais de todo o mundo. Aproximadamente 80% das pessoas que vivem, atualmente, em extrema pobreza, residem em territórios rurais. O índice de analfabetismo de pessoas dessas localidades também é preocupante, uma vez que no Brasil, as maiores porcentagens de indivíduos analfabetos estão nas comunidades rurais (Melo; Oliveira, 2021).

Diante dessa realidade, passamos a refletir sobre um importante elemento de consolidação das premissas da Educação do Campo, capaz de fortalecer as práticas de alfabetização nessa perspectiva e estimular o letramento crítico desde o início da escolarização: a formação continuada de professores/as das séries iniciais, que atuam em instituições de áreas rurais. Assim, passamos a pensar sobre estratégias que favoreçam condições desses

docentes contribuírem para a superação das condições de analfabetismo e vulnerabilidade social das comunidades rurais brasileiras.

Importa considerar que alfabetizar é uma tarefa complexa que envolve múltiplos fatores, compreendendo aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos. Nesse sentido, em sociedades grafocêntricas como a nossa, a alfabetização/letramento tem início nas relações que a criança estabelece com a família e sociedade logo nos primeiros anos de vida (Soares, 2021). Assim, a alfabetização/letramento precede a escolarização, e o professor alfabetizador deve levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, relacionando os saberes partilhados em sala às suas respectivas realidades (Freire, 2004; Ferreiro, 2001).

Frente à complexidade existente nos processos de alfabetização/letramento, a formação continuada se torna relevante aos docentes alfabetizadores, pois:

A formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos (Chimentão, 2009, p. 03).

O excerto evidencia a importância da formação continuada, não só dos professores/as alfabetizadores/as, mas de todos os docentes, sobretudo dos profissionais que compreendem a relevância de estabelecer práticas pautadas em “[...] teorias críticas de educação que os orientem a realizar mediações no interior das escolas que produzam efeitos sociais emancipadores (Fontana, 2011, p. 9573).

No que tange aos professores/as que atuam em instituições de áreas rurais, a formação permanente é normatizada legalmente pelas Diretrizes complementares para a educação Básica do Campo, Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, em seu Art. 7, inciso 2. Esse documento evidencia a importância da formação continuada direcionada aos educadores que atuam nas áreas rurais. É imprescindível que os espaços de formação permanente de professores/as camponeses estejam no horizonte da Educação do Campo,

proporcionando momentos de reflexões capazes de abranger todas as dimensões das relações educativas no campo (Abreu; Araujo, 2016).

No entanto, não podemos ser ingênuos de acreditar que constituir uma dinâmica escolar alicerçada nas premissas da Educação do Campo é algo fácil. As instituições escolares são, em sua essência, conservadoras e resistentes a um projeto educativo vinculado a movimentos sociais, como é o caso da Educação do Campo. Sendo assim, devemos ter clareza de que ao defendermos um projeto educativo que visa a formação dos indivíduos para a superação do modelo social hegemônico, enfrentaremos desafios. Dessa forma, é necessário que o movimento social estabeleça vínculos com as instituições educacionais, sobretudo com os professores/as, para construir juntos um projeto educativo que atenda às demandas das comunidades rurais (Caldart, 2003).

Contudo, os educadores que atuam no campo precisam ter ciência da seriedade de sua função dentro desse projeto de educação e sociedade.

[...] os educadores e educadoras comprometidos com ideias pedagógicas humanizadoras e libertárias, precisam se dispor a ajudar os sujeitos do movimento social a fazer a leitura pedagógica de suas próprias ações para que isso se transforme em matéria-prima para a contribuição do ambiente educativo da escola. Não basta dizer ou saber que o movimento educa; é preciso compreender como isso acontece e como pode ser traduzido na cultura escolar. Assim como é necessário que os sujeitos destas ações pedagógicas reflitam sobre elas e as transformem em aprendizados conscientes e articulados entre si (Caldart, 2003, p.72).

Com base nessa perspectiva, acreditamos no processo de formação continuada como potente ferramenta para o fortalecimento de uma alfabetização que vá além das habilidades de codificar e decodificar os códigos linguísticos. Defendemos que através de uma formação permanente adequada, o professor alfabetizador das escolas campesinas, encontrará caminhos, a partir de uma postura crítico-reflexiva, para relacionar as práticas de ensino da língua escrita às práticas de formação humana.

Percebemos, portanto, a necessidade de ampliação de discussões sobre a Educação do Campo nos cursos de licenciatura e eventos acadêmicos

sobre educação, bem como nos processos de formação continuada (Vereta; Polon, 2021). Nesse viés, as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná (2006), trazem essa reflexão ao afirmar que:

[...] hoje, os professores saem dos bancos escolares, dos cursos de licenciatura, sem ter estabelecido qualquer discussão sobre o modo de vida camponês, pressupondo que o modo de vida urbano prevalece em todas as relações sociais e econômicas brasileiras. Da mesma forma, a maioria dos cursos de formação continuada deixa de valorizar a Educação do Campo (Paraná, 2006, p.33).

Esse excerto nos leva a refletir sobre as dificuldades em estabelecer práticas educativas voltadas para a concepção da Educação do Campo. Caldart (2004) expõe a pertinência do professor que atua nessas áreas, perceber as singularidades do seu contexto e organizar suas ações pedagógicas de maneira que contemple as discussões mais relevantes da comunidade onde atua. O vínculo com a realidade é uma das premissas básicas para que o docente tenha práticas voltadas para uma educação libertadora.

Contudo, destacamos que a Formação Continuada não deve ser instrumento compensatório das lacunas deixadas pelos cursos de licenciatura, no entanto, ela constitui um potente instrumento de atualização de saberes e partilha de conhecimentos necessários aos docentes de escolas no campo. Trata-se de momentos de partilha e reflexões capazes de favorecer “a organização do povo para que lute pelos seus direitos, formando os camponeses no fortalecimento da identidade do sujeito coletivo, nas relações de trabalho e na consciência política” (Margutti; Mariano; Furlanetti, 2020, p.3).

3. ANDARILHAGENS METODOLÓGICAS

Para a concretização desta pesquisa, traçamos um percurso metodológico com base na concepção qualitativa de pesquisa, alicerçados em Mendonça (2017), onde o autor esclarece ser a abordagem mais apropriada para compreensão de fenômenos sociais, particularmente os fenômenos no contexto educacional.

Nas pesquisas em ciências humanas, mais especificamente em educação, a abordagem mais utilizada é a qualitativa; que

permite interpretar em vez de mensurar, pensar mais em termos da realidade e dos sujeitos. Essas especificidades traduzem formas diferentes de conceber e produzir conhecimento (Mendonça, 2017, p. 90).

Assim, a abordagem qualitativa tem predomínio nas pesquisas em contextos educacionais e por ser uma “abordagem interpretativa, o pesquisador, geralmente, se mantém envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes” (Creswell, 2010, p.188).

Com base nesses autores, compreendemos a escola como uma instituição que ocupa uma função social e, estando vinculada à sociedade, exige conformidade com sua realidade. Nessa lógica, acreditamos na coerência da abordagem escolhida para o desenvolvimento do estudo, uma vez que suas proposições metodológicas estabelecem envolvimento e interação entre pesquisadora e participantes da pesquisa.

Frente a isso, consideramos a metodologia, bem como os instrumentos metodológicos escolhidos para a produção de informações, “a lente para o encaminhamento da pesquisa” (Lima; Mioto, 2007.p. 39). De acordo com os referidos autores, esses são imprescindíveis para a atividade científica, haja vista a importância de pautarmos o desenvolvimento da pesquisa no rigor que uma investigação científica exige.

À luz dos teóricos supracitados, esta dissertação de mestrado buscou compreender quais são as demandas e as possíveis estratégias para uma formação continuada no horizonte da Educação do Campo, por meio das experiências de professoras alfabetizadoras que atuam na Escola de Tempo Integral Aprígio Tomaz de Matos, localizada na área rural do município de Palmas-TO.

Com esta finalidade, fomos ousados ao buscar um método de pesquisa que fosse além da simples função de produzir informações para análise, uma vez que a metodologia escolhida integra ações capazes de estabelecer, durante a produção de informações, um processo autoformativo dos envolvidos a partir de reflexões críticas, considerando os preceitos que integram a Educação do Campo.

Com esse propósito, prezamos a escolha das Cartas Pedagógicas como instrumento e método para o desenvolvimento deste estudo. Trata-se de uma opção metodológica que indica a valorização do processo de registro de experiências como método de construção de conhecimentos, bem como o reconhecimento desses registros como potente aporte formativo (Freitas, 2023).

Assim, sua escolha se deu a partir do reconhecimento de que os saberes advindos da prática são tão significativos quanto qualquer outro. Destarte, considerando os saberes oriundos das práticas populares como espaço de produção de conhecimento, esses saberes vão ganhando sentido ao passo que as ações vão ocorrendo dialogicamente e coletivamente (Dickmann; Dickmann, 2022).

Frente a isso, defendemos que o movimento crítico-reflexivo presente no registro de experiências docentes a partir da escrita das Cartas Pedagógicas, pode oportunizar o aprendizado com a própria prática e favorecer a (trans)formação que leva a construção de processos educativos emancipatórios (Freitas, 2023).

Assim, salientamos que esta é uma pesquisa participativa, e ressaltamos que ela está alicerçada no uso das Cartas Pedagógicas como instrumento e método de construção de conhecimento. Para análise das informações produzidas, o estudo se inspirou na Sistematização de Experiências, que é fundamentada nas bases da Educação Popular emancipatória, tendo como eixo norteador a pedagogia crítica (Holliday, 2012; Paulo, 2022).

Nesse contexto, a pesquisa participativa assume o comprometimento e conexão com seu participante, estimulando sua construção autoral em sua liberdade intelectual e participando efetivamente da construção dos conhecimentos. Isso ocorre a partir do movimento participativo e dialógico de compartilhamento de experiências que as Cartas Pedagógicas possibilitam, viabilizando a sistematização crítica de saberes já existentes e a construção coletiva de novos saberes (Paulo, 2022; Freitas, 2023).

Esse processo de produção de conhecimento a partir das pesquisas participativas, sobretudo àquelas que contam com a contribuição teórico metodológica das Cartas Pedagógicas, que reconhecem e valorizam os saberes da prática popular, são recentes no âmbito das pesquisas acadêmicas. A esse respeito, Paulo (2022) menciona que há a presença, mesmo que discreta e frágil, da Educação Popular nos ambientes acadêmicos e que as pesquisas participativas com a colaboração das CPs têm se desenvolvido dentro desses espaços, no entanto, a autora ressalta a necessidade de avanços para a efetiva aceitação e valorização dos saberes da prática dentro das universidades.

Diante deste contexto, procuramos alinhamento com as premissas da Educação Popular, nos comprometendo com a produção de conhecimento transformador, defendendo a indivisibilidade entre teoria e prática (Freire, 1987). Nessa perspectiva, caminhamos na contramão dos moldes positivistas de pesquisa, em que os participantes são considerados objetos de conhecimento. Dessa forma, compreendemos os participantes deste estudo produtores ativos de conhecimento (Paulo,2022).

Nesse horizonte, assumimos uma postura ético-político que viabilizasse um estudo implicado com a ruptura dos movimentos de colonização do saber que dominam o âmbito acadêmico. Dessa forma, acreditamos que valorizar a prática docente, promovendo a participação dos professoras alfabetizadoras de maneira ativa e coletiva em ações dialógicas de registros de experiências, significa nos posicionamos contrários ao conhecimento único, às verdades absolutas, à neutralidade da educação e aos processos educacionais unilaterais, elitistas, coloniais e subordinados ao capitalismo (Walsh,2016).

Com essa mentalidade, mergulhamos no universo educacional da Educação do Campo, que se concretizou a partir do contato com a Educação Popular. Essa imersão nos proporcionou a compreensão da correlação entre as CPs e a Educação do Campo (Camini, 2022). Entendemos, portanto, que esses registros e a Educação do Campo, ambos frutos do legado freiriano e

vinculados à Educação Popular, apresentam similitude em seus preceitos e denotam coerência à pesquisa.

Essas considerações são feitas tendo como base a forte influência freiriana no movimento originário da Educação do Campo, compreendendo que ambos consideram e respeitam os diferentes contextos sociais, culturas, valores e saberes constituídos dialogicamente a partir das práticas populares (Freire,2004; Camini,2022).

Nesse prisma, acolhemos as Cartas Pedagógicas na perspectiva freiriana, como instrumento e caminho metodológico. Consideramos a coerência dessa escolha, tendo em vista nosso posicionamento antagônico à colonização do saber, e sua amplitude dialógica e potência crítico-reflexiva no processo de construção de conhecimento transformador, através dos saberes populares que articulam teoria e prática (Freitas, 2018; Paulo; Dieckmann, 2020).

3.1 Cartas Pedagógicas: características e potencialidades

Nas últimas décadas, tenham se popularizado meios de comunicação mais rápidos e eficientes veiculados pela internet e outras tecnologias, situação que diminuiu a utilização das cartas para estabelecer um diálogo à distância, afinal, uma ligação telefônica, uma conversa em aplicativos de mensagens instantâneas, ou mesmo um e-mail tornam a comunicação mais ágil e prática. Contudo, as cartas não foram anuladas, pois essa prática secular de comunicação carrega consigo singularidades e possibilidades significativas que caracterizam essa forma de dialogar (Paulo; Dieckmann, 2020; Camini, 2012; Maciel,2021).

Sendo assim, a professora e pesquisadora Camini (2012), apresenta uma esclarecedora pesquisa sobre essa forma de comunicação, onde exemplifica registros significativos de cartas trocadas entre personalidades conhecidas da história, como Paulo Apóstolo, Olga Benário, Paulo Freire, entre outros, que vivenciaram o comprometimento da luta por uma sociedade humana e justa. São pessoas que viveram em tempos e espaços distintos, mas

partilhavam a prática da escrita de cartas, deixando nelas um significativo legado de conhecimento.

Embora as cartas supracitadas tenham sido escritas antes do surgimento do termo “Cartas Pedagógicas”, elas ultrapassam o objetivo da simples comunicação, incorporando em seus escritos contextos sociais, políticos e religiosos. Características pessoais dos seus escritores como sonhos, medos, entre outras emoções e ações intrinsecamente humanas também ficaram registrados. São particularidades que transformam esses manuscritos em documentos preciosos que apresentam informações e saberes de diferentes tempos históricos e realidades sociais (Camini, 2012; 2022). Nesse sentido, Maciel (2021, p.53) explica que as cartas *"são sinais de um momento e responsáveis por fixar uma experiência no tempo e no espaço"*.

Além disso, as Cartas Pedagógicas são um incentivo ao diálogo, pois estimulam a curiosidade de quem as lê, instigando e conduzindo o remetente a produzir respostas. Esse movimento dialógico produz registros, tornando duradouro ideias, vivências e emoções que cairiam rapidamente no esquecimento (Camini,2012). Nesse horizonte, Camini (2022) acrescenta:

As cartas que escrevemos hoje têm função social, pedagógica e terapêutica. São registros do nosso tempo histórico, de vidas dedicadas a não descuidar de escrever cartas, sem desmerecer o alcance a outras formas de comunicação mais rápidas e duradouras. Talvez serão lidas pelas novas gerações, assim como eu estou lendo cartas de séculos passados. Cartas não envelhecem. Tampouco envelhece quem as escreveu e a quem as lê (p.203).

Sob essa análise, as cartas configuram uma espécie de arquivo de acontecimentos, evitando que eles sejam esquecidos ao longo do tempo. Por isso elas são responsáveis por significativa parcela dos conhecimentos históricos que temos atualmente. Assim, elas configuram registros de experiências encharcados da humanidade de quem as escreve, pois nelas podem ser estabelecidos diálogos íntimos, expondo sentimentos, valores, sonhos e relações interpessoais (Camini,2012).

Contudo, a expressão “Cartas Pedagógicas” é recente, haja vista que ela é usada pela primeira vez no livro *Pedagogia da Indignação: cartas*

pedagógicas e outros escritos, por Paulo Freire (Souza, 2021). Publicado após sua morte, a derradeira obra do Patrono da Educação Brasileira foi organizada por sua esposa, Ana Maria Araújo Freire, e contém algumas Cartas Pedagógicas, uma delas inacabada em virtude de sua partida. São Cartas carregadas de humanidade que expressam sua profunda indignação com a malvadeza humana e, sobretudo, sua esperança de um mundo mais justo e igualitário com base na educação libertadora (Freire,2000).

Embora este termo tenha sua origem em Freire (2000), a prática da escrita em formato de Cartas Pedagógicas já acompanhava o autor anteriormente. Muitas de suas obras eram estruturadas neste gênero textual, onde estão relatadas suas andarilhagens e seu comprometimento com a educação como base para a justiça social. São relatos encharcados de realidade que anunciam e denunciam a opressão da lógica capitalista, bem como esperançosos e engajados com o ensino libertador (Camini, 2012; 2022). Dentre estes trabalhos, apontamos *Cartas a Guiné- Bissau (1978)*; *Professor sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar (2015)*; *Carta a Cristina: Reflexão sobre a minha vida práxis (1994)*, entre outros não menos significativos.

Mas afinal, o que caracteriza uma Carta Pedagógica e a distingue de uma carta comum?

Em resposta a essa pergunta, Paulo e Dickmann (2020) esclarecem que a carta é pedagógica quando têm o objetivo de ensinar ou transmitir uma informação, produzindo conhecimento a partir da realidade de quem a redige. Sendo assim, seu conteúdo é pautado nas experiências e saberes acumulados de quem a escreve, estimulando registros de ideias e, principalmente, produzindo saberes através de diálogos com postura crítico-reflexiva estabelecidos entre remetente e destinatário (Freitas, 2021).

Com efeito, a Carta Pedagógica se difere de uma carta comum ao passo que transcende a simplicidade de transportar informações. Uma Carta Pedagógica ultrapassa a ação de se comunicar, uma vez que ela é marcada pela intencionalidade pedagógica e pela amorosidade/ afetividade que são próprias da Educação libertadora de Paulo Freire (Paulo; Dickmann, 2020; Dickmann,2022).

Nesse sentido, uma Carta Pedagógica precisa conter clara intencionalidade pedagógica, assumindo compromisso com o diálogo e postura crítico-reflexiva. Sua escrita requer rigor metódico, haja vista que exige o cuidado do registro das ideias de maneira ordenada, entretanto, é uma modalidade de escrita com linguagem de fácil entendimento e sem rigidez estrutural, abrindo possibilidades criativas (Freitas, 2021).

Ao que se refere ao rigor metódico, é relevante esclarecermos que este perderá seu sentido caso seja confundido com rigidez ou autoritarismo. Isso porque as Cartas Pedagógicas possibilitam o aprendizado a partir das próprias vivências, através de experiências de registros tão sérias e rigorosas, quanto agradáveis e criativas (Freitas, 2023). A esse respeito a autora acrescenta:

[...] para referir a disciplina intelectual constituída por meio de relações nas quais rigor acadêmico e afetividade/amorosidade, aparentemente antagônicas, se tornam complementares. Diz respeito à crescente exigência que se gesta no processo de construção e produção de conhecimento, do qual a criticização de conhecimento faz parte (p. 117).

Logo, o rigor metódico ao qual nos referimos aqui, não diz respeito às estruturas rígidas e à linguagem rebuscada dos textos acadêmicos. Assim, apresentamos o termo originado em Freire (2000) para nos referir a saberes originados a partir de um movimento simultâneo de exigência e seriedade, bem como curiosidade, prazer, alegria e criatividade.

Nesta perspectiva, Vieira (2010) acrescenta:

A carta, como um instrumento que exige pensar sobre o que alguém diz e pede resposta, constitui o exercício do diálogo por meio escrito. Por isso, referir-se às cartas pedagógicas implica referir-se ao diálogo, um diálogo que assume o caráter de rigor, na medida em que registra de modo ordenado a reflexão e o pensamento; um diálogo que exercita a amorosidade, pois só escrevemos cartas para quem, de alguma forma nos afeta, nos toca emotivamente, cria vínculos de compromisso (p.02).

Elas representam, portanto, uma forma de escrita de fácil entendimento que instiga os envolvidos ao diálogo e, a partir desse movimento dialógico, são construídas reflexões críticas, sem perder o rigor que a produção científica requer. Aberta à criatividade e com peculiaridades profundamente humanas, a Carta Pedagógica é caracterizada por Vieira (2018) como uma

fusão entre os conceitos das palavras “cartas” e “pedagogia”. Elas são capazes de despertar emoções ao passo que produzem conhecimento a partir de registros dialógicos, estabelecendo elos entre a estética, a leveza, a amorosidade e o rigor metodológico (Moraes; Paiva, 2018; Paulo ;Dickmann, 2020; Freitas, 2021).

Assim, em um contexto de pesquisa participativa com produção de informações através das Cartas Pedagógicas, torna-se relevante ressaltar que elas assumem dois processos de construção de conhecimento: método e instrumento. Caracteriza-se como método por produzir conhecimento com compromisso e envolvimento, sobretudo pela partilha de saberes a partir da práxis. Todavia, esses registros também se qualificam como instrumento na medida em que valorizam o saber da experiência, dando voz à indivíduos que se distanciam dos padrões acadêmicos. Dessa maneira, as CP representam resistência aos paradigmas da ciência positivista (Dickmann, 2022).

Fruto do legado de Paulo Freire, germinadas dentro da Educação Popular e em movimento de reinvenção ao longo de duas décadas, as CP possuem em sua essência a luta por direitos. Coerentes na valorização dos saberes populares oriundos da prática social, esses registros podem, e devem, configurar-se como um instrumento de luta popular (Camini, 2012; 2022).

Nesse viés, torna-se significativo destacarmos a relevância que as Cartas Pedagógicas conquistaram ao longo de seus 23 anos, iniciados a partir da criação do termo pelo Patrono da Educação Brasileira. Ainda jovem, essa modalidade de escrita apresenta um grande potencial teórico-metodológico a ser percebido, reconhecido e, sobretudo, reinventado, uma vez que suas reinvenções têm sido determinantes para a ascensão da produção científica na perspectiva libertadora e do movimento de desmarginalização dos saberes populares no espaço da academia (Camini,2022).

Sendo assim, acreditamos que fortalecer o reconhecimento e respeito acadêmico das CP como instrumento e método científico, representa a valorização das experiências e saberes populares que foram silenciados por uma ciência que dissocia teoria e prática (Paulo,2022). Nesse horizonte, Camini (2012; 2022) nos alerta sobre a relevância de resistirmos como

herdeiros do legado freiriano, reconhecendo a responsabilidade de levarmos adiante a potente prática de construir saberes através da escrita de Cartas Pedagógicas .

Nesse sentido, para conduzirmos a educação em um caminho progressista, é necessário a compreensão que [...] *“na luta de classes, nós precisamos disputar conhecimento, dar visibilidade às nossas construções teóricas, recontar a história do nosso ponto de vista, contrariando o ponto de vista dos vencedores”* (Camini,2022,p.176). Por configurarem metodologia e conteúdo popular que auxilia na produção de ciência e conhecimento em favor do oprimido, consideramos as Cartas Pedagógicas como modalidade de escrita acadêmica um importante instrumento de resistência popular, possibilitador de anúncios e denúncias da problemática social a partir da ótica de quem as vivencia (Camini,2022).

Posto isso, estamos seguros ao afirmar que elas se configuram como método e instrumento de registros de experiências que expressam e socializam saberes, reivindicações e lutas. Por caminharem no horizonte da Educação Libertadora, as CP partem da premissa que todo e qualquer indivíduo é capaz de produzir conhecimento. Isso refuta, portanto, a ideia excludente de que a produção de saberes é algo exclusivamente da academia e ignora a hierarquização entre os saberes acadêmicos e populares (Paulo; Dickmann, 2020).

Em conformidade com isso, Dieckmann e Dieckmann (2022, p. 13), acrescentam que [...] *“uma carta pedagógica não é melhor que um artigo científico, mas também não é pior, nem menor. São formas distintas de atingir objetivos e públicos diferentes.”* Nessa lógica, os conhecimentos originados da prática social são tão importantes quanto os conhecimentos obtidos a partir de parâmetros científicos já consolidados. Assim, eles podem se complementar estabelecendo sentido entre si, quando concretizados a partir de movimentos coletivos e dialógicos de construção de saberes (Freitas,2023).

Contudo, acreditamos no potencial teórico-metodológico das Cartas Pedagógicas, tendo em vista que abrem amplas possibilidades de utilização,

sobretudo, nos contextos educacionais (Freitas, 2018; Paulo; Dickmann, 2020). A esse respeito, Freitas (2021) acrescenta que:

[...] a qualidade pedagógica de uma carta pode ser compreendida em dois sentidos: num sentido amplo, diz respeito à intencionalidade da escrita como prática crítico-reflexiva, compartilhamento de saberes e convite ao diálogo; num sentido específico, refere-se às múltiplas finalidades que podem lhes ser atribuídas, em diferentes contextos de ensino, pesquisa, extensão e gestão - no âmbito acadêmico- ou outros espaços educativos (p.7).

Com essa configuração, as Cartas Pedagógicas vêm ganhando espaço como modalidade de escrita acadêmica. Embora tenham surgido recentemente como reinvenção do legado freiriano, elas apresentam potentes dimensões teórico-metodológicas capazes de favorecer práticas docentes libertadoras não só na academia, mas outras esferas da educação, desde que estes valorizem e se conectem com a essência desses registros: diálogo que partilha e provoca (Freire, 2000; Freitas, 2023).

Contudo, salientamos que não temos a intenção de romantizar os movimentos educativos defendidos neste trabalho. Temos consciência de que a educação não é a única solução para as mazelas sociais. No entanto, entendemos que ela é fator indispensável para que haja mudanças justas no mundo. Diante disso, acreditamos que promover processos de ensino críticos em uma realidade social subordinada ao sistema capitalista, significa favorecer rupturas nos modelos elitistas de educação, desconstruindo os processos de colonização presentes em nossa sociedade (Walsh,2016).

Acreditamos na educação como atitude política que determina a nós, educadores, a responsabilidade de promover educação baseada nos valores humanos de pluralidade e diversidade na convivência, capaz de conscientizar os indivíduos quanto às responsabilidades do poder público. Ou seja: uma educação libertadora e emancipadora tal qual Freire (2004) nos direciona.

Frente a esta valiosa missão docente, apresentamos a contribuição do legado freiriano para além do instrumento e método desta pesquisa. As Cartas Pedagógicas também assumem neste trabalho a atribuição de aporte autoformativo dos seus participantes, uma vez que a partilha desses registros

gera “*provoc-ação*” ao diálogo não só com seu correspondente, mas consigo mesmo (Freitas,2018).

Sobre o potencial formativo das Cartas, Freitas (2018; 2023) aponta quatro elementos constituintes desse movimento: ação, reflexão, emoção e registro. Estes segmentos são apresentados pela autora em forma de tetragrama para melhor compreensão desse processo, tendo em vista sua complexidade.

Figura 1 – Tetragrama da (Trans)formação permanente



Fonte: Freitas, 2023, p. 122.

O tetragrama explica a ação correspondente à escrita de uma Carta Pedagógica, considerando as relações que compõem o processo. Freitas (2021) esclarece que a complexidade reside no movimento *ação-reflexão-ação*. Já o registro se constitui base essencial, devendo ser estimulado para que o processo *ação-reflexão-ação* aconteça. No que tange à emoção, ela é um elemento que se apresenta de forma particular, estando sempre presente no registro de maneira consciente ou não.

Trata-se de um movimento em que não é possível estabelecer uma relação linear entre os elementos ação, registro, emoção e reflexão. Dessa forma, o Tetragrama de (Trans)Formação Permanente se coloca como instrumento desafiador de produções autorais, nas quais é estabelecido um contínuo movimento de investigação das experiências vividas, viabilizando aprendizados, ensinamentos e construção de conhecimentos a partir da própria história (Freitas, 2023).

Dessa maneira, ocorre o movimento crítico- reflexivo em que “ *há um potencial (trans)formador da escrita exercida por meio da elaboração de Cartas Pedagógicas*” (Freitas, 2018, p.04). Ressaltamos, portanto, que os diálogos através das Cartas estimulam o prazer pela escrita, incentivando a assumir uma postura político-reflexiva por parte dos dialogantes, considerando suas respectivas realidades.

Nesse sentido, esse processo possibilita:

[...] o diálogo consigo mesmo/a; estabelecendo relações entre o texto e o contexto; realizando a reflexão crítica sobre a própria prática e sua teorização; elaborando questionamentos e apresentando proposições para seguir a reflexão-ação (Freitas, 2023, p.71).

Assim, através da escrita, é possível que o escritor de CP estabeleça reflexão crítica sobre suas trajetórias e experiências à medida que essas informações são registradas. Esse movimento ocorre formando elos entre teoria e prática, evidenciando limites e possibilidades sem desconsiderar a realidade dos sujeitos envolvidos no diálogo.

Contudo, podemos afirmar que a ação auto formativa está intrínseca ao potencial teórico-metodológico das Cartas Pedagógicas, estabelecendo diálogo e reflexões críticas, ao passo que consolida experiências e constrói ciência e saberes para a necessária superação das predominantes práticas bancárias de ensino (Freitas,2023).

3.2 Etapas da pesquisa

Em um horizonte teórico-metodológico que converge com as premissas da Educação Libertadora defendida por Freire (1996), esta pesquisa foi conduzida a partir de pesquisas bibliográficas referente às categorias que balizam o estudo: Educação Rural, Educação do Campo, alfabetização e formação docente. Autores de referência nos temas aqui abordados, como: Caldart (2012), Soares (2020), Freire (2023) entre outros não menos importantes, nos deram aporte teórico para o desenvolvimento desta dissertação.

Em uma segunda etapa, buscamos produzir informações que permitissem a elucidação das respostas frente ao nosso problema de pesquisa, bem como alcançarmos os objetivos propostos. Para isso, oito professoras alfabetizadoras que lecionam na Escola de Tempo Integral Aprígio Tomaz de Matos, localizada na área rural do Município de Palmas-TO, foram convidados a estabelecerem diálogos, através de Cartas Pedagógicas, sobre suas experiências no contexto do campo .

Contudo, antes de detalharmos nossas andarilhagens nesta pesquisa, queremos ressaltar que não ignoramos os riscos que o estudo pode apresentar aos participantes. Dessa maneira, na intenção de preservar os participantes, procedemos em conformidade com as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), ao qual o projeto deste estudo foi submetido e aprovado. Portanto, observamos a Resolução 510/16, no seu Capítulo IV, Art. 18, onde são apontados os possíveis malefícios dos procedimentos metodológicos de pesquisas qualitativas em Ciências Humanas e Sociais, procurando adotar medidas de precaução e prevenção dos riscos elencados pela Resolução 466/12, inciso II-22.

No que concerne às Cartas Pedagógicas, por se tratar de uma metodologia com peculiaridades profundamente humanas, capazes de despertar sentimentos como constrangimento, medo ou receio de revelar determinadas informações, os participantes foram orientados a expor em suas CPs somente as informações que desejassem. Isso como forma de evitar ou amenizar desconfortos. Ademais, esclarecemos a eles que a qualquer momento poderiam interromper a elaboração das Cartas Pedagógicas e somente concluí-las se estivessem à vontade para isso, sem que isso acarrete em penalidade ou exposição.

Nesse sentido, assumimos nossa responsabilidade ética de garantir a privacidade dos participantes e zelar pela confidencialidade das informações que tivemos acesso, bem como garantir que os participantes tenham seus direitos respeitados através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, onde foi explicitado de forma clara, objetiva e fácil entendimento todas as informações sobre o estudo proposto.

Com todas as exigências de cunho ético da pesquisa, seguimos para a organização da escrita e trocas das Cartas Pedagógicas. Assim, seis os participantes foram organizados em três duplas para a partilha de correspondências. A troca de Cartas, em todas as etapas do processo, foi feita pela pesquisadora, assim como o direcionamento dos temas abordados em cada fase de registros através da escrita de Cartas Pedagógicas convite, conforme quadro abaixo:

Quadro 1: Orientações para a escrita das Cartas Pedagógicas na pesquisa:

1ª Carta Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação utilizando um codinome escolhido previamente, com a finalidade de manter anonimato; - Breve registro de trajetória de vida, enfatizando os caminhos que levaram à docência no Campo; - Registro dos vínculos dos participantes com o contexto do Campo;
2ª Carta Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Responder possíveis questionamentos e comentários de seu correspondente; - Registrar suas experiências formativas na área docente até o momento atual, considerando suas experiências na prática de alfabetização no Campo: realizações, desafios e limitações.
3ª Carta Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Responder possíveis questionamentos e comentários, comentando o que chamou atenção nas experiências de seu correspondente; - Escrever sobre experiências de formação continuada, especificando suas considerações a respeito desse processo na Rede Municipal de Ensino de Palmas -TO, refletindo sobre suas contribuições para o estímulo de práticas de alfabetização pautadas nas premissas da Educação do Campo.
4ª Carta Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Responder possíveis questionamentos e comentários de seu correspondente; - Relato sobre a experiência de diálogo através das Cartas Pedagógicas e despedida ao correspondente.

Autoria da pesquisa

Sobre as "Cartas Pedagógicas convite": são CPs redigidas pela pesquisadora, endereçadas aos participantes da pesquisa no início de cada etapa de compartilhamento. Como mostra o quadro acima, as orientações

propõem elementos a serem abordados na escrita das Cartas Pedagógicas elaboradas e compartilhadas entre as duplas de participantes.

Todavia, ressaltamos que não tivemos a pretensão de engessar suas elaborações, uma vez que trata-se de uma modalidade de escrita com peculiaridades humanas, tendo como característica leveza e abertura à criatividade. Nesse viés, os participantes da pesquisa foram instruídos acerca dessa liberdade de registro, possibilitando que outras informações, como perguntas e comentários, pudessem ser registradas em seus diálogos (Paulo; Dickmann, 2020; Paulo, 2022).

Destacamos ainda, que a escolha dos participantes foi pautada no pressuposto teórico de que a alfabetização/letramento precede a escolarização. Logo, está presente na Educação Infantil, devendo ser considerada e estimulada (Soares, 2021). Com efeito, salientamos também que, embora a BNCC normatize a finalização da alfabetização no 2º ano do ensino fundamental, Luiz; Fronza; Ildebrand (2020) e Soares (2020), destacam que os baixos índices apontam fracasso desta meta. Essa realidade impõe aos professores/as das séries subsequentes o desenvolvimento de estratégias docentes de alfabetização.

Nesse contexto, compreendemos que os professores/as da educação infantil, bem como os professores/as que atuam na primeira fase do Ensino Fundamental, são profissionais de ensino que desenvolvem práticas de alfabetização. Logo, para os efeitos desta pesquisa, esses são considerados professores/as alfabetizadores/as.

Com essa compreensão, convidamos para a partilha de experiências a partir de Cartas, oito professoras que atuam como docentes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) da Escola Municipal de Tempo Integral Aprígio Thomaz de Matos, localizada na área rural da Rede Municipal de Ensino de Palmas. Por se tratar de uma escola relativamente pequena, onde é ofertado à comunidade apenas uma turma referente a cada série, usamos como critério de escolha dos participantes, estar atuando como professor nas turmas supracitadas e aceitar assinar o documento TCLE.

3.3 Fases da partilha de correspondências

No dia 04 de março do ano em curso, procuramos a equipe gestora da Escola de Tempo Integral Aprígio Tomaz de Matos, para viabilizar o encontro entre nós e os discentes. Neste momento apresentamos a autorização de pesquisa expedida pela Secretaria Municipal de Educação de Palmas - SEMED e do Parecer do Conselho de Ética e Pesquisa - CEP.

Nesta ocasião, tivemos a oportunidade de explicar a proposta do estudo e formalizar o convite aos possíveis participantes. O desafio foi proposto às professoras, um a um, respeitando a disponibilidade de cada profissional dentro do horário letivo. Dessa forma, esclarecemos a finalidade da pesquisa, seus objetivos e contribuições, além dos detalhes sobre a metodologia proposta.

A princípio, algumas professoras ficaram, aparentemente, incomodadas com a presença da pesquisadora na instituição. Pudemos perceber a resistência em aceitar participar da conversa. No entanto, à medida que fomos explicando a relevância da pesquisa, sanando as dúvidas e conversando sobre o prazer existente na elaboração das Cartas Pedagógicas, pudemos perceber, pelas suas expressões, que ficaram mais confortáveis e interessados no diálogo.

Tivemos conversas agradáveis que oscilaram entre momentos sérios e reflexivos a instantes descontraídos. Assim, dos oito profissionais convidados a participar do estudo, apenas dois se recusaram alegando problemas pessoais e sobrecarga no trabalho. Assim, o estudo foi iniciado com a participação de seis professoras alfabetizadoras.

1ª Carta Pedagógica Convite:

Ao finalizar o diálogo com os docentes, que culminou no convite para a participação desta pesquisa, já entregamos a 1ª Carta Pedagógica convite contendo orientações para elaboração das primeiras correspondências. Nesta etapa, os participantes foram orientados a escolher um codinome, com o qual deveriam se apresentar nas correspondências.

Os codinomes cumprem a finalidade de manter o anonimato dos participantes. Assim, apresentamos os codinomes dos seis professoras da E. T. I. Aprígio Tomaz de Matos que participaram do movimento de elaboração e troca de registros de experiências: Flor de Lis; M C R; Ipê Amarelo; Lili; Felicidade e Paty.

1º Carta Pedagógica convite:

Foi iniciada com a apresentação e breve relato da trajetória de vida da pesquisadora, enfatizando seus vínculos com o campo. Em seguida as professoras foram provocadas a se apresentar com seus respectivos codinomes, registrando suas trajetórias de vida. Nesta etapa foi sugerido que os participantes relatassem os caminhos que percorreram até a docência no campo, apontando seus vínculos com o contexto do campo.

2ª Carta Pedagógica convite:

Após lermos as Cartas elaboradas a partir das orientações feitas na 1ª Carta Pedagógica convite, organizamos os participantes em duplas para a troca de registros. A divisão foi feita considerando as diferentes trajetórias percorridas, ficando organizada da seguinte forma: M C R e Ipê Amarelo; Felicidade e Flor de Lis; Lili e Paty.

A troca de documentos foi realizada juntamente com a entrega da 2ª Carta Pedagógica convite. Nela os participantes foram instigados a fazer a leitura da Carta escrita pelo seu correspondente e respondê-lo em seu 2º registro com liberdade para responder possíveis questionamentos, fazer perguntas ou comentários que julgar conveniente. Nesse segundo convite ao diálogo, destacamos o potencial auto formativo dos registros de experiências orientados pelo legado freiriano, destacando o Tetragrama de (Trans)formação Permanente apresentado em Freitas (2023) para explicar o complexo movimento de aprendizagem a partir da própria história. A 2ª Carta Pedagógica Convite também sugeriu aos participantes o registro de suas experiências formativas na área docente, considerando suas experiências na prática de alfabetização no Campo: realizações, desafios e limitações.

3ª Carta Pedagógica convite:

Segundo um padrão para a troca de registros, a troca de correspondências foi promovida junto com a entrega da 3ª Carta Pedagógica convite. Nela, as professoras participantes foram orientadas a responder o último registro recebido, comentando o que lhes chamou a atenção sobre as experiências de seu correspondente. Além disso, a CP convite evidenciou a potência das Cartas Pedagógicas que se constituem instrumento de luta, dando voz às minorias promoverem anúncios de denúncias das mazelas sociais (Camini, 2022). Nesse caminho, a CP convite também sugeriu que os participantes registrassem suas considerações a respeito das experiências de formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Palmas -TO, refletindo sobre suas contribuições para o estímulo de práticas de alfabetização pautadas nas premissas da Educação do Campo.

4ª Carta Pedagógica convite:

Mais uma vez a troca das CPs foi simultânea à entrega da última CP convite. Com liberdade para o diálogo com seus interlocutores, os participantes foram convidados a registrar suas experiências de interlocução através das Cartas Pedagógicas nesta pesquisa, despedindo-se do seu correspondente seu correspondente. Essa foi a última fase do diálogo, portanto, não houve mais troca de correspondência.

Ressaltamos que as Cartas Pedagógicas convites foram entregues às professoras participantes, pessoalmente pela pesquisadora na instituição de ensino. Seguindo este mesmo padrão, salientamos que a troca de Cartas também foi mediada pela pesquisadora, portanto, os participantes não tiveram contato com seus correspondentes. Ao final do movimento desse, foram elaboradas um total de 28 Cartas Pedagógicas, encharcadas de emoções e saberes, que se encontram nos anexos desta dissertação. Todo o processo metodológico ocorreu conforme o planejado. Os prazos entre cada etapa de escrita foi estabelecido democraticamente, levando em consideração as necessidades de todos os envolvidos. Assim, o procedimento metodológico de troca de correspondências, decorreu sem intercorrências.

Destacamos ainda que, embora a pesquisa considere os registros das Cartas Pedagógicas em uma dimensão metodológica, estamos seguros de sua

contribuição para além da produção de informações, posto que, segundo Freitas (2018, p. 04) “há um potencial (trans)formador na escrita exercida por meio da elaboração de Cartas Pedagógicas”. Desse modo, a autora evidencia que os diálogos através das Cartas aguçam o prazer pela escrita, instigando a postura político-reflexiva e estimulando a criticidade dos envolvidos dentro de suas respectivas realidades.

Sob essa ótica, acreditamos que o registro e sistematização das experiências de práticas de alfabetização, vinculadas às experiências de formação continuada dos participantes desta pesquisa, contribui para a compreensão crítica de suas práticas docentes. Para mais, esse processo pode favorecer as potencialidades de fortalecimento coletivo a partir das partilhas de trajetórias, ideias e posicionamentos, produzindo conhecimentos basilares para o desenvolvimento de práticas educativas emancipadoras junto à comunidade escolar (Paulo, 2022).

3.4 Sobre a análise das informações

Após a conclusão do movimento de diálogos a partir das Cartas Pedagógicas, iniciamos as análises das informações produzidas, observando seus sentidos amplos, bem como considerando a intencionalidade da partilha de experiências e saberes. Nesse viés, enfatizamos que o diálogo através de uma Carta Pedagógica não pode se tratar unicamente de uma atividade técnica, pois ela compreende posicionar-se politicamente (Freitas, 2021).

Dessa forma, os relatos foram a base desse estudo que, a partir das experiências das professoras alfabetizadoras, propõe compreender como se dá o processo de formação continuada oferecida aos professores/as alfabetizadores/as que atuam no contexto do campo em Palmas-TO, além de observar os desafios e possibilidades para a formação desses profissionais.

Nosso aporte teórico para a Sistematização de Experiências foi um dos mais notórios pesquisadores dessa metodologia de análise de informações: o sociólogo Oscar Jara Holliday. Segundo o autor, foi nos início dos anos 70, no Brasil, durante o Seminário Latino-americano de Serviço Social, que houve a primeira afirmação do método de Sistematização de Experiências. Cabe citar

que o teórico organizou um movimento coletivo, envolvendo o Brasil e outros países latinos, para a construção desta metodologia, que inicialmente voltou-se para as pesquisas da Educação Popular, e, em seguida, para os estudos sociológicos de investigação participativa (Holliday, 2012).

Considerando as proposições desta pesquisa, a análise das informações foi inspirado neste método latino-americano, criado por estudiosos imersos no universo da Educação Popular, que consiste na:

[...] interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo. (Holliday, 2006, p. 24).

Diante desta concepção, afirmamos que o método de Sistematização de Experiências complementa as pesquisas de ação participativa, viabilizando o ordenamento e reconstrução das experiências a partir de análises críticas. No entanto, ressaltamos que não se trata de uma simples organização de informações. Isso porque enquanto método de análise que valoriza e visibiliza saberes populares, institui um complexo processo de reflexão crítica de vivências concretas que tem por finalidade construir conhecimento (Holliday, 2006; 2012).

Dessa maneira, o autor explica que a Sistematização de Experiências se dá em cinco tempos que são organizados da seguinte forma: 1º- Ponto de partida, que corresponde à ação a ser analisada. Essa ação deve ter partido de experiências que, para serem sistematizadas precisam ser registradas; 2º- Perguntas iniciais sobre a ação, que devem definir o objetivo e um eixo de sistematização, além de delimitar o objeto que deve ser sistematizado; 3º- Recuperação do processo vivido, que corresponde a reconstrução das experiências através da organização e classificação das informações registradas; 4º- Reflexão de fundo, que equivale à análise do processo e sua interpretação; 5º- Ponto de chegada, que se refere à formulação da conclusão expondo os saberes construídos. Assim, esse processo viabiliza a construção de conhecimentos a partir das experiências pesquisadas (Holliday, 2006).

Por ser um método de análise de experiências estudadas em uma pesquisa participativa, Holliday (2006) nos atenta para a necessária imersão do pesquisador no universo investigado para uma melhor compreensão dos elementos que envolvem o estudo. Assim, o autor explica que:

Ao tentar apropriar-nos das aprendizagens de outras práticas, vamos relacioná-las necessariamente com a nossa, pondo em confronto crítico os aspectos comuns e os diferentes. Realiza-se, desse modo, uma “terceira objetivação” de nossa própria experiência, graças às contribuições que nos suscitam as experiências alheias (p. 34).

O excerto acima nos revela importantes similitudes entre esta proposição de análise de experiências e o processo de diálogo a partir das Cartas Pedagógicas, tal qual proposto nesta pesquisa. Isso porque ambos constituem espaços dialógicos em que diferentes vivências se confrontam em provocação à reflexão crítica sobre a realidade dos envolvidos, se configurando caminhos coerentes de construção de conhecimentos emancipadores (Freitas,2023).

Salientamos, portanto, a rica contribuição da Sistematização de Experiências para a produção de conhecimento a partir do resgate e valorização das experiências vividas. Contudo, compreendemos que na realidade das nossas proposições, nossa pesquisa não se encaixa em sua proposta de cinco tempos, uma vez que o material de análise não se refere, apenas, à recuperação de experiências vividas, fixas a serem sistematizadas. Para a produção de informações nesta pesquisa, foi proposto um movimento de diálogo entre pesquisador e participantes, no qual os participantes foram provocados a estabelecerem diálogos entre si, a partir de Cartas Pedagógicas, sobre suas experiências e práticas.

Neste cenário, compreendemos que não cabe analisar unicamente os relatos de experiência dos participantes, mas todo o movimento de diálogo a partir de Cartas Pedagógicas, orientado pelas Cartas Pedagógicas convite que contém experiências e provocações da pesquisadora, revelando sua intencionalidade pedagógica pré-estabelecida, bem como os desdobramentos deste movimento.

Assim, nos voltamos para Holliday (2006):

[...] trata -se de uma proposta em cinco tempos, que sugere um procedimento com uma ordem justificada, mas que não necessariamente deve seguir -se tal e qual, pois dependerá de muitos fatores que incidem na multiplicidade de experiências existentes. esse instrumento deve ser usado como sugestão e inspiração, mesmo que por razões didáticas se apresente um pouco rígido (p.74).

Compreendemos que o enxerto acima abre a possibilidade de valer-se da Metodologia de Sistematização de Experiências de Oscar Jara Holliday como inspiração para pensar um método de análise de informações que abarque a complexidade das Cartas Pedagógicas no contexto das pesquisas científicas. Isso se faz necessário porque os registros de experiências feitos a partir de uma Carta Pedagógica carregam mais que informações de momentos vividos, nelas também estão contidas o ato político de refletir sobre a própria prática, gerando a possibilidade de aprender com a própria história ao passo que produz conhecimento (Freitas, 2023).

Dessa forma, a metodologia de produção de informações, tal qual está proposto nesta pesquisa, configura um potente e complexo processo de produção de conhecimento com potencial autoformativo que alcança não só os participantes, mas também a pesquisadora. Trata-se de um processo de produção científica em que todos os envolvidos permanecem imersos no movimento de ação-reflexão-ação que permeia todas as fases deste estudo.

Nesse sentido, para melhor compreensão da marcha autoformativa no desenvolvimento de pesquisas com Cartas Pedagógicas, recorreremos ao Tetragrama de (Trans) formação Permanente em Freitas (2023, p.122), apresentado na página 51. Nele os elementos de ação e reflexão são complementados pelos elementos registro e emoção, evidenciando a complexidade do percurso autoformativo, transformador e emancipatório das Cartas Pedagógicas.

Tendo em mente o movimento dos elementos no processo autoformativo das Cartas, entendemos que toda essa complexa dimensão de pesquisa com Cartas Pedagógicas não pode ser resumida à organização e classificação das informações registradas. Isso porque é imprescindível considerarmos o caráter humano e humanizador que se entrecruzam de

maneira complexa neste método de estudo. Com isso, a Sistematização de Experiências de Oscar Jara Holliday não foi seguido em seus cinco passos, no entanto, conforme sugerido em Holiday (2006), foi o instrumento inspiração para a sistematização das informações e análise crítico-interpretativa desta pesquisa.

Dessa forma, ela foi feita de maneira autoral, tendo como pontos de inferências as práticas dos participantes em aproximações com as vivências pesquisadora, ambas confrontadas criticamente aos aspectos comuns e distintos do referencial teórico apresentado nesta dissertação. É nesta perspectiva, que as experiências relatadas nas cartas pedagógicas colaboraram para reflexões e construção de saberes importantes sobre o processo de formação continuada de docentes alfabetizadores de Palmas-TO que atuam no Campo. Com a sistematização e análise das informações, foi possível primar pela valorização dos saberes adquiridos através da experiência, produzindo ciência a partir da prática.

4. DIÁLOGOS DOCENTES: O QUE DIZEM AS CARTAS?

As Cartas pedagógicas trazem conhecimentos para além das palavras registradas pelos seus escreventes. Há nelas o potencial de nos levar a uma postura crítico-reflexiva, não só ao registrar nossas experiências, mas também ao nos conectar às experiências de outros/as. Isso porque, para Holliday (2006, p. 34) “ao nos apropriar das aprendizagens de outras práticas, vamos relacioná-las necessariamente com a nossa, pondo em confronto crítico os aspectos comuns e os diferentes.”

Para além disso, elas são registros que apreendem na escrita os sentimentos de quem os escreve. Assim, são capazes de despertar nossas emoções lembrando nossas vivências ao registrá-las, e também ao acessar histórias de vida de outras pessoas, nos conectando à situações que nos identificamos de alguma maneira. Tudo isso fica evidente quando imergimos em uma pesquisa como esta, que tem como metodologia as Cartas Pedagógicas (Paulo; Dickmann, 2020; Camini, 2023; Freitas, 2023).

Dentro desse cenário teórico-metodológico, foram elaborados 28 documentos pedagógicos ao longo do processo de construção desta dissertação: 4 Cartas Pedagógicas Convite, elaboradas pela pesquisadora, e 24 Cartas Pedagógicas escritas pelas participantes da pesquisa. Esses registros carregados de emoção e, sobretudo, repletas de intencionalidade pedagógica, provocaram reflexões críticas sobre as questões que envolvem a realidade de professoras alfabetizadoras no contexto do campo.

As professoras que aqui nos dirigimos como Felicidade; Flor de Lis; Ipê Amarelo; Lili; M C R e Paty, registraram fragmentos, que julgaram relevantes, dos seus percursos de vida até à docência na escola no campo, assim como suas experiências formativas na área docente e formação continuada, além de relatarem sobre a experiência de interlocução a partir das Cartas Pedagógicas nesta pesquisa, conforme foi sugerido nas quatro Cartas Pedagógicas convite destinadas aos participantes.

Acreditamos que seus processos formativos serão melhor compreendidos se considerarmos suas experiências vividas. Isso porque, segundo Caldart (2023), as instruções cognitivas, que são vistas como atividade exclusiva das instituições de ensino, não se dão desassociadas das demais relações sociais. Assim, Entendemos que o processo de formação profissional não se dá separada da formação humana, ultrapassando as experiências vividas nas instituições formais de ensino (escolas e universidade), incorporando também vivências nos mais distintos espaços de convivência social, trazemos aqui essas trajetórias dos seis professoras alfabetizadoras da E. T. I. Aprígio Tomaz de Matos (Freire, 1987).

Portanto, refletimos aqui sobre as experiências, pessoais e profissionais, relatadas a partir de Cartas, em diálogos estabelecidos entre as duplas de professoras que atuam na E. T. I. Aprígio Tomaz de Matos: Felicidade e Flor de Lis; Ipê Amarelo e M C R; Lili e Paty. Cabe ressaltar que as grafias utilizadas pelas professoras participantes da pesquisa foram mantidas nas citações que correspondem aos seus relatos em Cartas Pedagógicas. Buscamos manter a linguagem fidedigna, na intenção de evitar equívocos em sua interpretação. Apresentamos, portanto, as percepções

docentes registradas durante o processo de produção de informações a partir dos registros pedagógicos deste estudo.

4.1 Caminhos trilhados até a docência no campo

4.1.1 Trajetórias da Felicidade.

Felicidade é uma mulher nordestina, natural de uma cidade localizada no interior do estado do Maranhão. O primeiro registro pedagógico da Felicidade nos conduz a um emocionante retorno à sua infância feliz na companhia de seus familiares e pessoas queridas que viviam próximo à casa de seus avós maternos. Ela explica que, embora morasse com os pais no centro da cidade, próximo à escola onde ela e os irmãos estudavam, nos fins de semana ia para a casa dos avós, em um bairro afastado, onde se reunia com os irmãos e um primo para brincadeiras que Felicidade chama de “aventuras”.

No entanto, a Carta nos conta que ainda no início da adolescência essa realidade mudou, pois seus pais a enviou, juntamente com seus irmãos, para a capital do estado, São Luís, onde dariam seguimento em seus estudos. Felicidade relata a dor dessa ruptura com suas raízes:

Foram dias difíceis para nossos avós, para nossos pais e também para nós filhos, que gostávamos da nossa rotina, da convivência familiar e dos vizinhos. Tudo se formando e se transformando em uma outra vivência e convivência totalmente diferente. Éramos interioranos, vivíamos uma vida livre com os vizinhos, com os avós e de repente estávamos alí, dentro de um carro sem saber como íamos nos adaptar longe dos nossos afetuosos parentes (Felicidade, 2024a).

Sobre a nova vida na cidade grande, ela nos conta:

Chegamos em São Luís, pré-adolescentes e adolescentes, não tínhamos chances de ir brincar com a vizinhança. Todos os irmãos, estudávamos no mesmo horário, de modo a estarmos sempre juntos e meu irmão mais velho ficava com a responsabilidade de levar e trazer todos. Ou seja, acabou aquela liberdade de sairmos sozinhos para a casa dos avós, aprontar horrores e sermos felizes com a liberdade de criança (Felicidade, 2024a).

Essa situação de desligamento do lugar de origem em busca de melhores condições de ensino, vivida por Felicidade e seus irmãos, não é

incomum. Isso porque, historicamente, no Brasil as instituições de ensino foram instaladas nos maiores centros urbanos, onde eram direcionadas as principais políticas públicas destinadas à educação. Assim, as escolas em comunidades tipicamente rurais, eram precárias ou inexistentes (Gelocha; Antunes, 2021).

Os relatos de Felicidade nos mostram uma trajetória marcada por despedidas e rupturas. Ela relata: “Lembro muito bem do meu avô chorando e dizendo que não iria nos ver mais. E assim aconteceu...”(Felicidade,2024a). São palavras que emocionam quem as lê.

Após a conclusão do ensino médio, Felicidade nos relata seu deslocamento de São Luís- MA para Porto Nacional- TO, o qual ela se refere como “ outra brusca mas feliz mudança”. Após ser aprovada no vestibular, Felicidade se mudou para o Tocantins para cursar licenciatura em História. Atualmente, Felicidade atua como professora na E. T. I. Aprígio Tomaz de Matos, em uma turma que corresponde à Educação Infantil. Em sua Carta, ela nos conta que ao ser aprovada no concurso da Educação de Palmas-TO, a única certeza que tinha era o desejo de trabalhar em uma Escola do Campo por se identificar com a realidade campesina.

4.1.2 Trajetórias da Flor de Lis.

Flor de Lis inicia seu relato se apresentando como mulher, mãe e professora, natural da cidade de Miracema do Tocantins. Sobre seu codinome, ela nos surpreende explicando a boniteza de sua escolha:

Quero aqui me apresentar com o codinome Flor de Lis, pois ele tem um significado muito importante para mim que é honra, lealdade, assim como pureza de corpo e de alma características estas que valorizo e prezo muito (Flor de Lis, 2024a).

De família trabalhadora, essa mulher que tem apreço por qualidades tão especiais, nos conta que seu processo de ensino, despedidas e conquistas alcançadas ao longo de sua trajetória até a docência no campo.

Flor de Lis estudou até o fim do ensino médio, exclusivamente em escolas públicas. Seus relatos nos dizem que se casou muito jovem e como fruto dessa união, teve dois filhos que demandaram cuidados, a obrigaram a

deixar os estudos por quatro anos. Contudo, sentindo a necessidade de trabalhar, voltou aos estudos e concluiu o ensino médio ainda em sua cidade natal.

A professora nos conta que após a conclusão do ensino médio, teve sua intenção de cursar um curso superior frustrada, uma vez que o Campus da Universidade Federal do Tocantins- UFT em Miracema-TO, na época só oferecia os cursos de Serviço Social e Pedagogia. E ela não se identificava com nenhum dos dois cursos. Sobre o curso de pedagogia, Flor de Lis revela seus sentimentos e impressões anteriores sobre a profissão docente:

[...] acredite eu não queria nem pensar em fazer pedagogia, minha cunhada na época, que já estava cursando pedagogia, insistiu muito mas, eu não queria de forma alguma. “Cuidar de criança deus me livre”. Eram essas as minhas palavras (Flor de Lis,2024a).

Essa declaração de Flor de Lis nos remete à reflexão sobre a atratividade da carreira docente, que embora não seja nosso foco de pesquisa, importa citar. Afinal, quem é professor sabe que não é incomum ouvirmos comentários pejorativos sobre nossa profissão. Essa visão depreciada da profissão docente é fruto de uma preocupante realidade de desprestígio perante a sociedade, criando uma resistência na escolha desta profissão entre os jovens e a sensação de desvalor em comparação a outras profissões que exigem nível acadêmico semelhante (Jesus,2004).

Nesse cenário, Flor de Lis, mudou-se para Palmas-TO e tentou estudar o curso técnico em enfermagem, percebendo que não tinha vocação para esta profissão, desistiu. Ela nos conta em seus registros que se divorciou e casou-se novamente, momento em que o casal enfrentou dificuldades financeiras, fazendo com que eles se mudassem para uma propriedade rural em que seu esposo seria “caseiro”.

Ela nos relata que foi neste momento que a docência entrou em sua vida. A propriedade onde sua família passou a residir era ao lado da E.T. I Aprígio Tomaz de Matos e a patroa de seu esposo usou de suas influências para conseguir um trabalho para Flor de Lis na instituição.

[...] entrei como auxiliar de serviços gerais, depois fui para a cozinha. Como já estava trabalhando na escola e conhecendo a rotina, decidi fazer o curso de magistério e um ano depois de iniciar o curso entrei para a faculdade de pedagogia isto em 2019, já estava há três anos trabalhando na escola, e em 2022 consegui o cargo de MDI (Monitor de Desenvolvimento Infantil) em uma sala de pré escola I, onde aprendi muito e neste mesmo ano consegui finalmente concluir meu curso, me tornei pedagoga (Flor de Lis, 2024a).

Flor de Lis relata ainda os percalços para conseguir terminar o curso de pedagogia:

Não foi fácil chegar até lá, pois optei por ingressar em uma universidade particular e para custear o curso eu trabalhava na escola durante toda semana e finais de semana em uma lanchonete aqui da região (Flor de Lis, 2024a).

Após muita luta para se formar pedagoga, Flor de Lis assumiu a função de professora regente de uma turma de pré-escola. Como nos conta a Carta, sua aversão pela profissão docente não prevaleceu. Em seus registros encontramos palavras de alguém que se refere a sua profissão com comprometimento, amor e gratidão.

4.1.3 Trajetória de Ipê Amarelo.

Ipê Amarelo, assim como Flor de Lis, nasceu na pequena cidade de Miracema do Norte- GO, hoje Miracema do Tocantins-TO. Filha de uma mulher, analfabeta, batalhadora que criou seus cinco filhos trabalhando como “lavadora de roupas”, ela descreve sua infância como difícil, prazerosa e motivadora.

[...] foi assim que cresci, enquanto minha mãe trabalhava, eu tomava banho nas águas do córrego Saltinho e do Rio Providência. Uma infância difícil, mas também prazerosa e motivadora porque através do sofrimento de minha mãe foi que despertou em mim o desejo de estudar e batalhar para um futuro melhor tanto para mim quanto para minha família. Pois sempre acreditei na educação e vi a oportunidade de crescimento e desenvolvimento pessoal (Ipê Amarelo, 2024a).

Os relatos da infância de Ipê Amarelo nos tocam e nos levam à conexão imediata com os preceitos da educação libertadora freiriana. A citação acima nos mostra o desejo de superar a difícil situação social da família através da Educação, nos remetendo à prática de analisar criticamente o mundo em que estamos inseridos. A compreensão de que estamos inseridos em uma

sociedade marcada por injustiças sociais e a percepção do lugar que ocupa nesta sociedade é condição necessária para que o sujeito oprimido tenha meios para lutar por melhores condições de vida (Freire, 1987).

Motivada pela crença no poder transformador da educação, Ipê Amarelo seguiu seus estudos e ao ingressar no ensino médio, fez o curso Técnico em Contabilidade. Ela nos conta que embora tenha sido um curso que contribuiu para sua formação, não era o que queria e o campo de trabalho na área era restrito. Diante dessa realidade, iniciou o curso Técnico em Magistério, que logo tornou possível sua aprovação em um concurso como professora no Município de Miracema, tendo assim sua primeira experiência como docente em uma escola no campo, localizada a 60km da cidade.

Sobre essa experiência, ela nos revela:

Trabalhei na referida escola durante um período de seis meses sendo este o meu primeiro contato com a escola do campo e devido o falecimento do meu companheiro e pelo fato de ter duas crianças na época de dois e três anos de idade foi convidada a trabalhar em uma creche na cidade. Foi exatamente o pai dos meus filhos o meu incentivador a dar continuidade aos estudos e foi então que ingressei no curso de pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins (Ipê Amarelo, 2024a).

Segundo Ipê Amarelo, a euforia foi tamanha ao ver seu nome na lista de aprovados no vestibular, que ficou na dúvida se realmente havia sido aprovada, tendo que retornar ao local onde estava a lista para se certificar. Em sua Carta, ela relata que foi aprovada em outro concurso público, no entanto, por irregularidades no processo seletivo, ele foi anulado. Assim, ao surgir a oportunidade de fazer o concurso público da educação do Município de Palmas em 2014, não teve dúvidas, fez e foi aprovada.

A princípio Ipê Amarelo foi lotada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e posteriormente surgiu a oportunidade de voltar a trabalhar em uma escola localizada na área rural, na E.T.I. Aprígio Tomaz de Matos. Escola da qual se refere orgulhosa:

“Foi amor a primeira vista pois é uma escola de pessoas acolhedora e um público (alunos) extraordinário onde foi

possível conhecer um pouco do modo de vida e dos potenciais das crianças que vivem no campo (Ipê Amarelo, 2024a)

Dessa forma, a professora enfatiza em seu registro: “ Sempre estudei e trabalhei ao mesmo tempo, foi uma batalha árdua, mas, que hoje colho os bons frutos do estudo” (Ipê Amarelo, 2024a).

4.1.4 Trajetória da Lili.

Natural da cidade de Formoso do Araguaia - TO, enquanto ainda era Goiás, Lili, em sua breve Carta, nos relata que é a segunda de sete irmãos. Ela nos conta ainda que quando criança, antes da fase escolar, sua família residia no campo. No entanto, foi necessário que deixassem o lugar onde viviam para que ela e seus irmãos pudessem frequentar a escola. Mudaram-se para São Félix do Araguaia- MG.

Esse rompimento de Lili e sua família com seu lugar de origem faz parte de um contínuo movimento de deslocamento da população das áreas rurais para os ambientes urbanos. Isso porque, historicamente, os espaços rurais foram marginalizados estabelecendo e perpetuando condições de subalternidade (Gelocha; Antunes, 2021). No que concerne à educação do povo campestre, Arroyo (2004) evidencia que a escola no contexto rural era encarada como resíduo do sistema educacional brasileiro, negando a essa população os direitos básicos à educação e impondo ao campo uma configuração opressora, isenta de oportunidades de melhoria das condições de vida.

Lili revela em sua Carta, que retornou para o Estado do Tocantins aos dezesseis anos, onde concluiu o ensino médio. Sobre a graduação em Pedagogia, ela revela:

Fiz o curso de pedagogia após um bom tempo de conclusão do ensino médio, fui morar em uma cidade que não havia muita opção de cursos. Pedagogia foi o que consegui fazer, eu precisava estudar, não imaginava atuar na área (Lili, 2024a).

Após graduada em pedagogia, Lili teve sua primeira atuação como professora em 2022, na escola E.T.I. Aprígio Tomaz de Matos onde atua como professora até hoje. Ela afirma desconhecer a realidade das escolas urbanas e

diz gostar muito do ambiente de trabalho e da parceria das colegas professoras.

4.1.5 Trajetória de M C R.

O início desse relato contém a apresentação deste professor que escolheu ser chamado nessa troca de correspondências anônimas pelo codinome M C R. Sobre a pronúncia, ele explica: “eme ce erre ao pronunciar”(M C R, 2024). Nascido no estado do Ceará mas tocantinense de coração, como ele mesmo disse, M C R perdeu seu pai com sete anos de idade e então foi viver com seu avô, mudando-se da cidade para o campo. Em sua Carta ele diz:

Aos 8 anos lembro-me de ainda muito pequeno acompanhar meu avô para o trabalho na lavoura. Dos 12 aos 15 anos já tinha minha própria roça de feijão junto com meu irmão numa terra arrendada. Eram dias complicados para uma criança pré-adolescente, mas muito feliz (M C R, 2024a).

Em seus registros, M C R revela que no dia de seu aniversário de 15 anos, partiu do interior do Ceará para o estado do Tocantins em busca de uma vida melhor. Chegando no novo estado, instalou-se em Miracema do Tocantins, onde viveu praticamente toda sua vida. Aos 15 anos, ele havia cursado apenas até a 4ª série, pois trabalhando na lavoura, estudar não era opção, no entanto, sua mudança para a cidade não ajudou a voltar aos estudos, uma vez que não conseguia conciliá-los com o trabalho e não tinha rede de apoio. Ele relata que aos vinte e dois anos, já casado, o desejo de voltar a estudar ainda o acompanhava, porém os estudos ainda não pareciam compatíveis com o trabalho, sobretudo pela dificuldade financeira e preocupação em prover o sustento da família.

Contudo, nesse período as coisas começaram a mudar em um novo emprego, conforme podemos ver no trecho da Carta abaixo:

[...] arrumei um serviço que me permitia a possibilidade de trabalhar e estudar. Peguei gosto pela leitura e nesse período lia jornal velhos, revistas velhas, tudo que tinha letras eu estava lendo. Então, por estar muito tempo fora da sala de aula apelei para as formações do ENCEJA e concluir o antigo primeiro grau atual ensino fundamental. Anos depois apelei para o curso da EJA e cheguei a concluir o segundo e o terceiro ano do

ensino médio. Finalmente apelei mais uma vez para o ENCEJA para concluir os meus estudos secundários. Gosto de brincar que minha formação básica foi um Frankenstein, porque tem um pedaço de cada modalidade de ensino, mas essa foi a única forma possível de concluir o ensino médio, já que estava muito atrasado nos estudos (M C R, 2024a).

Dessa maneira, M C R concluiu o ensino médio e se sentiu encorajado a testar seus conhecimentos no vestibular da UFT Campus de Miracema. Ele conta que se inscreveu para o curso de pedagogia porque teve que escolher entre os dois cursos disponíveis na cidade, mas nunca pensou em ser professor. Ocorre que M C R foi aprovado no vestibular e não perdeu a oportunidade. Após cinco anos, realizou o sonho pessoal de ter um curso superior.

Os registros da linda história de superação de M C R ainda nos revelam que sua experiência de ensino no curso de formação de professores foi a melhor de sua vida, pois passou a se identificar com o curso e aproveitou ao máximo, diz ele. Ficando apenas um ano sem trabalhar em sua área de formação, M C R passou em 2014 no concurso da Educação de Palmas e desde então é docente na E.T.I. Aprígio Tomaz de Matos. Em diálogo com sua correspondente Ipê Amarelo, ele diz:

Esse ano faz 10 anos que estou nesta mesma unidade educacional e pelo menos por enquanto não pretendo conhecer outros espaços. Como você pode perceber na minha trajetória eu não conheço a realidade das escolas urbanas a não ser pelo relato de colegas. E na escola do campo me identifiquei um pouco com o público ao qual atendo e me vejo em muitos dos meus alunos, nas dificuldades que eles têm, assim como tive na minha infância (M C R, 2024a).

Compreendemos que as vivências de M C R potencializam sua sensibilidade de percepção e compreensão das necessidades de seus alunos. Importa destacar a importância do professor perceber as singularidades da realidade campesina e organizar suas ações pedagógicas de maneira que contemple as discussões mais relevantes da comunidade onde atua. Isso porque o vínculo com a realidade é uma das premissas básicas para que o docente tenha práticas voltadas para uma educação libertadora (Caldart, 2004).

Os caminhos percorridos pelo professor M C R nos tocam e nos conduzem a refletir sobre as injustiças sociais que insistem em prevalecer em nossa sociedade. Melo e Oliveira (2021) destacam que o índice de analfabetismo de pessoas que residem no campo é alarmante. E no Brasil, as maiores percentagens de indivíduos analfabetos estão nas comunidades rurais. Isso significa dizer que assim como M C R, muitas outras crianças e adolescentes camponeses tiveram direitos básicos, sobretudo à educação, negados. Vítimas de uma lógica social marcada pelas malvadezas do capital (Freire,1987).

4.1.6 Trajetória da Paty.

Paty, em sua correspondência pedagógica, registra brevemente sua trajetória de vida até a docência no campo. Ela conta que nasceu em uma propriedade rural, que ainda pertence a sua família, onde viveu com seus irmãos. Sobre sua infância, ela relata que tinham fartura de alimentos. Criavam animais e cultivavam arroz, feijão, mandioca, milho entre outros produtos e todos ajudavam no trabalho, conforme citação abaixo.

Nossa casa era cheia de criança pois minha mãe teve 10 filhos, todos nascidos e criados na lavoura, crianças essas que sempre trabalharam e aprenderam a valorizar o alimento de cada dia (Paty, 2024a).

Paty conta a sua correspondente que é filha de pais analfabetos mas conscientes da importância dos estudos para um caminho com melhores empregos e mais qualidade de vida. Os relatos dizem que Paty e todos os seus irmãos tiveram oportunidade de estudar, mesmo que precariamente. Ao chegar na idade escolar, frequentavam uma escola de um pequeno povoado e à medida que iam crescendo, iam para a cidade onde os irmãos mais velhos cuidavam dos mais novos e se responsabilizavam pelo acompanhamento escolar.

Em uma realidade semelhante à de Felicidade e Lili, Paty precisou deixar o lugar onde vivia, cortando vínculos com sua comunidade de origem para que pudesse estudar. Entendemos que esse deslocamento priva os sujeitos de estabelecer raízes com o seu lugar de origem, impedindo de usufruírem da necessidade humana de criar elos significativos com o passado.

Assim, esse processo, chamado por Caldart (2003, p.70) “desenraizamento humano” é qualificado pela autora como “violentamente desumanizador”.

A professora comenta também sobre a precariedade das estradas e das longas distâncias que separavam o campo e a cidade, afirmando que atualmente as tecnologias ajudam a diminuir essa distância. Paty relata orgulhosamente que sabe lidar com os afazeres do campo e cuidado dos animais e se necessário usa a enxada para a limpeza do plantio. Ela conclui sua carta salientando que vive no campo por opção e ama estar cercada pela natureza.

A trajetória de vida de Paty e dos demais participantes se confrontam com a trajetória da pesquisadora resgatando lembranças e a emoção de experiências vividas. A sistematização e análise das informações presentes nos registros foram, de forma instintiva, comparadas pela pesquisadora à sua própria experiência em um confronto crítico de pontos comuns e diferentes.

Assim como a maioria dos participantes da pesquisa, a pesquisadora também teve uma ruptura com o lugar de origem em virtude da necessidade de estudar, conforme é relatado na primeira Carta Pedagógica Convite. Relatos de vivências dos participantes Flor de Lis, Ipê Amarelo e M C R na cidade de Miracema, cidade natal e lugar onde a pesquisadora cresceu a tocam como se revivesse a sua história. Mesmas escolas, dificuldades e alegrias semelhantes que revelam significativas aproximações entre suas trajetórias.

4.2 Experiências formativas na área docente

4.2.1 Experiências da Felicidade.

Felicidade relata em diálogo com Flor de Lis, que cursou Magistério e sua graduação é em Licenciatura Plena em História. Trabalha na Rede Municipal de Ensino de Palmas desde o ano de 2014, registrando que ao ser aprovada no concurso público, por ter suas origens no interior, procurou ser lotada em uma escola localizada no campo. Essa decisão foi tomada como forma de resgatar suas memórias afetivas, classificadas por ela como “boas e lindas”. Felicidade esclarece que provocada por suas raízes e seus fortes laços com a natureza, cursou Gestão Ambiental:

[...] fiz Gestão Ambiental para conhecer e reconhecer a importância do ambiente natural para minha vida pessoal e agora profissional. Sou amante da natureza por paixão e agora, como professora, como vocação (Felicidade, 2024b).

Com palavras que demonstram admiração pela beleza natural que cerca a instituição onde trabalha, a professora diz ter grande satisfação e prazer em partilhar conhecimentos com seus alunos. No entanto, ela destaca que existem desafios enfrentados, sobretudo no que diz respeito ao estabelecimento de um currículo voltado às necessidades da comunidade escolar.

4.2.2 Experiências da Flor de Lis.

Ela relata, em seu diálogo com Felicidade, que conheceu a realidade da escola no campo atuando na função de auxiliar de serviços gerais e como mãe de alunos e estar inserida na comunidade escolar deu motivação para que ela iniciasse o curso de magistério e um ano depois o curso de Pedagogia. Em sua primeira Carta Pedagógica, Flor de Lis descreve sua luta para concluir a graduação, pois ao optar por uma instituição particular, precisou trabalhar todos os dias, alternando entre o trabalho na escola durante a semana e o trabalho em uma lanchonete na comunidade nos fins de semana.

Graduada em Pedagogia há três anos, Flor de Lis diz em seus registros que é apenas um bebê dando os primeiros passos em sua carreira profissional. Ela relata ainda que, embora tenha assumido a função de professora na pré-escola recentemente, já trabalha há oito anos na escola e já conhece bem os desafios e limitações enfrentados pelo corpo docente.

Sobre sua recente experiência como professora, a docente diz ser desafiadora, explicando que:

[...] são crianças que vivem experiências e histórias de vida diferentes em contexto sócio-econômico e afetivo, algumas são desassistidas da família, outras perderam os pais, tenho alguns diagnosticados com autismo, e isso me fez querer me especializar mais, estou atualmente fazendo curso de pós-graduação em orientação escolar e os cursos de aperfeiçoamento em em TDH e TEA, para que eu possa oferecer uma segunda licenciatura aos meus alunos e, não quero parar por aí, pretendo ainda fazer uma segunda licenciatura (Flor de Lis, 2024a)

O trecho presente ainda na primeira Carta Pedagógica escrita por Flor de Lis explicita seu engajamento e comprometimento com a realidade dos alunos. Essa postura, na qual se identifica a semelhança com o registro de Felicidade, dialoga com Caldart (2004) ao indicar que o vínculo com o contexto de atuação é uma das premissas básicas para que o docente tenha práticas voltadas para uma educação libertadora.

Em seu segundo registro pedagógico, Flor de Lis pontua as dificuldades enfrentadas por seus colegas que residem na cidade e precisam do transporte escolar para chegar até a E. T. I. Aprígio Tomaz de Matos. Ela demonstra que, embora sua residência fique próxima à Escola, ela sente que a situação é reflexo da desvalorização do professor e lamenta por isso.

A docente registra planos para seu futuro profissional revelando que no segundo semestre de 2014 quer iniciar o curso de Licenciatura em Letras Inglês e diz: “Não sou efetiva ainda estou buscando a minha aprovação, quero minha estabilidade profissional e financeira” (Flor de Lis, 2024b).

4.2.3 Experiências do Ipê Amarelo.

Ao falar das suas experiências formativas na docência, Ipê Amarelo, em diálogo com M C R, diz não saber como o curso de magistério surgiu em sua vida. Inicialmente fez o curso de contabilidade e ao perceber que enfrentaria dificuldades para trabalhar na área, aproveitou a oportunidade e cursou magistério enfrentando os desafios de estudar grávida e cuidando de uma criança de um ano de idade.

Após a conclusão do curso de magistério, Ipê Amarelo iniciou o curso Normal Superior oferecido pela EADCON. Ela relata que após o primeiro período, seu segundo filho nasceu e precisou desistir. Foi inviável conciliar os estudos com o cuidado aos filhos e seu trabalho como Agente de Endemias. Assim, logo surgiu um concurso municipal para a área da educação em Miracema, no qual ela foi aprovada e teve sua primeira experiência como docente.

Minha primeira experiência foi em uma escola do campo em uma turma multisseriada com crianças de primeiro e segundo anos, ou seja, alfabetização encontrei muitas dificuldades pois

a escola era bem carente de recursos pedagógicos foi então que coloquei em prática o que aprendi no curso Normal que na verdade foi um divisor de água em minha vida profissional que preparou muito bem para a sala de aula. Através do curso Normal antigo (magistério) que aprendi a confeccionar diversos materiais pedagógicos os quais contribuíram bastante para o sucesso na alfabetização das crianças (Ipê Amarelo,2024b).

Essa experiência foi interrompida pela necessidade de estar perto dos filhos. Trabalhando em uma escola localizada a 60km de Miracema, Ipê Amarelo conta em sua primeira Carta que após o falecimento de seu companheiro, foi convidada a trabalhar em uma creche na cidade.

Seguindo seu caminho de luta por melhor qualidade de vida, em 2003 ela foi aprovada no vestibular para cursar Pedagogia na UFT, tendo sua graduação concluída no ano de 2007. Um ano depois Ipê Amarelo se especializou em Gestão Educacional, também pela UFT, no entanto, não se identificou com o curso. Em 2012 a UFT ofereceu outra oportunidade de especialização, que foi aproveitada por ela. Agora em Educação Infantil, sendo concluída em 2014, ano em que foi aprovada no concurso municipal de educação de Palmas-TO e teve sua lotação na E. T. I Aprígio Tomaz de Matos.

A professora ressalta que participou de vários cursos e palestras relevantes para sua formação profissional. Entre eles o Curso Círculo de Estudos e Pesquisa Sobre o Processo de Alfabetização e Letramento, no qual teve uma aula telepresencial com Magda Soares, uma das referências em alfabetização no Brasil. Assim, Ipê Amarelo conclui a interlocução expondo planos para seu futuro profissional, que é se especializar cursando mestrado com foco em alfabetização.

4.2.4 Experiências da Lili.

Lili conta à Paty, durante a segunda interlocução a partir de Cartas Pedagógicas, sobre suas dificuldades durante sua graduação. Como os demais participantes da pesquisa, o curso de Pedagogia para Lili não foi um caminho sonhado e planejado. Sobre isso a professora relata:

Só iniciar o curso para ter um nível escolar mais avançado, tive uma grande dificuldade por já estar casada e com filho pequeno, morei em várias cidades do Tocantins, isso me fez parar algumas vezes, outras vezes desistia pela sobre carga,

trabalho família e faculdade. O importante é que com tanta dificuldade eu finalizei o curso de pedagogia, não era o curso dos meus sonhos, com 3 meses que havia iniciado o curso passei a gostar e vi que me identificava (Lili, 2024b).

Em seu curto relato, Lili diz que cursou Pedagogia imaginando que o curso não ajudaria em seu crescimento profissional, no entanto as circunstâncias da vida a levaram até a E. T. I. Aprígio Tomaz de Matos. Ela conta que seus estágios durante a graduação não a deixaram segura para exercer a profissão, mas foi bem acolhida pelos colegas da Escola e tem aprendido muito em suas recentes experiências em sala de aula, concluindo sua Carta com palavras que expressam prazer e otimismo : “Gosto de estar nesta escola, dá pra sentir um pouco da luta das crianças e familiares. Claro que nem tudo é 100%, mas aos poucos tudo se ajeita” (Lili, 2024b).

4.2.5 Experiências de M C R.

A segunda Carta Pedagógica do professor M C R é iniciada com seus relatos sobre suas impressões acerca da experiência com Cartas Pedagógicas. Ele relaciona a prática atual com vivências de sua infância, as quais relata saudosamente ao relacioná-las ao seu processo formativo.

Mas o que tem a ver tudo isso com minha formação acadêmica o qual é o objetivo dessa escrita? Penso que tem tudo a ver pois acredito que minha formação não começou quando adentrei ao curso universitário, acredito que começou bem antes quando lia as cartas para minha mãe, quando trocava cartas com minha namorada, pois nossas vivências de leituras e escritas anterior ao início de formação acadêmica, nós levamos conosco sempre (M C R, 2024b).

Esse trecho do diálogo com Ipê Amarelo, M C R expressa sua consciência sobre os processos que envolvem sua formação. Uma compreensão de educação sob o ponto de vista da Educação Popular e da Educação do Campo, que não desconsidera as experiências sociais. Entendendo que seu processo de aprendizagem não se dá apenas nos processos formais de ensino, mas, sobretudo, nas múltiplas relações cotidianas, constituindo um processo que considera tanto os processos formais quanto os não formais (Freire, 1996; Caldart, 2012).

No que diz respeito à formação docente, o professor deixa registrado que fazer um curso superior nunca fez parte dos seus planos, tão pouco conhecia o curso de pedagogia. Assim, o vestibular surgiu em sua vida como instrumento de avaliação pessoal que o surpreendeu com a aprovação. Diante dessa realidade, M C R revela:

Professor, definitivamente era a única carreira que eu não queria seguir, pois tinha pavor do barulho de escola quando tinha que ir para as reuniões de pais do meu filho. No entanto aquela oportunidade de fazer um curso superior me encheram os olhos e eu entrei de cabeça no curso (M C R, 2014b).

O professor cita que após aproveitar a oportunidade de cursar Pedagogia, mesmo não desejando atuar na profissão, teve ricas experiências que ampliaram sua visão de mundo, conhecendo novas pessoas e dando novos significados para sua vida. Entre suas palavras está a afirmação: “Confesso que hoje admito que foi uma das melhores escolhas que já fiz na vida” (M C R, 2024b).

A boniteza desses relatos de crescimento, pessoal e profissional, nos levam à reflexão estabelecendo elos com Freire (2000,p.40) ao afirmar que “não é possível ser gente senão por meio de práticas educativas”. Assim, Paulo Freire destaca, na referida obra, o ser humano como algo inacabado, considerando o movimento de aprendizagem (formal e informal), que se dá durante toda a vida, imprescindível para o desenvolvimento humano. Isso porque como seres inacabados, precisamos entender melhor as relações sociais, agindo e refletindo criticamente sobre o que fazemos. Assim, o constante educar-se significa também um constante humanizar-se.

Em seu diálogo, M C R que a habilitação para a docência viabilizou melhoria nas suas condições de vida, tendo em vista que foi através do curso de Pedagogia que ele pode se inscrever e foi aprovado no concurso público. No ano de 2014, como professor efetivo na Rede Municipal de Educação de Palmas-TO, teve sua primeira experiência docente na E. T. I. Aprígio Tomaz de Matos, onde permaneceu até atualmente.

Sobre suas experiências na referida instituição ao longo desses 10 anos de lotação, o professor revela que enfrenta uma realidade desafiadora.

Ele relata sua dificuldade em atuar em turmas de crianças pequenas, que correspondem ao ciclo de alfabetização (1º e 2º anos) e prefere ministrar aulas no 5º ano. No entanto, crianças maiores também são matriculadas com fragilidades no aprendizado.

[...] a realidade da minha unidade de ensino no campo traz desafios que exigem nossa superação dessa dificuldade, pois crianças de 9 e 10 anos são matriculadas com grandes dificuldades de aprendizado e sem o conhecimento mínimo de leitura e escrita e discalculia (M C R, 2024b).

O excerto vai ao encontro com as altas taxas de analfabetismo alarmantes citadas por Galocha e Antunes (2021). As autoras, ao exporem o fracasso da alfabetização no Brasil, revelam que as taxas de analfabetismo são ainda maiores entre as pessoas que vivem nas comunidades rurais. Realidade que reflete as negligências históricas do poder público sofrida pela população campesina.

Frente a esse cenário, o docente diz se frustrar por não conseguir ajudar os alunos da maneira que necessitam, contudo compreende que o sucesso escolar não depende apenas do trabalho docente. Existem outros fatores que influenciam diretamente a aprendizagem, tornando o processo mais complexo, sobretudo na realidade em que atua.

4.2.6 Experiências da Paty.

Paty conta a sua correspondente, na segunda Carta Pedagógica, que quando criança e morava no campo, sonhava em ser professora. Suas palavras dizem que eram tempos em que a figura docente tinha admiração, respeito e era autoridade reconhecida pelas comunidades onde viviam. Contudo, quando se mudou para a cidade, já adolescente, seu entendimento sobre a carreira docente mudou.

[...] comecei a conhecer as dificuldades que os professores enfrentavam, com a mudança dos anos e as tecnologias avançando com uma velocidade assustadora e as famílias desestruturadas cada vez mais depositavam seus filhos mal educados nas salas das escolas. Todo esse cenário me assustava e me convencia que o melhor caminho era não ser professora (Paty, 2024b).

Essa passou a ser a ótica da Paty em relação ao professor e os fatores que ela acredita terem influenciado no prestígio desse profissional. Com essa perspectiva, ela desconsiderou seus sonhos de infância e passou a planejar seu futuro profissional com a convicção de que não seria professora.

Chegou o momento de me escrever para o vestibular e no ato da inscrição resolvi, por medo, tentar uma vaga em um curso menos concorrido, pois seria apenas um vestibular por experiência, assim optei pelo curso de pedagogia. Chegou o dia do resultado e com a aprovação decidi fazer a matrícula e iniciar o curso de licenciatura, sabia a cada dia que deveria fazer outro curso e logo que finalizasse a pedagogia iria fazer outra graduação (Paty, 2024b).

O que se observa é que o curso de Pedagogia apresenta a possibilidade de formação superior acessível, o que fez com que Paty ingressasse no curso sem um real interesse de atuar como professora. Ela conta em sua segunda Carta Pedagógica : “ Terminei o curso e surgiram alguns concursos, mas não fiz nenhum pois estava ciente de que não seria “ a Tia” (Paty, 2024b).

O termo utilizado por Paty para afirmar que não seria professora nos remete automaticamente à obra “ Professora, sim; Tia, não” de Paulo Freire, na qual o autor esclarece que Tia e Professora têm papéis distintos. Neste livro escrito em formato de Cartas, o autor nos alerta para a intencionalidade na forma comum de se dirigir à professora como “tia”. Para ele, remeter a profissão docente ao parentesco esconde a ideologia da passividade (Freire, 2015).

O termo que ideologicamente reduz o “ser professora” a uma relação de parentesco, configura-se uma desvalorização da profissão, tendo em vista que ser tia não poderia ser uma atividade laboral, mas sim uma figura familiar passiva responsável por cuidados e afeto. Isso em uma realidade em que um professor progressista deve resistir e lutar por uma educação libertadora com seriedade, responsabilidade autoformativa, militância e sobretudo consciência política (Freire, 2015).

Essa reflexão, vinculada aos relatos de resistência em exercer a profissão docente da Professora Paty, nos chama ainda mais atenção por não

ser uma narrativa isolada. As trajetórias dos professores alfabetizadores participantes desta pesquisa nos revelam que a carreira docente não estava nos planos da maioria desses profissionais.

A trajetória da Professora Paty, assim como as trajetórias da Flor de Lis, Ipê Amarelo, Lili e M C R, nos revelam que a Pedagogia não foi uma graduação planejada e desejada, surgindo na vida desses docentes como uma alternativa possível de graduação e ascensão profissional. Em aproximação com as experiências da pesquisadora, esses relatos dos participantes são tocantes, pois revelam uma realidade também vivida por ela.

Esse contexto onde estão inseridos participantes e pesquisadora, vai ao encontro à afirmação de Lapo e Bueno (2003, p.76) referente à pesquisa sobre a escolha da profissão docente no estado de São Paulo: “Tornar-se professor aparece como a alternativa possível e exequível do sonhar-se médico(a), advogado(a), veterinário(a) etc.”

Inserida nesse cenário, Paty conta a sua correspondente que após concluir sua graduação em Pedagogia, resistiu em trabalhar na área, ignorando alguns concursos públicos. Contudo, foi atraída pela remuneração oferecida pelo concurso da Educação de Palmas-TO e desistiu de cursar outra graduação. Ela diz enfrentar muitos obstáculos em sua profissão, contudo ela também lhe proporciona muitas alegrias.

4.3 Experiências de formação continuada

4.3.1 Experiências da Felicidade.

A Professora inicia sua Carta Pedagógica relatando que trabalhar na Escola Aprígio a permite experienciar práticas valiosas de ensino, contudo ela destaca que falar sobre formação continuada de professores/as dessa unidade exige ressalvas e observações. Ela cita a necessidade do fortalecimento e desenvolvimento de propostas pedagógicas que atendam as demandas da comunidade em que a escola está localizada, no entanto enfatiza a dificuldade disso acontecer a partir das propostas de educação continuada vindas da Secretaria de Educação.

Felicidade explica em sua Carta que:

[...] as formações são mais direcionadas às professoras aos professores regentes e aos auxiliares, e mesmo assim, as formações são realizadas juntamente com as escolas da cidade, o que implica em uma prática distanciada da realidade da escola, ou seja, perde-se o foco das especificidades da comunidade (Felicidade, 2024c).

Assim, ela levanta a possibilidade dessa situação ser proveniente da ausência de um currículo que abarque as necessidades da comunidade campesina. Em conformidade com Arroyo, Caldart e Molina (2004), Felicidade alerta para a relevância desses alunos terem acesso à educação crítica e emancipatória que permeie sua realidade sociocultural.

Nesse sentido, seus registros apontam a necessidade de lutar pela conquista de um currículo emancipador para que as práticas educativas conduzam para o rompimento da alienação e exclusão social. Nesta afirmativa, percebemos a consciência política que permeia essas palavras. Elas conotam a percepção de que não há um projeto educacional desvinculado de um projeto social (Frigotto, 2012). Como defende Freire (2015), não existe educação neutra. O discurso de neutralidade e vigilância contra a doutrinação nas instituições de ensino nada mais é que um movimento político de conservação da hegemonia da dominação.

A professora continua em sua interlocução dizendo acreditar que a formação continuada de professores/as e equipe técnica possa contribuir para a transformação das pessoas e da sociedade. Contudo, ela ressalta que são poucas as contribuições das políticas públicas para a conquista de um currículo emancipador para as escolas no campo. Assim, Felicidade conclui sua Carta com a seguinte reflexão e questionamento: “Como construir a cultura de formação e de valorização do saber nas escolas do campo com essa ausência de valorização e de reconhecimento da diversidade?”

Sem desconsiderar a complexidade das questões que atravessam a inquietação da professora, trazemos Freire (2015) onde o autor fala da posição de luta democrática, postura que ao ser assumida pelos professores vale-se de testemunho dos valores democráticos a seus alunos. Nesse sentido, apontamos a postura do professor como elemento que contribui para a

formação libertadora e valorização da identidade dos discentes das escolas localizadas no campo.

Compreendemos, portanto, que ao enxergar a realidade de maneira crítico-reflexiva e adotar uma posição de luta por direitos, o professor testemunha a não aceitação das injustiças sociais, se tornando exemplo vivo de agente transformador da realidade. Nesse contexto, Freire (2015) segue contribuindo ao destacar que a luta por direitos de valorização e formação permanente adequada é uma das formas de contribuir com a formação dos alunos através do testemunho incentivador e inspirador, conforme excerto abaixo:

[...] exigirem, brigando por sua efetivação, sua formação permanente autêntica - a que se funda na experiência de viver a tensão dialética entre teoria e prática. Pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida. A avaliação da prática como caminho de formação teórica e não como instrumento de mera recriminação da professora (p.33).

Salientamos que estas palavras de Freire (2015) também colaboram dando coerência a este estudo, ao passo que aponta a correlação entre teoria e prática para uma formação permanente autenticamente emancipadora. Assim, o excerto legitima a relevância da metodologia de pesquisa adotada neste estudo, a qual corrobora para valorização da prática docente em uma atividade de reflexão crítica que tem como um dos resultados a autoformação (Freitas, 2018).

4.3.2 Experiências da Flor de Lis.

Em diálogo com sua correspondente, Flor de Lis fala das suas experiências de formação continuada com um claro descontentamento ao falar sobre os processos de formação continuada no contexto da educação pública do município de Palmas-TO.

Como professora da Rede Municipal vejo um descaso com nossas formações pois, me recordo de ter participado no início de 2023 de uma única formação que não me agregou nenhum valor profissional, as demais formações que deveriam acontecer no decorrer do ano foram canceladas. Ressalvo que isso aconteceu em nossa unidade, não posso afirmar que

aconteceu em toda rede municipal. Já neste ano ainda não tivemos formações, embora esteja em nosso calendário escolar (Flor de Lis, 2024c).

A professora que começou a trabalhar nas funções pedagógicas da Escola há cerca de dois anos, conforme relatado em Flor de Lis (2024a), ressalta a previsão legal para as formações continuadas para professores e salienta a importância dessas formações para os docentes que atuam no campo: “A formação dos professores está assegurada em leis, e quando aplicadas habilitam a desenvolver um trabalho focado no respeito à natureza e nas peculiaridades na população campesina” (Flor de Lis 2024c).

Nesse contexto, ela convida sua correspondente à reflexão ao levantar o seguinte questionamento: “Pergunto a você como nós podemos ofertar a essas crianças um ensino de qualidade sem receber a formação continuada que é direito nosso? (Flor de Lis, 2024c). Dessa forma, a professora destaca, posteriormente, uma sequência de adversidades que os docentes enfrentam junto à rede municipal de ensino ao tentar cursar mestrado, especialização ou mesmo cursos de aperfeiçoamento. Dentre os percalços em seu ponto de vista, é apontado o desestímulo causado pela baixa remuneração, condições de trabalho precárias e pouco tempo para se dedicar aos estudos.

Contudo, mesmo diante de uma realidade de desassistência da Rede Municipal de Ensino em relação à aplicabilidade de projetos que possibilitem a formação continuada de professores no contexto do campo apontada pela professora, ressaltamos sua postura de responsabilidade autoformativa tendo em vista experiências relatadas em suas Cartas Pedagógicas anteriores.

[...] tenho alunos diagnosticados com autismo, isso fez eu querer me especializar mais, estou atualmente fazendo pós-graduação em orientação escolar e cursos de aperfeiçoamento em TDH e TEA, para que eu possa oferecer uma educação de qualidade aos meus alunos (Flor de Lis, 2024a).

Embora reconheçamos a relevância do comprometimento docente no processo de formação continuada, interessa destacar que devido a complexidade presente nos processos de educação, esse aspecto de forma isolada é insuficiente para melhorar sua qualidade. Isso porque segundo Gadotti (2010):

Na educação, a qualidade está ligada diretamente ao bem-viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela (p.07).

Nesse sentido, ratificamos aqui a importância de se estabelecer propostas de formação continuada que contemple as necessidades da comunidade como um todo, ou seja, construída com sua participação, levando em consideração seus vínculos culturais, além de suas demandas humanas e sociais. Isso porque, mesmo diante da complexidade existente no processo de melhoramento da educação, pensar em uma formação de professores no horizonte da Educação do Campo é colaborar para uma sociedade com menos injustiças, contribuindo para o bem-estar social (Caldart, 2012).

4.3.3 Experiências do Ipê Amarelo.

Após cumprimentar seu correspondente, Ipê Amarelo revela que de todas as sugestões de diálogo trazidas pelas Cartas Pedagógicas Convite, falar sobre as formações continuadas oferecidas pela Rede Municipal de Educação foi a mais difícil. Ela diz que se trata de um tema importante, porém não é atribuída a ele a devida relevância.

Com poucas palavras a professora relata que sente prazer em trabalhar em uma instituição localizada no campo e que em sua caminhada, busca aprofundamento e novos conhecimentos como professora, contudo, até o momento, seus estudos nunca tiveram foco na Educação do Campo. Dessa forma, o convite a dialogar sobre o tema a provoca à reflexão.

Sobre suas reflexões sobre Formação Continuada no âmbito da Rede Municipal de Ensino, ela reconhece a escassez de formações que abordem as especificidades do Campo. Nesse sentido, ela acrescenta que existe na grade curricular da escola disciplina a disciplina Educação Agroecológica, que deve contemplar as temáticas do campo, no entanto, ela revela que o docente responsável busca conhecimento na área por conta própria, uma vez que não há formações oferecidas pela Rede.

Sob essa reflexão, a Professora conclui afirmando que:

Essa reflexão nos faz enxergar que apesar da escola estar localizada no campo, não faz dela uma escola do campo e principalmente nos desperta para a necessidade de buscar formações e cobrar das autoridades competentes para que elas aconteçam e desta forma oferecer uma educação de qualidade para os educandos das escolas do campo (Ipê Amarelo, 2024c).

As afirmativas da professora são validadas pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, onde está previsto que a Educação do Campo seja construída a partir do reconhecimento da heterogeneidade cultural dos seus povos. Assim, a identidade das instituições de ensino do Campo são pautadas no vínculo entre seus currículos e a realidade das comunidades rurais onde estão localizadas (Brasil, 2002).

Contudo, Caldart (2009) nos atenta que a prática da Educação do Campo não consiste simplesmente na adequação do currículo à realidade da comunidade campesina onde encontra-se. Para a autora, essa é apenas uma das vertentes de promoção da Educação do Campo, uma vez que trata-se de um projeto de educação que compreende também o envolvimento da escola nos movimentos campestinos e o protagonismo da comunidade nos processos de aprendizagem. Isso significa uma parceria entre escola e comunidade para uma educação “no”, e “do” Campo.

4.3.4 Experiências da Lili.

Lili, assim como Ipê Amarelo, usa poucas palavras para falar sobre suas experiências de formação continuada. Não poderia ser diferente já que afirma, logo no início de seu diálogo com Paty, não ter participado de nenhuma formação no contexto da alfabetização oferecida pela Rede de Ensino na qual é professora. Contudo, a docente destaca a relevância das formações continuadas na docência e diz acreditar que nunca participou das formações continuadas para alfabetizadores por ter iniciado recentemente na instituição.

Embora a docente tenha relatado que nunca participou das formações, ela segue com a seguinte afirmativa:

A Escola do Campo é um pouco esquecida em alguns aspectos, mas as formações acontecem, sei que acontecem

alguns dos colegas estão sempre fazendo, há as dificuldades devido ser no campo, acontecem problemas com o deslocamento até o local, mas não é impossível participar. Seria interessante se todos pudessem participar. Não sei como funciona a ordem e até onde vai a obrigação de participar, quais professores podem e quais não podem e o por quê (Lili, 2024c).

Esse relato indica que a professora tem conhecimento da existência de processos de formação continuada para professores alfabetizadores, no entanto, a professora, contratada há dois anos, conforme registrado na sua primeira Carta Pedagógica, nunca participou e tão pouco tem informações sobre como elas ocorrem, tornando inviável afirmar se essas formações estão ou não no horizonte da Educação do Campo. Do mesmo modo, é possível questionar se estas ações, tidas como atividades de formações realizadas por alguns professores, ocorrem por busca individual dos docentes, ou se a alfabetizadora se refere à formação em tempo de trabalho.

Contudo, em sua primeira Carta Pedagógica, Lili revela que participa de formações que são direcionadas a todos os profissionais docentes da Rede, e se sente frustrada pois são palestras que compartilham teorias que se distanciam da realidade vivida por profissionais que atuam em instituições no Campo, carentes e esquecidas pela gestão.

4.3.5 Experiências de M C R.

M C R inicia a terceira Carta Pedagógica relatando à sua correspondente sobre seu sentimento de sua alegria em, mais uma vez, poder dedicar um tempo para trocar ideias sobre lutas e conquistas profissionais. Ao ser provocado a falar sobre suas experiências de Formação Continuada, o Professor introduz afirmando que diferentemente de sua educação básica, ele teve uma graduação na área docente foi muito bem aproveitada, dando-lhe uma boa base para que pudesse auxiliar seus alunos na construção de conhecimentos.

Contudo, M C R salienta que o processo de ensino-aprendizagem não é estático, necessitando que o docente acompanhe as transformações que a educação sofre dinamicamente. Tendo isso como argumento, ele aponta a importância das formações continuadas, como aporte docente para

acompanhar essas alterações no seu contexto profissional. Como exemplo dessas transformações, o Professor cita o momento pandêmico que desestruturou a forma de vivermos em sociedade, período desafiador para a prática docente, pois a exigência de distanciamento impôs sua reconfiguração.

Sobre isso, M C R revela em sua Carta que sente-se frustrado com as formações continuadas ofertadas pela Rede Municipal de Educação, como fica evidente em seu relato:

Sempre nos inícios dos anos letivos, somos convocados para as chamadas formações continuadas, mas eu nunca consegui receber algo que fosse realmente relevante e diferente para melhor ensinar os meus alunos. Além do mais, as formações às quais participei foram para todo o corpo docente da rede. Ou seja, sem algo diferenciado e específico para a Educação do Campo, que é onde estou desenvolvendo meu trabalho há quase dez anos (M C R, 2024c).

O fragmento da Carta Pedagógica escrita por M C R evidencia a fragilidade da formação continuada de professores/as das séries iniciais, que atuam em instituições de áreas rurais. Esse cenário é preocupante, pois a formação continuada se constitui um importante elemento de consolidação das premissas da Educação do Campo, capaz de fortalecer as práticas de alfabetização e estimular o letramento desde o início da escolarização, contribuindo para a superação das condições de analfabetismo e vulnerabilidade social das comunidades rurais brasileiras.

Essa afirmativa está baseada no documento Diretrizes complementares para a educação Básica do Campo, no qual está normatizado legalmente direcionamentos para a formação permanente de professores/as que atuam nas áreas rurais, observando a imprescindível necessidade desses espaços de formação estarem em consonância com as premissas da Educação do Campo, promovendo reflexões que abarque todas as dimensões das diferentes contextos camponeses (Abreu; Araújo, 2016).

Nesse sentido, o Professor segue anunciando e denunciando, a partir de sua Carta, a realidade das propostas de Educação Continuada direcionada aos professores atuantes no campo:

Não sei como funciona a organização da SEMED (Secretaria Municipal de Educação), mas, a impressão que transparece a mim é que muitas delas são organizadas de forma improvisada. Não parece ser algo com propósito específico. Parece que há um calendário a ser cumprido e assim é feito. Particularmente, sinto falta de algo dedicado e direcionado ao campo (M C R, 2024c).

Com esse sentimento, o docente finaliza sua comunicação destacando seu desejo e esperança de, em um futuro próximo, poder experimentar boas e eficientes propostas de formação continuada que atendam as necessidades e expectativas dos professores que atuam no campo.

4.3.6 Experiências da Paty.

Em uma Carta que denuncia uma situação de descaso com o contexto da Educação no Campo palmense, mais especificamente, trazendo a realidade da E.T.I. Aprígio Tomaz de Matos, Paty em seu diálogo com Lili, expõe sua indignação não só com os processos de Formação Continuada oferecidos pela SEMED, mas também com a precariedade estrutural e corpo docente inadequado para a oferta de Educação em Tempo Integral.

A professora relata, aparentemente revoltada, que foi motivada a ir trabalhar na escola no campo por um discurso enganoso no qual foi relatado a ela apenas pontos positivos e afirmativas ilusórias a respeito da docência no campo. Assim sendo, ela salienta que as escolas no campo de Palmas têm educação integral apenas nos documentos, pois não possuem condições físicas, tão pouco um quadro de profissionais que garanta o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões. “Existe um discurso muito bonito, mas não funciona na realidade” (Paty ,2024c)

Sobre as formações continuadas oferecidas pela Rede Municipal de Educação, ela menciona que já está trabalhando no campo há alguns anos e durante um curto período houve algumas palestras direcionadas aos professores que atuam no campo, contudo a docente afirma:

[...] esses “cursos” eram somente para obedecer ao cronograma do calendário. Os formadores vinham de uma realidade totalmente diferente da nossa e isso não agregava em nada na qualidade do nosso trabalho (Paty, 2024c).

Nesse sentido, a professora continua:

[...] os cursos de atualização não estão sendo ofertados pelo poder competente como deveria pois são apenas algumas palestras no início do ano e no decorrer do ano não existe nenhum curso voltado para os profissionais que atuam nessas escolas (Paty, 2024c).

A docente diz ainda em sua Carta que as formações continuadas que deveriam acontecer regularmente não estão acontecendo e nunca aconteceram, pois as escolas estão situadas no campo, mas não promovem a Educação do Campo. Essa afirmativa nos remete a Caldart (2012), obra onde a autora explica que a educação no contexto campestre deve ser uma “educação no campo”, pois ela deve acontecer nos espaços em que o povo vive, mas também deve ser uma “Educação do Campo”, haja vista que ela deve contar com a participação da comunidade onde está localizada, acolhendo suas necessidades humanas e estabelecendo vínculos com a realidade cultural e social.

Paty finaliza sua sucinta correspondência enfatizando que a atual condição das escolas localizadas no campo coloca os alunos na condição de maiores prejudicados, tendo em vista que atualmente eles estão sendo desassistidos até mesmo no transporte escolar.

4.4 Relatos sobre o diálogo a partir das Cartas Pedagógicas

4.4.1 Relatos da Felicidade.

Na última CP, registro em que foi sugerido a partir da Carta Pedagógica Convite que os participantes falassem sobre a experiência de diálogo que a pesquisa proporcionou utilizando Cartas, Felicidade não expõe muito a respeito. Contudo, a docente define a experiência de diálogos a partir das Cartas Pedagógicas como “ momentos de reflexão de grande valia”. Ela ressalta que as CP proporcionaram reflexões que perpassam a vida profissional, social e pessoal, enfatizando reflexões sobre as práticas pedagógicas e resgates de lembranças de experiências.

Ao falar, mesmo que superficialmente, das reflexões, Felicidade nos remete à Freitas (2023) onde a autora nos explica sobre o potencial

auto-formativo das CP que se inicia com o movimento de reflexão crítica da prática. Nesse contexto, há um processo de ação/reflexão/ação, em que os registros aparecem como parte essencial para o estímulo das reflexões críticas sobre a realidade.

Nesse sentido, considerando os registros onde Felicidade salienta que as Cartas Pedagógicas viabilizaram múltiplas reflexões, acreditamos que essas tiveram uma maior inclinação para um olhar crítico sobre a realidade da Educação no Campo. Afirmamos isso baseados nos registros da professora que trazem, predominante, suas inquietações e reflexões acerca do evidente esquecimento da Educação do Campo por parte dos nossos representantes de uma forma geral.

Assim, afirmamos que as CP escritas por Felicidade instigam à reflexão sobre prática profissional no contexto do campo. São registros que provocam o leitor a pensar sobre essa realidade a partir dos relatos de experiências vividas na prática docente campesina e sobretudo, pelos claros convites à reflexão, a exemplo disso ressaltamos a indagação que finaliza sua terceira CP onde ela pergunta a sua interlocutora: “Como construir a cultura de formação e valorização do saber nas escolas do campo com essa ausência de valorização e de reconhecimento da diversidade?” (Felicidade,2024c).

Sobre o estímulo à reflexão, nos sentimos seguros ao afirmar que essa é uma das principais características das Cartas Pedagógicas que conduzem à ação crítico-reflexiva em que, de acordo com Freitas (2018,p.4) “há um potencial (trans)formador da escrita exercida por meio da elaboração de Cartas Pedagógicas”.

Nesse viés, ressaltamos que no contexto desta pesquisa, houve a possibilidade dos envolvidos refletirem criticamente sobre o que foi registrado, construindo elos entre a prática e teoria, em contribuição com a construção de conhecimento emancipador a partir da partilha de suas experiências (Freitas, 2023). Dessa forma, o processo promove um movimento autoformativo que abarca não apenas os participantes, mas também a pesquisadora, haja vista que esta também participa ativamente do processo através da escrita das Cartas pedagógicas Convite.

4.4.2 Relatos da Flor de Lis.

Na sua Carta Pedagógica final desta pesquisa, Flor de Lis se despede de sua correspondente agradecendo pela oportunidade da partilha de histórias de vida, experiências e ideias. Ela define a experiência de escrever CP como algo incrível. Em uma frase que evidencia sua emoção com a prática da escrita de Cartas, a docente diz: “hoje vivemos em um mundo digitalizado em que tudo se resolve em cliques, pouco se usa a escrita e voltar a escrever a punho me faz lembrar histórias e professoras que passaram pela minha vida” (Flor de Lis d).

Ao lermos as palavras de Flor de Lis ao relatar a emoção de poder escrever Cartas manuscritas que reavivou lembranças de um período feliz, criamos automaticamente um elo entre Camini (2012) onde ela explana sobre o assunto. A autora diz que com a emergência de meios de comunicação mais rápidos e eficientes veiculados pela internet e outras tecnologias, as cartas não foram anuladas pois têm em sua essência singularidades e potentes possibilidades de diálogo.

A professora segue em sua Carta:

Esse diálogo que tivemos durante o projeto da colega Sara me deu clareza sobre alguns assuntos abordados, sobre as dificuldades que eu, você e tantos outros professores encontramos, seja no que tange o início da formação, até o momento da nomeação... é um longo caminho percorrido e ao final dele, o que encontramos são péssimas condições de trabalho, professores desvalorizados e escolas defasadas (Flor de Lis d).

O excerto acima revela que o potencial autoformativo das Cartas Pedagógicas. A afirmativa que expressa a melhor compreensão dos assuntos abordados durante a produção de informações estão em conformidade com Freitas (2023), onde a autora nos revela que o registro de Cartas Pedagógicas possibilitam

[...] o diálogo consigo mesmo/a; estabelecendo relações entre o texto e o contexto; realizando a reflexão crítica sobre a própria prática e sua teorização; elaborando questionamentos e apresentando proposições para seguir a reflexão-ação (p.71).

Dessa forma os diálogos através das Cartas são capazes de estimular o prazer pela escrita, bem como o incentivo a assumir uma postura político-reflexiva. Considerando suas respectivas realidades, os dialogantes partilham suas experiências ao passo que refletem criticamente sobre elas permitindo que aprendam com a própria prática (Freitas, 2018; 2023).

4.4.3 Relatos do Ipê Amarelo.

Para a Professora Ipê Amarelo, a produção de informações para esta pesquisa chegou aflorando sentimentos nostálgicos de um passado, que como ela mesmo fala em sua última Carta à M C R, não é tão antigo. Tempo em que nos comunicávamos “por meio desse instrumento tão simples e, ao mesmo tempo, tão emocionante de receber” (Ipê Amarelo, 2024d), diz ela. A Professora nos conta que guarda várias cartas recebidas em sua juventude, sendo a mais antiga delas, há vinte e quatro anos, dia em que seu primeiro filho nasceu.

Ela conta sobre a emoção que sentia ao chegar em casa e perceber que cartas haviam sido colocadas embaixo da porta. A felicidade invadia seu coração e a euforia da comunicação recebida a fazia ler e reler a correspondência várias vezes para depois guardá-las tal qual um tesouro. Ao lermos essas palavras de Ipê Amarelo, fomos imediatamente transportados para Camini (2012), onde a professora e pesquisadora descreve a emoção da interlocução através de cartas em sua esclarecedora pesquisa sobre essa forma de comunicação.

Nessa última Carta Pedagógica realizada para a pesquisa, Ipê Amarelo nos conduz à emoção ao relatar sobre a presença das cartas em sua vida e seus significados. Ela conta da existência de uma carta considerada seu melhor presente já ganhado: uma correspondência recebida de sua mãe, já falecida.

[...] guardo até hoje e continuarei guardando o melhor dos presentes que já ganhei que foi uma cartinha de aniversário e de agradecimento que minha mãezinha fez para mim. Cuidei logo de plastificar porque entendi que aquele momento seria uma recordação única. Guardo com todo meu amor pois minha mãe partiu, mas deixou a certeza de que me amou e foi muito amada por mim (Ipê Amarelo, 2024d).

Esse emocionante fragmento da Carta de Ipê Amarelo evidencia que essas interlocuções possuem particularidades que os qualificam como preciosos registros marcados pela humanidade de quem as escreve. Sobre essa dimensão das Cartas Pedagógicas, a Professora e Pesquisadora Ana Lúcia Freitas explica, a partir do Tetragrama de (Trans)Formação Permanente, que a emoção está sempre presente nesses registros, permeando os demais elementos (ação, registro e reflexão) sem que seja estabelecido relações de hierarquia ou precedência entre eles (Freitas, 2023).

Sendo assim, essas correspondências podem conter sentimentos íntimos, valores e sonhos. Isso nos leva a pensar sobre a potência das Cartas Pedagógicas como metodologia de pesquisa, afinal, que outra metodologia científica é capaz de produzir informações tão profundas? Com isso em mente, salientamos que grande parte do conhecimento que se têm hoje são oriundos desses registros que se constituem documentos preciosos por apresentarem informações e saberes de diferentes tempos históricos e contextos sociais (Camini, 2012).

Ademais, a professora Ipê Amarelo lamenta que o encanto das cartas tenha sido substituído pelas novas tecnologias da comunicação, no entanto, ela reconhece que essas atuais maneiras de comunicação nos proporcionam inúmeros benefícios. Assim, suas experiências de interlocução a partir das Cartas Pedagógicas foi, sobretudo, um resgate de belas lembranças pessoais e profundas reflexões.

Contudo, a docente conclui afirmando que essa experiência também a conduziu à reflexões sobre sua trajetória profissional e enfatiza que conhecer a história de seu correspondente foi um importante estímulo à reflexão sobre as falhas formativas na docência, bem como a responsabilidade formativa que deve nos acompanhar favorecendo o engajamento em prol de uma educação de qualidade.

4.4.4 Relatos da Lili.

Assim como Ipê Amarelo, a Professora Lili relata sua experiência com as Cartas Pedagógicas enfatizando a emoção de relembrar momentos de sua

trajetória. Ela menciona momentos bons e ruins de sua luta pelo sonho de estudar. Entre seus relatos, ela cita que relembrou seu primeiro dia no curso de Agronegócio.

[...] as cartas me fizeram voltar no tempo, tive recordações de quando entrei na faculdade, eu estava feliz por estar dando continuação em meus estudos, lembro do primeiro dia, eu era a pessoa mais feliz, nada podia me impedir de realizar aquele sonho (Lili, 2024d).

Essa bonita lembrança foi seguida por uma outra bastante desagradável, como foi relatado na Carta:

[...] a alegria durou pouco, tive que abandonar o curso. O meu esposo não suportava a ideia de eu estar estudando com uma criança e implicava bastante e ainda debochava do curso (Lili, 2024d).

Lili continua sua interlocução contando que após a desistência, ficou anos sem estudar, mas encontrou forças para iniciar o curso de Pedagogia. Ela conta que enfrentou muita dificuldade para concluir sua graduação, tendo que trancar o curso algumas vezes.

Esses relatos nos tocam profundamente por compreendermos a violência intrínseca nesses atos. As lembranças da docente evidenciam a opressão e a exploração sexista à qual nós mulheres sofremos e, muitas vezes, aceitamos por estarmos inseridas em uma sociedade patriarcal. Essa vivência nos indigna e motiva a pensar acerca da nossa responsabilidade, como professoras/as, na desconstrução do pressuposto patriarcal de que os homens são superiores às mulheres e que por isso têm o direito de nos dominar (bell hooks, 2023).

Por ter iniciado seu trabalho recentemente na Escola, a professora Lili diz que a experiência de diálogo através das Cartas Pedagógicas com Paty, que é mais experiente, lhe deu acesso a informações sobre a realidade vivida pelos docentes no contexto do campo. Sobre esses aprendizados, a docente salienta que foram prazerosos, nos remetendo à Freitas (2023), onde a autora anuncia que as Cartas Pedagógicas possibilitam o aprendizado a partir das próprias vivências, através de experiências de registros tão sérias e rigorosas, quanto agradáveis e criativas.

4.4.5 Relatos de M C R.

M C R inicia falando das motivações que o fizeram aceitar participar da pesquisa e revela que, mesmo sem saber do que se tratava uma Carta Pedagógica, não poderia deixar de contribuir com a pesquisa de uma parceira no desenvolvimento da Educação de Palmas. Além disso, ele diz ter visto na pesquisa a oportunidade de escrever, após um bom tempo sem produzir textos.

Sobre a escrita das Cartas, ele explica:

[...] por mais que possa parecer simples a escrita de uma carta, as palavras não surgem sem organização de ideias e tempo para organizar as palavras. Esses momentos me deixaram feliz também, porque pude reviver momentos da minha vida, que marcaram minha infância, minha juventude, e porque não, minha atual fase como adulto (M C R, 2024d).

As palavras de M C R são confirmadas por Freitas (2021), onde é explanado que a escrita de uma Carta Pedagógica requer rigor metódico, haja vista que exige o cuidado do registro das ideias de maneira ordenada, entretanto, é uma modalidade de escrita com linguagem de fácil entendimento e sem rigidez estrutural, abrindo possibilidades criativas. A autora corrobora com M C R também ao explicar que as Cartas exigem seriedade em sua escrita, porém são registros agradáveis de se fazer (Freitas, 2023).

O Professor pontua as reflexões que foram provocadas durante o diálogo proposto na pesquisa. São reflexões sobre seu processo formativo e seu momento atual, como docente no contexto do campo. Nesse sentido, o docente explica que relembrar as dificuldades do processo o fez valorizar ainda mais as conquistas alcançadas até aqui. As Cartas também o conduziram a pensar sobre sua prática, da qual se orgulha por acreditar que a educação tem o poder de levar esperança e transformar vidas, mesmo com suas limitações.

M C R segue falando de suas reflexões a partir das Cartas:

Também foi importante para nós que participamos fazer uma reflexão sobre as formações das quais participamos, se elas são efetivas, se elas são eficazes, e se alcançam os objetivos por eles sugeridos. Sinto que essas reflexões e ações sobre formações continuadas, especialmente as formações para a educação do campo precisam ser melhoradas, olhadas com mais carinho e atenção (M C R, 2024d).

Dito isso, o Docente dirige-se à pesquisadora revelando o que pensa sobre a pesquisa. Assim, ele afirma acreditar que ela não resolverá os problemas existentes, pois são muitos, mas está certo de que este estudo contribuirá para que esses problemas sejam vistos por um novo ângulo.

Contudo, o Professor finaliza sua Carta de despedida da pesquisa, agradecendo sua correspondente, Ipê Amarelo, por partilhar com ele suas experiências. Esses agradecimentos são estendidos à pesquisadora por ter possibilitado essa experiência e nos convida a continuarmos na luta por uma educação melhor, não somente no campo, mas em todos os espaços.

4.4.6 Relatos da Paty.

De maneira breve, Paty se despede destacando que participar deste estudo através dos diálogos com Cartas permitiu lembrar vários momentos importantes de sua vida, desde a infância até o presente. Ela agradece a oportunidade de participar deste estudo e de ter Lili como sua interlocutora, pois conhecer um pouco das suas experiências e trajetória foi parte importante deste processo significativo para todos os envolvidos. Em seu registro breve, Paty finalizou desejando sucesso à pesquisa.

5. DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORAS DO CAMPO.

As políticas públicas no contexto pedagógico brasileiro têm demonstrado uma ampliação nos textos legais da reforma, com diretrizes acerca da formação docente. Trata-se de uma tensão gerada pelas altas taxas de professores que atuam na educação básica brasileira sem a formação adequada. Nesse sentido, apontamos documentos importantes, como o Plano Nacional de Educação (PNE) em vigor, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (LDB), e a Rede Nacional de Educação Continuada de Professores, entre outras que legislam sobre a educação nacional e apontam direcionamentos e metas para a formação docente inicial e continuada (Magalhães; Azevedo,2015).

Contudo, em análise crítica às normas de formação inicial e continuada propostas pelos documentos oficiais, Magalhães e Azevedo (2015) indicam que

em decorrência do discurso de globalização, estruturado pelas tecnologias da informação, foi instituída uma nova ordem mundial que refletiu fortemente em todas as esferas da sociedade. Segundo as autoras, esse contexto de transformação cultural, econômico, social e político, abarcou as políticas educacionais na década de 1990, momento em que o contexto educacional é inserido no discurso de produtividade, onde parcerias entre as esferas público e privado rebaixam a educação à condição de mercadoria e subtrai sua essência histórico-cultural, científica, artística e tecnológica. Uma realidade que enfraquece o viés crítico da educação e coloca o ensino a favor da lógica capitalista.

Nesse sentido, Gatti (2008,) acrescenta que os documentos que legislam sobre a formação docente, trazem a ideia de que os professores têm como função formar indivíduos para se adequarem profissionalmente à “nova” economia mundial, mantendo

[...] ênfase nas competências a serem desenvolvidas tanto em professores como nos alunos. Em última instância, pode-se inferir que ser competente é condição para ser competitivo, social e economicamente, em consonância com o ideário hegemônico das últimas duas décadas. Essa parece ser a questão de fundo. As ações políticas em educação continuada (em educação em geral) instauraram-se nos últimos anos com essa perspectiva (Gatti,2008,p.62).

Esse é um cenário que compromete sobremaneira a qualidade da educação, uma vez que nesses moldes, o ensino se coloca como reproduzidor da ordem social opressora. Nesta realidade, o professor se torna responsável pelas ações de esvaziamento crítico dos educandos em um processo de reprodução das atividades escolares. Isso acontece porque, nessa lógica mercadológica, não há a intenção de formar indivíduos críticos, tão pouco professores capazes de direcioná-los à construção de conhecimento libertador. Nesse contexto, as políticas de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, estão em padrões que promovem a desintelectualização e anulam sua capacidade de intervir criticamente em sua realidade (Magalhães; Azevedo,2015).

Posto isso, destacamos que esta pesquisa se contrapõe a esse modelo de educação opressora, que se movimenta para o sustento da hegemonia

social. Portanto, afirmamos que a educação não pode ser cerceada a treinamentos e o professor limitado a um mero “tarefeiro”, haja vista que “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2004, p.47).

Nos colocamos a favor de uma formação docente, inicial e continuada, baseada nos preceitos freirianos de educação. Valorizamos a formação docente baseada na autonomia e criticidade. Estamos falando da formação de profissionais que intervêm conscientemente em seu contexto social e com engajamento na ruptura do modelo social hegemônico. Aqueles comprometidos no auxílio de construção ou produção de conhecimentos através da valorização da realidade de seus alunos e respeito pelas múltiplas visões de mundo, instituindo assim, um processo educativo libertador (Freire, 2015).

No que tange à Formação Continuada, Gatti (2008) traz que em virtude de pesquisas, entre outros meios como concursos e avaliações, terem demonstrado fracasso dos cursos de formação inicial de professores em oportunizar formação docente adequada,

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior (Gatti, 2008, p.58).

A citação acima nos instiga à reflexão sobre as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná (2006), pois nela está registrada a preocupação com a ineficiência da formação básica de professores também no contexto da Educação do Campo:

[...] hoje, os professores saem dos bancos escolares, dos cursos de licenciatura, sem ter estabelecido qualquer discussão sobre o modo de vida camponês, pressupondo que o modo de vida urbano prevalece em todas as relações sociais e econômicas brasileiras. Da mesma forma, a maioria dos cursos de formação continuada deixa de valorizar a Educação do Campo (Paraná, 2006, p.33).

Contudo, cabe ressaltar que a formação continuada não deve ser mecanismo de compensação das falhas na formação docente inicial que é o alicerce para ações pedagógicas capazes de conferir à educação qualidades

libertadoras. Com isso em mente, salientamos que nosso foco está na formação continuada de professoras alfabetizadoras que atuam no contexto do campo. Assim sendo, interessa entender o processo de formação continuada que, de acordo com Gatti (2008)

[...] ora se restringe aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após o ingresso no exercício do magistério, ora é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional [...] enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informações, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional em qualquer dos seus ângulos, em qualquer situação (p.57).

Aqui fica evidente a amplitude da Formação continuada, onde cursos de curto prazo, pós-graduações *lato sensu* e *stricto sensu* não devem ser confundidos como a plenitude da Formação Continuada do professor. Sob essa ótica, Magalhães e Azevedo (2015) nos explica que

[...] a formação de um docente não se faz acumulando cursos, conhecimentos ou técnicas - apesar de serem acréscimos positivos -, mas sim pela reflexão do trabalho educativo e sua identidade pessoal e profissional, levando em conta as dificuldades na busca do significado no interior de suas aprendizagens ou no que aprende com suas práticas (p.31).

Visto isso, estamos certos de que a Formação Continuada, que constitui a vida profissional não só do professor, mas em todas as áreas de atuação, deve ser ofertada de maneira a complementar a formação inicial. Nesse sentido, ela deve preencher lacunas criadas pela produção de novos conhecimentos, em resposta às demandas educacionais, considerando o contexto vivido (Magalhães; Azevedo, 2015).

No que tange a formação de professores do Campo, pontuamos que a Educação do Campo é um projeto de educação e de sociedade em disputa, tendo em vista que suas proposições vão na contramão dos valores capitalistas da sociedade. A educação na perspectiva do capital prevê a formação para o mercado de trabalho na lógica da eficiência, produtividade e adaptabilidade. A Educação do Campo, por outro lado, valoriza a forma de produção camponesa e suas especificidades sociais e culturais, instigando a formação crítica e construindo no campo espaços de possibilidades políticas com ricas condições de existência.

Como na educação não existe neutralidade, uma vez que entendemos o discurso de neutralidade e vigilância contra a doutrinação nas instituições de ensino um movimento político de conservação da hegemonia social, estamos seguros em afirmar que a formação continuada de professoras e professores alfabetizadores do campo também faz parte deste projeto social em disputa (Freire, 2015; Arroyo; Caldart; Molina, 2004)

Sob essa ótica, somos levados a refletir sobre as limitações em estabelecer práticas educativas voltadas para a concepção da Educação do Campo. A esse respeito, Caldart (2004) expõe a importância do professor refletir sobre singularidades da realidade campesina e organizar suas ações pedagógicas de maneira que contemple as discussões mais relevantes da comunidade onde atua. É necessário ter em mente que vínculo com a realidade é uma das premissas básicas para que o docente tenha práticas voltadas para uma educação libertadora (Freire, 1987).

Nessa perspectiva, nos voltamos para o potencial teórico-metodológico das Cartas Pedagógicas, sobretudo no que se refere ao seu poder (trans)formador partilhado por Freitas (2018). A autora nos explica sobre o movimento crítico-reflexivo que é estimulado pelos diálogos estabelecidos através dessas comunicações de origem freiriana.

Com efeito, as Cartas Pedagógicas corroboram com a ideia de Formação Continuada de Magalhães e Azevedo (2015), haja vista elas têm por característica incentivar a postura político-reflexiva. Assim, Freitas (2023) esclarece que o diálogo através de Cartas Pedagógicas possibilita, sobretudo, um diálogo consigo mesmo. Isso porque, à medida que são registradas as trajetórias, vivências e experiências, cria-se um elo entre teoria e prática que instiga a reflexão crítica sobre a própria prática considerando o contexto dos interlocutores.

Sob essa análise, ressaltamos que os diálogos com Cartas Pedagógicas estabelecidos entre os participantes desta pesquisa, não se limitam unicamente à metodologia de produção de informações. Diante do exposto, sobretudo, dos conteúdos das Cartas elaboradas pelos participantes em interação com seus pares, estamos certos de que o movimento dialógico

proposto nesta pesquisa colaborou para o desenvolvimento profissional dos envolvidos.

Sendo assim, a proposta de diálogo tal qual estabelecida neste estudo, certamente, configura um rico processo de Formação Continuada, não só para as professoras participantes, mas também para a pesquisadora que esteve imersa no processo. Isso por considerarmos que as CP promoveram partilhas de conhecimento e reflexões sobre suas trajetórias pessoais e profissionais, fortalecendo seus traços identitários e, principalmente, possibilitando reflexões críticas sobre suas práticas docentes no contexto do campo e favorecendo seus aprimoramentos profissionais (Gatti, 2008; Freitas, 2018; 2023).

Ademais, buscamos em Freire (2015) mais um aporte teórico para nossa afirmativa:

Pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida. A avaliação da prática como caminho de formação teórica e não como instrumento de mera recriminação da professora (p.33).

Neste excerto, o patrono da educação brasileira nos mostra que refletir criticamente sobre a própria prática, estabelecendo ligação com a teoria, é o caminho para compreender a práxis necessária dentro da realidade onde o docente atua, estabelecendo assim ações pedagógicas libertadoras. Nessa lógica, apresentamos aqui os desafios e possibilidades para a Formação Continuada apresentados pelos alfabetizadores/as participantes desta pesquisa, a partir de diálogos com Cartas Pedagógicas.

A análise minuciosa das correspondências trocadas entre os participantes evidenciaram limitações da Rede Municipal de Educação de Palmas em propor atividades de formação continuada que abarque a perspectiva da Educação do Campo. Em apontamentos sobre os processos de formação continuada oferecidos pela Rede, as professoras alfabetizadoras citam, principalmente, a falta de vínculo com a realidade campesina, como podemos observar nos fragmentos das correspondências que seguem: “Infelizmente, o que é possível reconhecer por meio desta reflexão, é que nos faltam formações específicas para trabalhar as especificidades do campo” (Ipê

Amarelo, 2024d).

Assim como a alfabetizadora Ipê Amarelo, as demais professoras também deixaram claro, em seus diálogos, a desassociação entre as formações e a perspectiva da Educação do Campo:

[...] as formações são realizadas juntamente com as escolas da cidade, o que implica numa prática distanciada da realidade da escola, ou seja, perde-se o foco das especificidades da comunidade (Felicidade, 2024d).

M C R corrobora com Felicidade em suas afirmativas:

Sempre no início dos anos letivos, somos convocados para as chamadas formações continuadas, mas, não sei quanto os outros professores, eu nunca consegui receber algo que fosse realmente relevante e diferente [...] as formações a qual participei foram para todo o corpo docente da rede. Ou seja, sem algo diferenciado e específico para a Educação do Campo [...] a impressão que transparece a mim, é que muitas delas são organizadas de forma improvisada (M C R, 2024d).

Paty reitera afirmando que “a formação continuada que deveria acontecer regularmente, não acontece e nunca aconteceu” (Paty, 2024d). A Professora complementa afirmando que as formações continuadas oferecidas são apenas algumas palestras no início do ano sem nenhuma relação com a perspectiva da Educação do Campo.

A esse respeito, Flor de Lis demonstra seu descontentamento reforçando a visão dos colegas ao registrar: “me recordo de ter participado no início de 2023 de uma única formação que não me agregou nenhum valor profissional” (Flor de Lis, 2024d). A professora revela que considera a ausência de programas de formação continuada um descaso da Rede.

Com uma ótica semelhante a de seus colegas de profissão, Lili expressa o que percebe em relação às formações continuadas organizadas pela Rede de Educação de Palmas: [...] “acontecem de forma geral, não há classificação entre profissional do campo / profissional da cidade” (Lili, 2024a).

Esses são fragmentos dos diálogos estabelecidos pelas docentes participantes, que nos indicam claramente a inexistência de programas de formação continuada que contemplem as perspectivas da Educação do

Campo, para professores/as alfabetizadores/as das escolas localizadas em áreas rurais. Na ótica dos seis profissionais participantes da pesquisa, essa carência de propostas de formação continuada no contexto do campo é uma negligência que reverbera na qualidade da educação oferecida, onde os maiores prejudicados são os alunos.

Assim, compreendemos a partir dos registros desses profissionais, a Rede Municipal de Educação de Palmas -TO, caminha na contramão das Diretrizes para a Educação Básica do Campo, em sua Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, em seu Art. 7, inciso 2, onde fica evidenciado o compromisso que deve haver em relação à formação continuada direcionada aos educadores que atuam nas áreas rurais. Essa resolução diz ser imprescindível que os espaços de formação permanente de professores/as camponeses estejam no horizonte da Educação do Campo, proporcionando momentos de reflexões capazes de abranger todas as dimensões existentes nas relações educativas no campo (Abreu; Araújo, 2016).

Em conformidade com nossa compreensão, Paty (2024c) e Ipê Amarelo (2024c) consideram que as escolas localizadas no campo de Palmas-TO, são apenas instituições de ensino situadas fora do perímetro urbano, mas não oferecem Educação do Campo. Essa afirmativa da docente é validada por Caldart (2009) que nos chama a atenção para os elementos que integram a totalidade da Educação do Campo. Para a autora, a prática da Educação do Campo envolve a adequação do currículo à realidade da comunidade onde a escola está localizada, mas não se trata apenas disso. Essa é apenas uma das vertentes existentes na prática da Educação do Campo.

Para a promoção da Educação do Campo em sua totalidade, deve haver a integração entre a escola e a comunidade através do envolvimento da escola nos movimentos camponeses e o protagonismo da comunidade nos processos de aprendizagem. Dessa forma há parceria entre escola e comunidade para a plenitude de uma educação “no”, e “do” Campo (Caldart, 2003, 2009).

Frente a essa realidade, passamos a pensar sobre estratégias para a

formação continuada de professoras e professores alfabetizadores que atuam em escolas no campo de Palmas- TO, considerando os registros elaborados pelos docentes participantes deste estudo. Nessa perspectiva, salientamos alguns apontamentos feitos nas Cartas que apresentam indicativos de limitação para a efetiva participação dos docentes nas propostas de formação continuada da Rede Municipal.

Além do desvínculo com a perspectiva da Educação do Campo, como evidenciamos anteriormente, os participantes da pesquisa anunciam e denunciam por meio das Cartas, outras limitações e injustiças vivenciadas no dia a dia escolar que devem ser considerados ao avaliarmos propostas de formação continuada que atenda as necessidades e esteja compatível com a realidade.

Assim, de acordo com Lili (2024c), há dificuldades em participar das formações continuadas da Rede pelo fato da unidade ser localizada no campo, e isso gera obstáculos no deslocamento até o local proposto para a reunião. Nesse raciocínio, ela complementa:

Seria bom se as formações do campo acontecessem no campo, mas as escolas não têm espaços adequados para tal, e acredito que nem mesmo profissionais que possam se deslocar da cidade para o campo” (Lili, 2024a).

Flor de Lis aponta que as formações que desconsideram as especificidades do campo são desmotivantes:

[...] a falta de incentivo, a escassez de tempo por parte das professoras, as lacunas e conteúdos pouco aplicáveis no dia a dia, isso me fez refletir sobre como a formação continuada da rede municipal de Palmas está contribuindo no processo de ensino aprendizagem dos alunos da zona rural (Flor de Lis, 2024c).

Diante do exposto, refletimos sobre a formação continuada das docentes alfabetizadoras que atuam no contexto rural de Palmas, para além das questões ideológicas que permeiam a Educação do Campo. Desse modo, nos voltamos a conjecturar propostas de formação continuada aplicáveis dentro do contexto apresentado acima.

Portanto, entendendo formação continuada do professor como complemento à formação inicial, constituindo um amplo estímulo ao aprofundamento de conhecimentos que não se dá somente através de cursos, conhecimentos e técnicas, mas também a partir da reflexão crítica da prática pedagógica e da própria identidade pessoal e profissional. Isso significa buscar aprendizados significativos no próprio fazer docente, de modo que seja preenchido as lacunas produzidas pela produção de novos conhecimentos sem desconsiderar o contexto de atuação (Magalhães; Azevedo, 2015).

Considerando os desafios enfrentados pelas professoras e professores alfabetizadores no cenário que contempla a inexistência de programas de formação continuada no horizonte da Educação do Campo, chamamos a atenção para a necessidade de implementação de políticas públicas voltadas para a reparação dessas lacunas. E quando falamos em políticas públicas, não nos referimos a ações verticalizadas. Fazemos referência a ações construídas democraticamente, com a participação de toda a comunidade escolar, pois só assim elas estarão aptas a atender as demandas educacionais das diferentes unidades escolares localizadas no campo de Palmas -TO.

Nesse viés, reforçamos que consideramos a prática docente como princípio para o aperfeiçoamento da própria prática, haja vista que refletir criticamente sobre a ação docente promove a percepção da teoria intrínseca à ela (Freire, 2015). Assim, sugerimos a composição de espaços formativos que valorizem a partilha de experiências e saberes, instigando uma postura crítico-reflexiva sobre a prática docente dentro do contexto de cada unidade escolar campesina.

Levando em consideração Freire (2004, p.32), ao elucidar que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, propomos processos de formação continuada que posicione o professor como protagonista de suas ações educativas, instigando sua curiosidade epistêmica e atitude pesquisadora para o desvelamento das questões que precisam ser conhecidas e resolvidas dentro do contexto escolar.

Logo, são momentos formativos que levam à reflexão sobre a proposta da Educação do Campo e contribuem para que os interesses da comunidade

campesina sejam seu princípio educativo. Isso significa o fortalecimento de práticas de alfabetização que não se limitam à leitura da palavra, mas que zelam por criar uma relação dialética entre a leitura da palavra e a leitura do mundo, a compreensão crítica da realidade (Freire, 2021).

Defendemos aqui processos de formação continuada para além dos programas institucionalizados. Valorizamos composições de grupos de estudos, seminários, palestras ou oficinas que podem ser organizadas pelos professores e equipe gestora na própria unidade escolar. Ressaltamos que essas são ações que, embora sejam constituídas na escola, devem contar com o investimento e incentivo da Rede municipal de Educação de Palmas-TO.

Dessa maneira, acreditamos que as professoras e professores alfabetizadores que atuam no contexto do campo de Palmas-TO estarão em um processo de formação continuada que favoreça os princípios da Educação do Campo: currículo adaptado ao contexto da comunidade, construído com a participação da comunidade e reconhecimento e valorização identitária das pessoas campesinas, que inclui territorialidade, história, religiosidades e formas de produção. Feito isso, cremos que estará sendo constituído um processo formativo com práticas pedagógicas no horizonte da Educação do Campo, com empoderamento docente e discente para ações autônomas de transformação de suas realidades.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as informações construídas a partir das correspondências trocadas pelas participantes da pesquisa, inferimos que os programas de formação continuada oferecidos pela Rede Municipal de Educação de Palmas não caminham no horizonte da Educação do Campo. Dessa forma, um dos principais desafios enfrentados pelas professoras alfabetizadoras que atuam no contexto rural é estabelecer práticas de alfabetização vinculadas às especificidades da comunidade campesina. Ressaltamos que esse desafio não é potencializado apenas pela ausência de propostas de formação continuada na perspectiva do campo, mas também pela carência dessas discussões no âmbito da formação inicial.

Diante deste cenário, pontuamos a necessidade de construção de

políticas públicas que possam estreitar as lacunas existentes, através de ações que favoreçam a problematização de questões inerentes ao contexto campesino a partir de uma postura político-reflexiva sobre o contexto vivido. Nos referimos a programas de formação continuada alinhados às premissas da Educação do Campo com propostas incentivadoras do protagonismo docente na construção de processos de alfabetização que não se limitem à leitura das palavras, mas que se estendam à leitura de mundo.

No que diz respeito ao perfil desses docentes, os registros mostram sua proximidade com o campo, bem como a primazia de gênero e classe entre as participantes da pesquisa. São profissionais, em sua maioria mulheres, e, pertencentes à classe trabalhadora, que ao falarem das suas trajetórias revelaram a despreensão e até aversão em exercer a docência anteriormente à sua formação inicial. No entanto, ao surgir a chance de cursar pedagogia, aproveitaram o acesso ao Ensino Superior, por acreditarem ser uma oportunidade de melhoria das condições de vida.

Nessa perspectiva, destacamos possibilidades a serem consideradas nas proposições de programas de formação continuada para esses docentes, levando em conta as demandas apontadas nos registros das Cartas e essas identidades docentes vinculadas ao campo:

- Atualização dos conhecimentos sobre os processos de alfabetização e suas políticas públicas, estabelecendo elos com as demandas e especificidades do campo;
- Fortalecimento dos processos de gestão compartilhada, reconhecendo o corpo docente e a comunidade escolar como parte fundamental no processo de tomada de decisões. Aqui, interessa citar que o corpo docente da Rede Municipal de Palmas, a partir dos seus representantes sindicais (Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Tocantins- Regional - SINTET/Regional de Palmas-TO), possuem uma longa luta pelo direito a uma gestão democrática no âmbito das instituições de ensino palmenses, ainda não consolidada;
- Mobilização para a elaboração de uma agenda compartilhada com outras instituições escolares localizadas no campo, junto aos movimentos sociais populares do campo e associações locais.

Reiteramos que os processos de formação continuada não se dão apenas em programas institucionalizados. Movimentos de partilha informais

podem e devem ser estabelecidos na própria unidade de ensino, constituindo valiosos processos formativos. Para isso, acreditamos no potencial de grupos de estudos, seminários, palestras ou oficinas organizadas pelos professores e equipe gestora em parceria com a comunidade escolar e movimentos sociais locais.

Tendo em vista que a educação não se dá na neutralidade política, as propostas de formação continuada para alfabetizadores que atuam no campo de Palmas-TO precisam estabelecer elos entre as práticas de ensino e as lutas sociais da comunidade campesina. Essa é uma das premissas da Educação do Campo, que atua em uma organização que valoriza as vivências, conhecimentos e modos de produção do contexto rural. Nesse sentido, a Educação do Campo configura não só um projeto de educação, mas um projeto de sociedade. Isso porque ela favorece a construção de processos educativos engajados na luta de classes nas relações sociais da comunidade campesina, contribuindo para a consolidação de processos de ensino na perspectiva libertadora e contribuindo para a superação da opressão nos contextos rurais.

Sabemos que o campo sofreu, e ainda sofre com a escassez de políticas públicas educacionais que considerem as especificidades e demandas de suas comunidades. No entanto, hoje, após muitas lutas por direitos, dentre elas o direito a uma educação de qualidade para o povo do campo, apontamos a Educação do Campo como grande conquista forjada na batalha travada por mulheres e homens que viveram e ainda vivem as desigualdades no contexto rural.

Entendendo a Educação do Campo como um projeto educacional que defende a promoção de processos de ensino significativo, reconhecendo e valorizando o campo como rico lugar de produção de existência, ressaltamos a necessidade da base curricular das instituições de ensino campesinas seja estruturada considerando as peculiaridades da comunidade onde está localizada. Nessa perspectiva, a Educação do Campo se preocupa com a formação integral dos indivíduos, em um processo educativo crítico que estimula novas interpretações da realidade, da vida e do trabalho, sem perder o vínculo identitário.

Nesse cenário, as experiências de professoras alfabetizadoras que

atuam na Escola de Tempo Integral Aprígio Tomaz de Matos, localizada na área rural do município de Palmas-TO, foram a base da pesquisa que, através dos registros de Cartas Pedagógicas, tornou possível a compreensão das demandas e possíveis estratégias para estabelecer uma formação continuada no horizonte da Educação do Campo para esses professores.

Assim, as Cartas Pedagógicas como metodologia de pesquisa, contribuíram para a construção de conhecimento, valorizando a sabedoria da prática e instigando reflexões críticas sobre o fazer pedagógico no campo. Ademais, apontamos essa proposição metodológica para além construção de conhecimento a partir da reflexão crítica da prática, pois seu potencial autoformativo constituiu um rico processo de formação continuada para todos envolvidos. As correspondências pedagógicas nesta pesquisa também configuraram importante instrumento de anúncios e denúncias, não só das questões que envolvem os processos de formação continuada, mas também das injustiças vividas no dia a dia do ensino no contexto do campo.

Contudo, as reflexões acerca dos temas que constituem esta pesquisa, sobretudo, das informações construídas pelas professoras alfabetizadoras participantes, nos direcionam a pensar sobre a baixa atratividade da carreira docente e como isso reverbera na educação, em especial na educação ofertada às séries iniciais do ensino fundamental.

Vinculadas a essas reflexões, somos provocados a pensar sobre as questões que permeiam o recente parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE CP nº 4 de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024). Ele dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais da Educação Básica Escolar (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para não licenciados e cursos de segunda licenciatura).

Dentre outras normativas, este parecer prevê que os cursos de formação de professores tenham no mínimo 50% de sua carga horária na modalidade presencial. Esta normativa indica o aumento da carga horária e duração de, no mínimo, 2 anos para os cursos de formação pedagógica. Além disso, o referido parecer extingue o curso de segunda licenciatura em pedagogia, entre outras modificações legais acerca da formação docente.

Essas novas regras, que entendemos trazer uma maior exigência aos cursos de formação docente, entram em vigor a partir de 1 de julho de 2024.

Logo, pela relevância de instituir ações públicas que completem as lacunas existentes nos processos formativos desses profissionais, este recente documento nos provoca a pensar sobre seus impactos na valorização da carreira docente, trazendo questões que despertam a nossa curiosidade epistêmica e nos estimulam a continuar no processo de pesquisa vinculada à formação docente para os sujeitos do campo.

A partir dessa nova normativa, temos uma perspectiva de como serão desenvolvidas as formações iniciais e continuadas nas diferentes localidades brasileiras. Mas, cabe a todos acompanhar esse processo por uma lente crítica, que não permita que os avanços educacionais se restrinjam aos locais de fácil acesso. O campo é um ponto de força e resistência cultural, social, econômica e educacional. Com esta dissertação, esperamos ter semeado novos olhares e questionamentos que impulsionem outros sujeitos à colheita de um horizonte mais justo e equitativo.

REFERÊNCIAS:

ABREU, Dejacy de Arruda; ARAÚJO, Nilza Cristina Gomes. **Educação do campo**: professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em salas multis de Mato Grosso. Revista REAMEC, Cuiabá - MT, n.05, Vol. 1, dez. 2016.

AMARELO, Ipê. [Correspondência]. Destinatário: Flor de Lis. Palmas. 25 mar. 2024a. 1 cartão pessoal.

AMARELO, Ipê. [Correspondência]. Destinatário: Flor de Lis. Palmas. 12 abr. 2024b. 1 cartão pessoal.

AMARELO, Ipê. [Correspondência]. Destinatário: Flor de Lis. Palmas. 26 abr. 2024c. 1 cartão pessoal.

AMARELO, Ipê. [Correspondência]. Destinatário: Flor de Lis. Palmas. 12 mai. 2024d. 1 cartão pessoal.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em Educação**: desafios contemporâneos. Pesquisa em educação ambiental, v.1, n.1, p.43-57, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação e o movimento social do campo**: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Brasília -DF, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARREIRO, I.M.F. **Política de Educação no Campo: para além da alfabetização.** UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica,2010.

BRASIL.(2002). Resolução CNE/CEB nº1. Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.** Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica, Resolução nº 2, de 28 de abr. de 2008.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras.** 21ª ed. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 2023.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do Campo em movimento.** Currículo sem Fronteiras,v.3,n.1, p.60-81,jan/jun,2003.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo.** Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. v. 5. (Coleção Por Uma Educação do Campo).

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso.** Trab. Educ.Saúde, Rio de Janeiro, v.7, n.1, p.35-64,mar./jun. 2009.

CALDART, Roseli Salete. et al (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre as Tarefas Educativas da Escola e a Atualidade.** 1ª ed. São Paulo, Expressão Popular,2023.

CAMINI, Isabela. **Cartas pedagógicas:** aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. Porto Alegre: ESTEF, 2012.

CAMINI, Isabela. **Cartas Pedagógicas:** testemunhos de uma vida. Passo Fundo, Saluz, 2022.

CAMINI, Isabela; BARREA, Rudimar. **Cartas Pedagógicas como prática de ensino e pesquisa.** Passo Fundo, Saluz, 2023.

WALSH, Catherine. **Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais.** In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação outra? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 64-75.

CHIMENTÃO, Lilian Kemer. **O significado da formação continuada docente.** In: 4º CONPEF – Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. Londrina: CONPEF, julho de 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigoco_moral2.pdf>. Acesso em jun. de 2023.

CLARO, Lisiane Costa. **Horizontes Compreensivos da Educação Ambiental do Campo: Contribuição às Ouiridades do Campo**. Tese (Doutorado em Educação Ambiental), Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande-RS, 2018.

CLARO, Lisiane Costa. **Entre marcas de um “Sujeito Estigmatizado” e a busca de um “ Sujeito Gerúndio”**: epistemologias de uma educação ambiental do campo como possibilidades aos “saberes outro”. Revista Currículo sem Fronteiras, v.22: e1809, 2022.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**. Métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: RS, Artmed, 2010.

DICKMANN, Ivo, DICKMANN, Ivanio. (orgs.). **Praxiologia das cartas pedagógicas**. Chapecó: Livrologia, 2022.

FELICIDADE. [Correspondência]. Destinatário: Flor de Lis. Palmas. 25 mar. 2024a. 1 cartão pessoal.

FELICIDADE. [Correspondência]. Destinatário: Flor de Lis. Palmas. 12 abr. 2024b. 1 cartão pessoal.

FELICIDADE. [Correspondência]. Destinatário: Flor de Lis. Palmas. 26 abr. 2024c. 1 cartão pessoal.

FELICIDADE. [Correspondência]. Destinatário: Flor de Lis. Palmas. 12 mai. 2024d. 1 cartão pessoal.

FERREIRA, Caroline Lins Ribeiro. **Educação Ambiental dialógico-crítica e sua relação com a prática da agroecologia e da Educação do Campo no território do extremo sul da Bahia**: entre o descompasso e o desafio da transformação. São Carlos- SP, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10637>. Acesso em mar. de 2023.

FERRARO, Alceu Ravanello. **Alfabetização Rural no Brasil na Perspectiva das Relações Campo- Cidade e de Gênero**. Revista Educação e Realidade, v.37, n.03, p.943-967, set./dez., Porto Alegre, 2012.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FONTANA, Maria Iolanda. **Formação Continuada de Professores da Educação do Campo: Teoria e Atitude Investigativa em Discussão**. In: X Congresso Nacional de Educação-EDUCERE. 2011. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. I Seminário Internacional de Representações, Sociais, Subjetividade e Educação SIRSSE. CAPES/INEP- Observatório da Educação – Edital 038/2010, p.9567-9580.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em Processo. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 24.ed.rev.e atual. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**.22a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: Cartas Pedagógicas e outros escritos. 1ª ed. São Paulo. UNESP; 2000.

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

FREIRE, Paulo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 10ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra; 2021.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Carta sobre Cartas Pedagógicas**: compartilhando experiências sobre a formação de professores/as e de gestores/as. In: Anais do II Congresso Internacional Paulo Freire: o Legado Global, 2018, Belo Horizonte. [recurso eletrônico]. Campinas, Galoá, 2018.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Carta sobre Cartas Pedagógicas**: experiência e reinvenção do legado de Paulo Freire. Diálogo Freiriano. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2019.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Fazer a aula com Cartas Pedagógicas**: legado de Paulo Freire e experiência de reinvenção no ensino superior. Revista Docência do Ensino Superior, v. 11, p. 1-20, 2021.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Carta sobre Cartas Pedagógicas**: homenagem a Paulo Freire no ano do centenário de seu nascimento. Cadernos de Educação, n. 65, 2021.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Andarilhagens de uma educadora pesquisadora**: Cartas Pedagógicas e outros registros de participação no Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire. 2ª ed. Belo Horizonte. Caravana, 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e tradições. 3 ed. São Paulo: Cortez: 2012. p.57-82.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dimensões teórico-metodológicas da produção do conhecimento na educação profissional**. In: MOURA, Dante Henrique (org.). Educação Profissional: desafios 13 teórico-metodológicos e políticas públicas. Natal, 2016. Disponível em <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/881>. Acesso em 24 de abril de 2023.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GARBELINI NETO, Geraldo. **A Escola do Campo**: Origens e Legislação. Revista Olhares. Guarulhos-SP: v.7,n.2, agosto,2019.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, Anped; v.13, n.37, p.57-70, jan.- abr. 2008.

GELOCHA, Elisandra Aparecida N.; ANTUNES, Helenise S. **Trajetória da Educação Rural para a concepção social e política da Educação do Campo no Brasil.** Research, Society and Development, v.10, n.8, e8010816892, 2021.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GUANZIROLI, Carlos et al. **Agricultura Familiar e Reforma Agrária no Século XXI.** Rio de Janeiro. Garamond, 2001.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **A sistematização de experiências: prática e teoria para outros mundos possíveis.** Tradução Luciana Grafée e Sílvia Pinevro. colaboração Elza Maria Fonseca Falkembach. Brasília: CONTA, 2012.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências.** Tradução de: Maria Viviana V. Brasília: MMA, 2. ed. Resende, 2006.

HOUAISS, Antônio. **Pequeno dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** São Paulo: Moderna, 2015.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010.** Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

JESUS, S. N. de. **Desmotivação e crise de identidade na profissão docente.** Revista Katálysis, Vol. 7, Nº. 2, p. 192-202, 2004.

MARX, Karl. **O Capital.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

LAPO, F. R. e BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar, 2003.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1999.

LEITE, Sérgio Pereira; ÁVILA, Rodrigo Vieira de. **Reforma Agrária e desenvolvimento na América Latina: rompendo com o reducionismo das abordagens economicistas.** RER, Rio de Janeiro, vol.45, nº 3, p.777-805, jun/set, 2007.

LIS, Flor de. [Correspondência]. Destinatário: Flor de Lis. Palmas. 25 mar. 2024a. 1 cartão pessoal.

LIS, Flor de. [Correspondência]. Destinatário: Flor de Lis. Palmas. 12 abr. 2024b. 1 cartão pessoal.

LIS, Flor de. [Correspondência]. Destinatário: Flor de Lis. Palmas. 26 abr. 2024c. 1 cartão pessoal.

LIS, Flor de. [Correspondência]. Destinatário: Flor de Lis. Palmas.12 mai. 2024d. 1 cartão pessoal.

LILI. [Correspondência]. Destinatário: Flor de Lis. Palmas. 25 mar. 2024a. 1 cartão pessoal.

LILI. [Correspondência]. Destinatário: Flor de Lis. Palmas. 12 abr. 2024b. 1 cartão pessoal.

LILI. [Correspondência]. Destinatário: Flor de Lis. Palmas. 26 abr. 2024c. 1 cartão pessoal.

LILI. [Correspondência]. Destinatário: Flor de Lis. Palmas.12 mai. 2024d. 1 cartão pessoal.

LIMA, T. C. S. De; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** Revista Katálysis, [s.l], v. 10, n. Especial, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2023.

KLEIMAN, A. B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

Kolling, E. J.; Nery, I.; Molina, M. C. **Por uma educação básica do campo (memória).** Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

MACIEL, Raquel Silva. **O que quer uma carta?** uma sistematização acerca da epistolografia de intelectuais. Revista Trilhas da História, v. 10, n. 20, p. 51-68, 2021.

M C R [Correspondência]. Destinatário: Flor de Lis. Palmas. 25 mar. 2024a. 1 cartão pessoal.

M C R [Correspondência]. Destinatário: Flor de Lis. Palmas. 12 abr. 2024b. 1 cartão pessoal.

M C R [Correspondência]. Destinatário: Flor de Lis. Palmas. 26 abr. 2024c. 1 cartão pessoal.

M C R [Correspondência]. Destinatário: Flor de Lis. Palmas.12 mai. 2024d. 1 cartão pessoal.

MAGALHÃES, L. K. C. DE; AZEVEDO, L. C. S. S. **Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente.** Cad. Cedes, Campinas, v.35, n.95, p.15-36, jan.-abr., 2015.

MARGUTTI, E. C; MARIANO, A.; FURLANETTI, M. P. F. R. **A importância da Educação no Campo.** 2010. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DA CÁTEDRA UNESCO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. João Pessoa/PB, 2010.

MELO, Roseli Rodrigues de; OLIVEIRA, Cristiane Fontes de. **Atualidade de Paulo Freire e a alfabetização na Educação do Campo.** Revista Educ. Soc., v.42, e255019,2021.

MENDONÇA, P. B. de O. A metodologia científica em pesquisas educacionais: pensar e fazer ciência. Interfaces Científicas [s.l.] , v. 5, n. 3, p. 87-96, 2017. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/4020>. Acesso em: 10 mai. 2023.

MORAES, A. I. D. **Ruralização do ensino: as ideias em movimento e o movimento das ideias** (1930 a 1950). Marília: Oficina universitária; São Paulo: Cultura acadêmica, 2021.

MORAES, Ana Cristina de, PAIVA, Darlan lima. **Cartas Pedagógicas: reflexões de docentes da educação básica e superior**. Fortaleza: EdUECE, 2018.

NASCIMENTO, F. C. B; BICALHO, R. **Breve contextualização da Educação Rural no Brasil e os contrastes com a Educação do Campo**. Revista Educação em Debate. Fortaleza: ano 41, nº 78, jan./abr.,2019.

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo** : origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória : EDUFES, 2012.

NUNES, Herika Socorro da Costa. **Formação continuada de professores do ensino fundamental centrada na escola: reflexão e pesquisa-ação para a mudança de concepções e práticas de alfabetização e letramento**. 316f. Tese (Doutorado em Educação), Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018.

PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivo. (orgs.). **Cartas pedagógicas: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular**. 1. ed. Chapecó: Livrologia, 2020.

PAULO, Fernanda dos Santos . **Cartas pedagógicas como instrumento metodológico de pesquisas participativas**. Revista Internacional de Educação Superior, v. 9, p. e023019- e023019, 2022.

PIATTI,Célia Beatris. **Pedagogia da Alternância: espaços e tempos educativos na apropriação da cultura**. Boletim GEPEP, v.03, n.05,p.48-64, dez.2014.

PATY. [Correspondência]. Destinatário: Flor de Lis. Palmas. 25 mar. 2024a. 1 cartão pessoal.

PATY. [Correspondência]. Destinatário: Flor de Lis. Palmas. 12 abr. 2024b. 1 cartão pessoal.

PATY. [Correspondência]. Destinatário: Flor de Lis. Palmas. 26 abr. 2024c. 1 cartão pessoal.

PATY. [Correspondência]. Destinatário: Flor de Lis. Palmas.12 mai. 2024d. 1 cartão pessoal.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva et al. **Nucleação de Escolas do Campo: conflitos entre formação e desenraizamento**. Educação e Realidade, Porto Alegre,v.42,n.2, p.707-728, abr/jun.2017.

ROSSI, R. **Educação do Campo: questões de luta e pesquisa**. 1.ed. Curitiba: CRV, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil**. Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE, v. 10 - nº 2 - p. 11-28, 2008.

SANTOS, J. L. dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7ª ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. **Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e escrever**. 1ª ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

SOUZA, Micheli Silveira. **Cartas Pedagógicas**. Simpósio da Pós-Graduação do Sul do Brasil, v. 1, n. 1, 2021.

SOUZA- CHALOPA, R. F.; MORAES, A. I. D. **200 anos de Educação Rural no Brasil: histórias de exclusão, abandono e discriminação**. Educação em Foco. Belo Horizonte: ano 25, nº 46, mai./ago., 2022.

THALHEIMER, August. **Introdução ao Materialismo Dialético**: Fundamentos da Teoria Marxista. Livraria Cultura Brasileira. Edição Eletrônica 2014. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/thalheimer/1928/materialismo/Introducao-ao-Materialismo-Dialetico.pdf>, acessado em 21/08/2023.

VIEIRA, Adriano. **Cartas Pedagógicas**. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010, p.65-66.

ANEXOS:

1ª FASE DA TROCA DE CARTAS

1º CARTA PEDAGÓGICA CONVITE

Palmas -TO, 25 de fevereiro de 2024.



Queridos colegas professores, cumprimento vocês com alegria e gratidão por aceitarem contribuir registrando suas experiências a partir de elaborações de Cartas Pedagógicas!

Escrevo esta Carta Pedagógica Convite em uma tarde chuvosa de segunda-feira, ainda sem saber o dia em que ela chegará em suas mãos. Confesso que a ansiedade fez com que eu me adiantasse na elaboração desta primeira Carta que está carregada de boas expectativas. Mas antes de falar para vocês sobre a pesquisa e sobre as Cartas Pedagógicas, que são apaixonantes, quero me apresentar e falar um pouco sobre os caminhos que me trouxeram até aqui. Afinal, uma carta é um convite ao diálogo. E, geralmente, não nos sentimos confortáveis conversando com uma pessoa desconhecida, não é mesmo?!

Meu nome é Sara. Nasci em Miracema do Tocantins quando ainda era Miracema do Norte-GO. Sou a irmã do meio de uma família com três filhos. Fomos crianças felizes e lembrar da infância deixa meu coração apertado de saudade. Vivíamos em uma pequena propriedade rural do município de Miracema, onde meu irmão mais velho, Sávio, e eu chegamos a frequentar uma escola rural, com salas multisseriadas. Entretanto, devido sua precariedade, meus pais decidiram se mudar para a cidade em busca de melhores condições de estudo e vida para todos nós.

Conheci um campo esquecido, e as pessoas que viviam lá pareciam não ter valor. Acredito que essas vivências influenciaram na escolha do tema da pesquisa que vocês estão sendo convidados a participar. Todo meu percurso até aqui, certamente, influenciou no ser humano que sou hoje. Em Miracema estudei nas escolas Manoel Messias; I Onesina Bandeira e C.E.M. Dona Filomena Moreira de Paula, até ingressar, com dificuldade, no curso superior de Pedagogia do Campus da UFT em Miracema.

Sou do tempo do vestibular, colegas!

Eu trabalhava como recepcionista durante a noite, e foi lá, no trabalho, que recebi a notícia de que havia passado. Me lembro que no dia seguinte, meu pai foi o primeiro a saber. Em silêncio e com lágrimas nos olhos, ele me abraçou tão forte que senti o ar faltar em meus pulmões. Desde aquele dia eu tive certeza de que minhas conquistas não eram e nunca seriam só minhas.

Gosto de contar minha história. Me sinto orgulhosa! Mas esse orgulho, queridos, não vem da confiança de que o “esforço” me livrou do analfabetismo. Não admito que minha trajetória seja apontada como exemplo para legitimar o discurso da meritocracia. Creio que o esforço sem oportunidades já sentenciou, e ainda sentencia, muitas crianças camponesas a crescer sem acesso à educação. Portanto, colegas, meu orgulho é pela caminhada de coragem e força. É pelas bonitezas vividas no percurso!

É com esse pensamento, colegas, que exerço a docência na E.T.I Padre Josimo Moraes Tavares. Os caminhos que trilhei até aqui, fizeram de mim uma professora consciente do poder transformador da educação e, sobretudo, da responsabilidade social que nós, professores, possuímos frente à realidade das crianças carentes de oportunidades. É movida por essa consciência e responsabilidade que proponho a vocês a elaboração e troca de Cartas Pedagógicas, para que possamos, juntos, refletir, aprender e construir conhecimentos sobre os movimentos de formação continuada dos professores alfabetizadores, oferecida pela Rede Municipal às Escolas localizadas nas áreas rurais de Palmas-TO.

Então vamos lá, colegas! Vou explicar como será nossa pesquisa!

Faremos esse estudo através de diálogos com Cartas Pedagógicas. São as informações construídas por vocês, nesses registros, que servirão de base para respondermos nosso problema de pesquisa. Isso será possível ao concluirmos 4 fases, nas quais vocês se comunicarão com 1 de seus colegas. No início de cada uma dessas fases, vocês receberão uma Carta Pedagógica convite, como esta que vocês estão lendo. Ela trará instruções dos assuntos que devem ser tratados em cada Carta que vocês escreverem.

Vamos às orientações para a primeira troca de Cartas? Vou listar abaixo para facilitar a compreensão, afinal, com a quantidade de afazeres que nós, professores, temos, precisamos de praticidade.

1ª Carta Pedagógica:

- **Se apresente ao seu remetente utilizando um codinome (pode escolher qualquer nome ou apelido). Isso é para manter seu anonimato;**
- **Conte ao seu remetente sua trajetória de vida, assim como eu fiz no início desta Carta, sem esquecer dos caminhos que te trouxeram à docência no Campo;**
- **Fale sobre seus vínculos com o campo na infância ou na fase adulta.**

Fiquem à vontade para inserir outros assuntos, fazer perguntas, dar opiniões, entre outras coisas que achar interessante, afinal, a Carta Pedagógica é uma forma aberta de diálogo, onde você tem liberdade para se expressar e usar a criatividade.

Agora vocês devem estar se perguntando como escrever uma Carta Pedagógica, não é mesmo? Afirmo para vocês, com segurança, que não há segredos, afinal, é uma carta. Sabe aquelas cartas que escrevíamos na adolescência? É semelhante àquelas! A diferença é que nas Cartas Pedagógicas há a intenção de compartilhar saberes, refletindo criticamente sobre o que escrevemos e lemos no diálogo. Aliás, o diálogo é fundamental para que esse movimento aconteça (FREITAS,2021). Enfim, o que muda é a intencionalidade e ela já existe desde o momento em que idealizamos a pesquisa. Portanto, não há segredos!

Vocês precisam saber também, que uma Carta Pedagógica não tem estrutura rígida. Não é necessário usar linguagem formal, portanto, podemos

ser nós mesmos, com nossas particularidades de linguagem. Maravilhoso, não é? É um diálogo leve e prazeroso que registra saberes, sentimentos, práticas, opiniões, construindo conhecimento de forma coletiva.

Vamos tentar entender melhor como se dá o processo de formações continuadas oferecidas aos professores alfabetizadores das Escolas no campo?! Estou certa da ampla e rica contribuição dessa pesquisa feita por todos nós.

Mãos à obra, Colegas! Estou confiante de que será uma experiência prazerosa, enriquecedora e cheia de surpresas boas para todos nós.

Nos encontramos dia 11/ 03 para a troca das Cartas.

Abraço afetuoso e até lá!

Professora Sara.

Olá!

Meu nome é Felicidade. Nasci em Turiaçu, cidade à beira mar que fica no norte do Maranhão. Ah, agora suspiro de saudades, carregadas de boas lembranças de minha infância. Sou a segunda filha de quatro irmãos. Minha infância foi repleta de boas aventuras na casa de meus avós maternos. Sempre fui a mais manhosa e tinha a atenção especial de minha avó. Minha família morava no centro da cidade, perto da escola onde estudávamos, e meus avós moravam em um bairro um pouco distante, chamado Canário.

Agora, ao falar deste bairro, me veio a curiosidade de saber o porquê do nome Canário, (risos saudosos). Risos saudosos por que vem à memória as coisas que crianças aprontavam no percurso, pois o caminho para irmos à casa dos avós era uma verdadeira jornada de traquinagens e farra de irmãos.

Chegávamos com os pés, mãos e olhos só a piçarra. Sabe o que é piçarra? Era a terra vermelha e quando um carro passava, vinha aquela nuvem de pó vermelho sobre a gente. Minha avó imediatamente nos mandava ir tomar um banho, mal sabia ela que isso seria mais uma aventura que gostávamos de fazer. Minha irmã morava com meus avós, enquanto eu e meus dois irmãos morávamos com nossos pais. Era só nos juntarmos com nossa irmã e um primo que morava lá que a festa estava pronta. Íamos para o poço.

No caminho passávamos por um cafezal, um plantio de tabaco, um curral de bois e vacas, atiçávamos o gado para correr atrás da gente, em busca de emoção. Subíamos em mangueiras gigantescas para apanhar mangas e comer com sal. Também, colhíamos tucum. Detalhe: a palmeira de tucum, o tucunzeiro, é cheio de espinhos. Imagina essas criaturas tirando os espinhos dos pés e mãos para depois, quebrar, tomar a água e comer a polpa do coquinho? (risos e suspiros). A última coisa que fazíamos era tomar realmente o banho, pois não era pouco o que aprontávamos. Parávamos no quintal vizinho, não morava ninguém na casa, e lá havia um tanque de água que se transformava em uma maravilhosa piscina. Quando percebíamos o movimento de algum adulto, corríamos para o poço onde finalmente tomávamos nosso banho e depois íamos almoçar aquele almoço da minha avó. Um simples peixe cozido com vinagreira, delicioso, que não sai da minha memória afetiva até hoje. Nos finais de semana eram muitos netos na casa de minha avó, e ainda levávamos os vizinhos. Minha avó colocava a comida para três ou quatro crianças em um só prato. Imagine aí a bagunça e a confusão... (risos). Como era feliz aquela menina chamada Felicidade! Suspiros profundos... Então, o final de semana era muito esperado, já que na casa dos avós podíamos fazer quase tudo que gostávamos, brincar em um quintal enorme que tempos depois, iria se transformar em um grande bairro.

Com o tempo, a pequena cidade já não oferecia muitos recursos educacionais e minha mãe queria que estudássemos na capital São Luis, já que tínhamos casa por lá. Foram dias difíceis para nossos avós, para nossos pais e também para nós filhos, que gostávamos de nossa rotina, da convivência familiar e dos vizinhos. Tudo se formando e se transformando em uma outra vivência e convivência totalmente diferente. Éramos interioranos, vivíamos uma vida livre com os vizinhos, com os avós e de repente estávamos ali, dentro de um carro sem saber ao certo como íamos nos adaptar, longe dos nossos afetuosos parentes, nossos avós e tios e tias, minha irmã que sempre morou com os avós também se viu arrancada do convívio de meus avós... Ela chorava tanto que tudo ali parecia uma sonoplastia de choro. Lembro muito bem do meu avô chorando e dizendo que não iria nos ver mais. E assim aconteceu... (choro). Meu avô era lindo como pessoa, como avô, como pai, era alto, cabelos branquinhos, olhos claros e nos dava aquele abraço apertado e trêmulo. Minha avó segurando o choro, triste, abraçava a gente e dizia abençoando: "Deus lhe crie para o bem".

Chegando em São Luis, pré-adolescentes e adolescentes, não tínhamos chance de ir brincar com a vizinhança. Todos os irmãos, estudávamos no mesmo horário, de modo a estarmos sempre juntos e meu irmão mais velho ficava com a responsabilidades de levar e trazer todos. Ou seja, acabou aquela liberdade de sairmos sozinhos para casa dos avós, aprontar horrores e sermos felizes com a liberdade de criança.

O tempo passou, todos crescemos e, cada filho foi procurar uma forma de viver. Eu terminei o ensino médio, fiz vestibular em São Luis e não passei. Tentei o meu segundo vestibular na Unitins de Porto Nacional e lá vem, novamente, outra brusca mas feliz mudança. Mesmo tendo passado no vestibular, foi preciso que minha mãe conversasse com uma tia minha, para me convencer a sair para estudar, pois, pasmem, sabem o que mais me prendia? Nem tanto os familiares, e sim ter que deixar o meu cachorro chamado Ralf (risos alto). Foi o primeiro cachorro que meu pai deixou eu ter na cidade. Minha tia me conveceu a arrumar minhas malas na certeza que todos iam cuidar do meu querido doguinho, meu primeiro filhinho que saltitava aos meus pés de alegria e amor. Éramos muito companheiros, ele dormia no meu quarto, ninguém podia me abraçar na frente dele que o rosnado era certo!

E assim, fui para a cidade de Porto Nacional estudar. Hoje sou professora da Rede Municipal de Ensino, na Escola de Tempo Integral do Campo.

Quando tomei posse, após o concurso, a única certeza era que iria trabalhar na escola de campo. Como no período, minha filha era pequena e não poderia deixá-la em casa sozinha, tentei deixá-la com pessoas conhecidas ou com o pai ou com a avó, mas não deu certo. Percebi a importância de acompanhar seu desenvolvimento educacional de perto. Tive que pedir remoção para o centro da cidade. Foi a decisão mais bem tomada por uma mãe e professora para aquele momento.

Assim, ela cresceu dedicada aos estudos e perto da mãe, que era o que ela bem queria. Quando ela já estava no Ensino Médio, vi a possibilidade de retomar minha missão de compartilhar conhecimentos com a comunidade escolar do campo, que tanto me identifico.

A educação do campo hoje deve se aproximar da comunidade na qual a escola está inserida, conhecer e trabalhar as especificidades, as dinâmicas, os limites e as possibilidades, na busca de uma unidade de ação, sem esquecer a pluralidade sociocultural da comunidade e da escola. Todos esses desafios são a base de minha motivação, o que se traduz em uma realização diferenciada. Percebo que é necessário conhecer e reconhecer o espaço da escola, e desenvolver em minhas práticas educativas a valorização da comunidade da escola campo que muito precisa de um olhar especial, com respeito a suas especificidades de forma a incorporar à educação formal os saberes sociais passados por diversas gerações.

Assim, sinto e me coloco como uma professora com compromisso educacional, social e político com essa sociedade.

Palmas - TO, 15 de Março de 2024

Olá caro colega como tem passado? Quero aqui me apresentar com o codinome Flor de Sis, pois ele tem um significado muito importante para mim que é honra, lealdade, assim como pureza de corpo e alma características estas que valizo e pezo muito.

Bom quero compartilhar com você um pouco da minha trajetória pedagógica, os caminhos que percorri e os sonhos que almejo alcançar, sou mulher, mãe e professora em uma escola do campo fundada em 1964, e que leva consigo uma grande história embora ainda seja um pouco esquecida. Sou filha de Miracema - To, venho de uma família humilde e sempre estudei em escola pública, cursei todo o meu fundamental na então Escola Dona Filomena Moreira de Paula, e ainda me lembro que o gestor da época era o Sr. Rui Tebrando, e lá tive vários professores que me ensinaram lições que carregarei para a vida. Me casei muito jovem e desta união tive dois filhos, motivo este que me fez abandonar os estudos por quatro anos, porém sentindo a necessidade de trabalhar, decidi retomar os estudos, como já estava cursando o ensino médio fui para a Escola Santa Terezinha onde concluí no ano de 2011.

Contudo ainda não entrei para a faculdade, pois na UFT, de Miracema as opções de curso eram apenas para Serviço Social e pedagogia, e acredite eu não queria nem pensar em fazer pedagogia, minha caminhada na época que já estava cursando pedagogia insistiu muito mas, eu não queria de forma alguma, "cuidar de criança Deus me livre". Foram essas as minhas palavras, ela conclui e eu fiquei para trás, mas o mundo da volta não é mesmo? E acredite! Meu estágio da faculdade adivinha quem assinou, como professora regente? Ela mesma, e hoje somos colegas trabalhamos na mesma escola, então não adianta tentar fugir do destino embora, eu tenha tentado fugir do meu, em 2013

me reparei e decidir me mudar para Palmas, e aqui conheci meu atual esposo com quem tenho a minha terceira filha, cheguei a iniciar o curso técnico em enfermagem mas, percebi que não tinha vocação para a área da saúde. Já morando em Palmas, eu e meu esposo enfrentamos muitas dificuldades pois, não tínhamos casa própria e o aluguel aqui é muito caro, então decidimos nos mudar para uma chácara onde meu esposo seria o caseiro, e ao lado desta chácara havia uma escola de tempo integral, a partir do meu esposo que também fez parte do quadro de professores desta escola, consegui junto ao então secretário Danilo, um trabalho para mim, entrei como auxiliar de serviços gerais, depois fui para a cozinha, como já estava trabalhando na escola e conhecendo a rotina decidi fazer o curso de magistério e um ano depois de iniciar o curso, entrei para a faculdade de ~~de~~ p) no curso de pedagogia isto em 2019, já estava a três anos trabalhando na escola, e em 2022 consegui o cargo de MDI (Monitor de desenvolvimento infantil) em uma sala da Pré escola I, onde aprendi muito e neste mesmo ano consegui finalmente concluir meu curso, me tornei pedagoga, e não foi fácil chegar até lá, pois optei em ingressar em uma universidade particular e para cursar o curso eu trabalhava na escola durante toda a semana e finais de semana em uma lanchonete aqui da região, sim ainda moro na zona rural a menos de 2km da escola que trabalho e conheço de perto as necessidades, dificuldades e a precariedade que este alarado enfrenta, com estradas em péssimas condições e ônibus precários que corriqueiramente quebram no meio do caminho, nossa unidade infelizmente não têm a estrutura de uma escola de tempo integral adequada, se compararmos com algumas unidades do campo em nosso município. A equipe pedagógica se sente muito abandonada e desvalorizada sem condições mínimas de trabalho.

Atualmente estou como professora regente da Pré escola e que está sendo uma experiência desafiadora, pois são

crianças que vivem experiências e histórias de vidas diferentes no contexto socioeconômico e afetivo, algumas são desassistidas da família, outras perderam os pais, tenho alunos diagnosticados com autismo, e isso me fez querer me especializar mais, estou atualmente fazendo pós graduação em orientação escolar e os cursos de aperfeiçoamento em TDH e TEA, para que eu possa oferecer um ensino de qualidade aos meus alunos e não quero parar por aí, podendo ainda fazer uma segunda licenciatura.

Portanto quero dizer que me tornar uma pedagoga não foi fácil, mas está sendo uma experiência enriquecedora, hoje olho para meus alunos do ano passado e vejo a evolução de cada um, o respeito e carinho que eles têm por mim, isto sim é muito gratificante, saber que estou contribuindo na formação da futura sociedade. Assim deixo aqui o meu desejo de que a educação do campo e da cidade se torne de fato uma educação como está escrita na BNCC, "Educação Qualitativa", que todos os alunos, professores e profissionais da educação tenham qualidade de ensino, de trabalho e tenham valorização.

"A educação exige os maiores cuidados, porque influi sobre toda a vida".
(Sêneca).

Abracos Flor de Lís.

Palmas -TO, 20 de março de 2024

Olá caros colegas, cumprimento a cada um de vocês com carinho e desejos de que todos os desafiados consigam executar com êxito o desafio proposto.

Confesso a vocês que no momento em que recebi esta desafiadora proposta de escrever cartas pedagógicas fiquei bastante preocupada. Pois para mim é novidade, e como toda novidade causa um certo nervosismo e um pouco de medo de não corresponder à altura da expectativa desejada pela colega que nos propôs o desafio.

Então vamos lá, agora vou me apresentar a vocês, meu nome é Ipê amarelo. Nasci na maravilhosa cidade de Miracema do Norte agora Miracema do Tocantins. Sou filha de uma mulher batalhadora que sozinha criou seus cinco filhos trabalhando como lavadora de roupas, uma profissão bem antiga que hoje acredito eu que diante de tantas evoluções tecnológicas já nem exista mais. Mas foi assim que cresci, enquanto minha mãe trabalhava, eu tomava banho nas águas do córrego Saltinho e do Rio Providência. Uma infância difícil, mas também prazerosa e motivadora porque através do sofrimento de minha mãe foi que despertou em mim o desejo de estudar e batalhar para um futuro melhor tanto para mim quanto para minha família. Pois sempre acreditei na educação e vi a oportunidade de crescimento e desenvolvimento pessoal.

Estudei todo o meu ensino fundamental na escola Oscar Sardinha e ao iniciar o ensino médio cursei a princípio o curso Técnico em Contabilidade visto que no período não tinha informação exata do que eu deveria fazer, e nem alguém que me orientasse tendo em vista que minha mãe era analfabeta. Mas foi um curso legal, contribuiu se na minha formação, porém ao concluir percebi que não era o que realmente desejava exercer até porque o campo de trabalho era bem restrito. Imediatamente dei início no curso de Técnico em Magistério uma das últimas turma do Colégio Dona Filomena Moreira de Paula. Trabalhei por um período como agente de endemias e na primeira oportunidade de concurso público, no ano de 2002, na área da educação na então cidade de Miracema, fui aprovada e devido a minha classificação fui convidada a

trabalhar pela primeira vez em uma escola o campo que ficava a 60 quilômetros da cidade.

Foi uma experiência muito enriquecedora, embora no período a única experiência em sala de aula fosse apenas o período de estágio supervisionado que tive durante o magistério, busquei junto as colegas de profissão apoio e foi através do apoio recebido que consegui desenvolver um bom trabalho. Tendo em vista que na minha formação não tinha nada voltado para a formação no campo.

Trabalhei na referida escola durante um período de seis meses sendo este o meu primeiro contato com a escola do campo e devido o falecimento do meu companheiro e pelo o fato de ter duas crianças na época do dois e três anos de idade foi convidada a trabalhar em uma creche na cidade. Foi exatamente o pai dos meus filhos o meu incentivador a dar continuidade aos estudos e foi então que ingressei no curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins.

Também sou da época do vestibular e ao ver meu nome nas listas dos aprovados foi aquela euforia, nem acreditei é tanto que foi tão feliz para casa que ao chegar no meio do caminho veio a dúvida será que meu nome está na lista dos aprovados ou reprovados? Voltei novamente para conferir, acredita! Sempre estudei e trabalhei ao mesmo tempo, foi uma batalha árdua, mas, que hoje colho os bons frutos do estudo.

No ano de 2002 fui aprovada no concurso de nível médio da prefeitura de Miracema do Tocantins, trabalhei pelo um longo período nesta época ainda não havia progressões e a única forma de mudar de nível era através de um novo concurso e quando surgiu a oportunidade fiz novamente e fui aprovada, porém após onze anos por varias irregularidades no concurso ele foi derrubado pela justiça foi então que em 2014 surgiu uma nova oportunidade de concurso em Palmas Tocantins, não pensei duas vezes fiz novamente fui aprovada e aqui estou.

A princípio trabalhei no CMEI Pequenos Brilhantes e quando surgiu a oportunidade de trabalhar na Escola do Campo ETI Aprigio aceitei de primeira. Foi amor à primeira vista pois é uma escola de pessoas acolhedora e um público (alunos) extraordinário onde foi possível conhecer um pouco do modo de vida e dos potenciais das crianças que vivem no campo.

Em relação a formação, já tivemos várias, mas não com o foco para as escolas de campo, ao meu ver temos e precisamos muito que avançar pois o que é possível sentir é que a escola está apenas e localizada no campo, mas continuam sendo escolas urbanas no campo.

Acredito que ainda temos muito a conversamos e faremos isso nas próximas cartas.

Agradeço pela confiança e o privilégio de participar desta pesquisa tão importante.

Abraços e até a próxima

Ipê amarelo

Palmas - TO, 06 março de 2024

Meus cumprimentos à você professora e obrigada por me convidar a participar do seu projeto.

Meu nome é Lili, nasci em Formosa do Araguaia Tocantins na época que era Goiás, sou a filha número 2 de sete filhos, morei na zona rural quando criança antes da fase escolar, depois meus pais foram para a cidade para que pudessemos frequentar a escola, mudamos para São Félix do Araguaia Mato Grosso, onde comecei a estudar, lá vivi até os meus dezesseis anos, depois retornamos para o Tocantins e aqui concluí meus estudos, Fiz o curso de Pedagogia após um bom tempo de conclusão do ensino médio, fui morar em uma cidade que não havia muita opção de cursos. Pedagogia foi o que resolvi fazer eu precisava estudar, não imaginava atuar na área.

Em 2015 retornei para Palmas, e somente em setembro de 2022 que tive meu primeiro contato na escola como professora auxiliar, a escola

é a mesma que estou hoje, escola do campo E. T. I. Spruig e Thomas de Matos, então esse foi o meu primeiro contato com escola do campo. eu não imaginava como era, na verdade imaginava diferente, um pensamento nada à ver.

Gosto muito do ambiente que trabalho, somos todos parceiros.

Sobre as formações foram poucas, até mesmo pelo pouco tempo que tenho na área, as mesmas acontecem de forma geral não há uma classificação ou profissional do campo em relação ao profissional da cidade, é preenchida uma ficha onde consta todos os meses dados e a escola onde letados, seria bom se as formações do campo acontecessem no campo, mais as escolas não têm espaços adequados para tal e acredito que nem mesmo profissio mais que possam deslocar da cidade para o campo.

É bom participar das formações e uma forma de estar aprendendo mais e ao mesmo tempo melhorando o que já sabemos, algumas coisas me fustam, porque se aconteçam

ali mas palestras, uma teoria bem distante da realidade vivida por cada profissional atuante, as escolas do campo são carentes, esquecidas não sei como expressar, mais fica longe de cumprir o que é exigido para haver a mudança. Enfim elas acontecem para todos de forma igual campo e cidade.

Palmas 18 de Março de 2024

Caro amigo (a) e colega, é com alegria que escrevo essa carta pedagógica. Primeiro porque me arremete a tempos saudosos das correspondências escritas a mão e enviadas via correios. Não que eu não goste ou não tenha apreço pelas tecnologias de comunicação eletrônicas e envios instantâneos, mas, por que lembram tempos que parecem que leituras e escritas pareciam ter uma importância maior. Segundo porque escrever mesmo que uma carta pedagógica, é um desafio, porque exige organização de ideias, organização e escolhas das palavras, apesar de não ser uma exigência. Mas estou aqui para esse desafio pessoal.

Bem, meu nome é M C R você pode me chamar de (eme ci erre ao pronunciar). Sou tocantinense de coração, mas não de nascimento, porque minha história com o campo corresponde inicialmente a minha infância no interior do Ceará. Aos 8 anos lembro-me de ainda muito pequeno acompanhar meu avô para o trabalho na lavoura. Digo com meu avô porque aos 7 anos perdi o meu pai e então nesse percurso de vida morava com meu avô e com ele tive minha primeira experiência com campo, já que antes disso eu morava na zona urbana. Dos 12 aos 15 anos eu já tinha minha própria roça de feijão junto com meu irmão numa Terra arrendada. Eram dias bem complicados para uma criança pré-adolescente, mas muito feliz.

No dia que completei 15 anos partir do interior do Ceará para o Tocantins em busca de uma vida melhor, e aqui vivi praticamente quase toda minha vida. Como você pode perceber nas linhas anterior, comecei muito novo no trabalho da lavoura e, portanto, estudar não era uma opção. Quando deixei o interior do Ceará aos 15 anos eu tinha concluído apenas a antiga 4ª série atual 5º ano. Ainda solteiro com meus 17 e 18 anos tentei voltar para sala de aula na cidade de Miracema do Tocantins e cheguei a concluir a 5ª série atual 6º ano. Porém, as necessidades financeiras fizeram com que mais uma vez eu abandonasse a escola. Parecia que trabalho e estudo para mim não eram compatíveis, mesmo sendo solteiro, porque dependia financeiramente de mim mesmo. 4 anos depois, com 22 anos estava casado e mesmo com a vida de casado pensava em voltar à sala de aula. Mas, mais uma vez a questão financeira pesava mais, e mais uma vez não parecia ser compatível trabalhar e estudar. Além do mais, agora não era somente eu tinha também minha esposa.

Até que as coisas começaram a mudar quando arrumei um serviço em um local que me permitia a possibilidade de trabalhar e estudar. Peguei gosto pela leitura e nesse período lia jornal velhos, revistas velhas, tudo que tinha letras eu estava lendo. Então por estar muito tempo fora da sala de aula apelei para as formações do ENCEJA e concluir o antigo primeiro grau atual ensino fundamental. Anos depois apelei para o curso da EJA e cheguei a concluir o segundo e o terceiro ano do ensino médio. Finalmente apelei mais uma vez para ENCEJA para concluir os meus estudos secundários. Gosto de brincar dizendo que minha formação básica foi um Frankenstein, porque tem um pedaço de cada modalidade de ensino, mas essa foi a única forma possível de concluir o ensino médio, já que estava muito atrasado nos estudos. Assim que concluir o ensino médio, no mesmo ano resolvi fazer o vestibular. Mas não tinha nenhuma pretensão e nem objetivo planejado, fiz somente para eu ver como me sairia fazendo essa avaliação que dava acesso à faculdade. Na realidade era mais como um teste pessoal para saber se tinha aprendido algo mesmo. Então, me escrevi para o curso de pedagogia porque era um dos dois únicos disponível.

Para minha surpresa fui classificado em décimo segundo lugar e, portanto, não poderia perder essa oportunidade. Eu não tinha planos de ser professor, mas ao ser aprovado em 12º não quis perder a oportunidade e entrei de cabeça no curso de pedagogia. Foi a melhor experiência em sala de aula que já tive e tentei aproveitar o máximo do curso, já que minha formação no ensino médio tinha sido complicada. Passei a gostar muito do curso de pedagogia e me identifiquei com ele, apesar de não ter sido uma escolha planejada. Depois de cinco anos, me formei e realizei meu sonho de ter um curso superior. Fui o primeiro da minha família a ter uma graduação e depois de muitas dificuldades para conciliar trabalho e estudo eu tinha alcançado essa vitória particular. Fiquei um ano sem trabalhar na minha formação recém conquistada e logo no ano seguinte surgiu o concurso para educação de Palmas, onde tive uma ótima classificação.

Como eu morava em Miracema do Tocantins e teria que trabalhar em Palmas, busquei um local que fosse mais próximo de onde eu morava. Então fiquei sabendo da ETI Aprígio Tomás de Matos que fica no Km 18 entre a cidade de Lajeado e Palmas.

Mas confesso que apesar de eu ter feito um ótimo curso na graduação, aprendendo sobre teorias pedagógicas e filosofias educacionais, só vim compreender de fato os conceitos e entender muitas questões depois que entrei na sala de aula. Muitas coisas que li na formação, só ficaram claras e fizeram sentido, a partir desse momento de atuação.

Esse ano faz exatos 10 anos que estou nessa mesma unidade educacional e pelo menos por enquanto não pretendo conhecer outros espaços. Como você pode perceber na minha trajetória eu não conheço a realidade das escolas urbanas a não ser pelos relatos de colegas. E na escola do campo me identifiquei um pouco com o público ao qual atendo e me vejo em muitos dos meus alunos, nas dificuldades que eles têm, assim como tive na minha infância.

Por fim, isso é um recorte resumido da minha trajetória, minha história, minhas lutas, meus fracassos e minha vitória. Espero não ter sido cansativo nos meus relatos e como disse a minha amiga que me convidou para esse desafio foi gratificante e serviu como uma boa sessão de terapia.

Abraço.



Palmas, 16 de março 2024

Olá! meu nome é Paty, nasci e vivi até os 7 anos na roça (fazenda). Onde eu morei era uma propriedade dos meus pais, local esse que é da nossa família até hoje.

Na roça da nossa família era cheia de fartura e tínhamos de tudo para nos alimentarmos, meu pai acordava muito cedo (3 da manhã) para cuidar dos animais e em seguida ir cuidar dos plantios. Na nossa propriedade cultivávamos: arroz, feijão, mandioca, milho, cana de açúcar dentre outros produtos. Nessa casa era cheia de criança pois minha mãe teve 10 filhos todos nascidos e criados na lavoura, crianças essas que sempre trabalharam e aprenderam a valorizar o alimento de cada dia.

Todos nossos irmãos, assim como eu, tivemos a oportunidade, mesmo que precária ao acesso a uma escola, durante os primeiros anos era em um pequeno povoado mas logo que iam crescendo meus pais mandaram os filhos para a cidade e lá os irmãos mais velhos ajuda-




vam a cuidar dos mais novos e acompanhar a evolução na escola. Tenho de uma família com pai e mãe analfabetos, mas muito conscientes da necessidade de oferecer oportunidades para os filhos estudarem e assim escolher o caminho com melhores empregos e mais qualidade de vida.

A vida no campo nos anos 80 era cheia de obstáculos, as estradas eram precárias e as longas distâncias atrapalhavam um pouco, mas não impediam as pessoas de lutar e vencer os desafios.

Hoje trabalho e moro no campo e a tecnologia ajuda e diminui a distância da vida urbana. Moro na roça por opção e amo estar rodeada pela natureza, sei lidar com os "afazeres" do campo, cuidar dos animais e se for preciso uso a enxada para a limpeza e plantio.

Paty

2ª FASE DA TROCA DE CARTAS



2ª CARTA PEDAGÓGICA CONVITE

Palmas -TO, 18 de março de 2024.

Queridos colegas de profissão e, agora também, colegas de pesquisa,

Escrevo esta 2ª Carta Convite a vocês com sentimento de alegria e satisfação pela boniteza do desenvolvimento deste estudo. Como tem sido prazeroso pra mim!

Ao registrar estas palavras, em casa, na companhia do Bob e da Frida, meus cachorrinhos que amo, tenho em mente o tetragrama de transformação permanente elaborado pela Professora Ana Lúcia Freitas, uma das nossas maiores referências em Cartas Pedagógicas freirianas. Esse tetragrama representado abaixo, colegas, diz respeito ao potencial autoformativo existente nas Cartas.

Tetragrama da (Trans)formação permanente



Fonte: FREITAS, 2023, p. 122.

Ele nos ajuda a compreender a complexidade desse processo que se inicia no ato de refletir criticamente sobre a prática (ação/reflexão/ação), onde o registro aparece como parte essencial pela sua capacidade de estimular a reflexão. Já a emoção, colegas, aparece nesse movimento de maneira particular e está sempre presente nos registros. E eu confesso pra vocês que, pra mim, é o elemento “emoção” que

torna o trabalho com as Cartas Pedagógicas tão prazeroso.

Digo tudo isso porque gostaria que soubessem que as pretensões desta pesquisa com Cartas Pedagógicas vão além da produção de informações. Vislumbramos também, um movimento autoformativo para todos nós que estamos envolvidos, pois a medida que as escrevemos, somos provocados a refletir criticamente sobre nossas trajetórias e experiências, permitindo que a gente aprenda com a própria história (Freitas, 2023).

Assim, além de um potente instrumento e metodologia de pesquisa, as Cartas Pedagógicas são capazes de instigar reflexões e despertar emoções durante nossa escrita. Espero que o primeiro registro, no qual foi proposto o relato, ao seu remetente, da sua trajetória de vida e dos caminhos que lhe levaram à docência no Campo, tenha sido carregado de reflexões significativas e grandes emoções.

É com esse pensamento que convido vocês para a escrita da próxima Carta Pedagógica, considerando as suas experiências formativas na área docente até o momento atual, registrando suas experiências na prática de alfabetização no Campo: realizações, desafios e limitações.

Fiquem à vontade para responder possíveis questionamentos e comentários de seu correspondente, ou mesmo fazer perguntas e comentários. Afinal, as Cartas Pedagógicas nos oferecem essa liberdade de escrita e criatividade, sempre em diálogo com nossas ou nossos correspondentes.

Em caso de dúvidas, ou se quiserem saber mais sobre as Cartas Pedagógicas, não hesitem em me procurar. É um prazer aprender com vocês e poder compartilhar o pouco que sei!

Um abraço afetuoso a todos vocês, Colegas!

Professora, Sara.

REFERÊNCIA:

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Andarilhagens de uma educadora pesquisadora:** Cartas Pedagógicas e outros registros de participação no Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire. 2ª ed. Belo Horizonte: Caravana, 2023.

Palmas 24/ 03/ 2024

Olá, Colega !

Sou a Felicidade,

Professora formada em Licenciatura Plena em História pela Universidade do Tocantins. Trabalho na rede municipal desde 2014. Formação também em Magistério em 1998. Hoje trabalho com a Educação Infantil na ETI Aprígio Thomas de Matos, escola localizada no campo, a 18km do centro da cidade. Tem uma vista linda de uma serra maravilhosa, ou melhor, imponente, que possui um potencial de motivação à contemplação e de bem estar com a natureza. Como nasci e fui criada no interior, ao tomar posse, investiguei a possibilidade de trabalhar em escola campo como forma de resgatar minhas boas e lindas memórias afetivas. Inclusive fiz o curso de Gestão Ambiental para conhecer e reconhecer a importância do ambiente natural para minha vida pessoal e agora profissional. Sou amante da natureza por paixão e agora, como professora, como vocação.

Tenho grande satisfação em compartilhar e aprender com meus educandos conhecimentos que a vida cotidiana nos propõem. Essa troca de aprendizagem é muito prazerosa. Porém, está cheia de desafios, principalmente quando se trata de Educação do Campo, onde o conhecimento é proposto para que seja construído e reconstruído no ambiente de campo de acordo com a proposta curricular do campo.

A educação do campo deve ser e era pra ser uma modalidade de ensino a ser efetivada em espaços rurais voltada para as comunidades identificadas como agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, quilombolas, entres outros. Com o intuito ou objetivo de possibilitar às crianças e jovens o desenvolvimento educacional de forma integral, um espaço voltado para valorização de sua cultura de acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo/LDB/MEC e suas devidas adaptações necessárias à adequação e peculiaridades da comunidade envolvida.

Minha missão e dos meus colegas de trabalho aqui na ETI, é de contribuir para a organização e cristalização do respeito e do reconhecimento da importância de seu espaço sócio-cultural no âmbito das atividades que

estão presentes na comunidade. Sentir-se parte da construção, valorização e fortalecimento de suas identidades como sujeito coletivo, nas relações de trabalho e em sua consciência política é primordial para alcançar a criticidade e a autonomia do pensamento. Além de atitudes e ações voltadas ao fortalecimento da democracia, se faz necessário um ensino adequado às suas peculiaridades e, nesse sentido, nossa escola enfrenta grandes problemas de qualidade e de participação nas decisões, o que implica em dificuldades para alcançar o nível de democratização desejada.

Nossa ETI, como centro de educação do campo, precisa muito de uma estrutura física adequada para o desenvolvimento dos projetos e objetivos assegurados por Lei. No entanto, nosso espaço requer muito mais que estrutura física, precisa também de qualificação dos professores e coordenadores em currículo escolar baseado na vida e valores da comunidade, a fim de que o aprendizado também possa ser um instrumento para o desenvolvimento do meio rural, da qualificação profissional, do fortalecimento e ampliação do acesso e permanência de agricultores familiares ao sistema formal de ensino, bem como o estímulo à inclusão de atividades curriculares e pedagógicas voltadas ao campo.

Logo, educadores e educandos, nos deparamos às lógicas que sustentam e mantêm a vida e os saberes da comunidade do campo. Há a proposta de emancipação de matrizes humanistas para o homem do campo. No entanto, as práticas parecem e são paradoxais à sua real proposta?? Elas precisam ocupar espaço nas discussões, de forma que repensem seu papel e sua função social. Há a necessidade de um constante e novo olhar para a proposta da escola de campo que o seu currículo apresenta.

Todavia, para que realmente aconteça uma educação diferenciada em nossa escola, é preciso garantir e assegurar a proposta de formação de educadores aliada à organização de um trabalho pedagógico e curricular que seja do campo e desenvolvido no campo, e que foque especificamente no papel dos valores da comunidade, no desenvolvimento real das habilidades e conhecimentos que os educandos trazem de experiências ou de currículo oculto para a preparação e a continuidade das ações pedagógicas. Há que se pensar e transbordar o sentimento de pertencimento, ou seja, a valorização de seu meio, para conseguir associar suas práticas cotidianas ao científico para

que possam a partir de suas premissas, entender o valor de seu papel político e social na comunidade à qual faz parte.

Palmas - TO, 05 de Abril de 2024

Olá caro colega como tem passado? Espero que esteja tudo bem.

Sou Flor de Lís, e quero aqui compartilhar com você um pouco da minha história como pedagoga, pois se dizer que ainda sou um bebê dando os primeiros passos, me formei no curso de pedagogia recentemente a exatos três anos porém, trabalho em uma escola de campo há este anos, posso afirmar que conheço de perto os desafios e limitações que o corpo docente enfrenta cotidianamente pois faço parte dos dois lados da moeda, sou professora da Pré escola e mãe de aluna na unidade onde trabalho pois moro bem próximo e conheço de perto as dificuldades da região.

Tenho acompanhado a luta dos colegas que moram na região urbana e os relatos de alguns que por morar bem longe tem que sair ainda pela madrugada para conseguir chegar ao ponto onde o micro-ônibus responsável pelo transporte da unidade passa, e as dificuldades não são poucas pois o transporte se encontra muito defasado, apresentando até perigo de vida aos colegas, triste e lamentável ver uma desvalorização tão imensa a nossa classe. Retomando o assunto quanto a minha formação, ainda não tenho uma bagagem tão grande assim, estou atualmente cursando minha pós graduação em orientação escolar, e me aperfeiçoando em cursos como o TEA e TDH, visto que este ano encontrei um grande desafio em minha sala, estou com um aluno diagnosticado com autismo e outros dois casos que apresentam características de TDH, no início fiquei assustada, porque meu conhecimento

até então era básico, me veio a pergunta e agora o que fazer?

Porque ter a receita do bolo é fácil. difícil mesmo é praticar e fazer dar certo, por isso senti a necessidade de me aperfeiçoar para dar a este aluno e aos próximos que virão, um ensino de qualidade dentro do que me é possível, sempre respeitando as suas limitações, e também e claro visando a prova de títulos do concurso que irei prestar agora dia sete de Abril (risos). Não sou efetiva ainda estou buscando a minha aprovação, quero minha estabilidade profissional e financeira.

No entanto posso dizer que já obtive grandes realizações pois saí do interior sendo filha de uma família humilde, que dentro todas as minhas irmãs(o) sou a única que tem curso superior, consegui terminar a graduação (já) já trabalhando em sala como auxiliar, isso me ajudou bastante pois consegui experiência e hoje estou começando a escrever a minha história profissional, quero no segundo semestre iniciar minha segunda licenciatura em Inglês e enriquecer ainda mais meu currículo.

Portanto, quero registrar aqui minha profunda tristeza em ver tamanha desvalorização dos profissionais da educação, mas também dizer que é gratificante ver e acompanhar a evolução das crianças, mesmo enfrentando tantos desafios se mantem firmes rumo a dias melhores.

"Não importa que uma criança aprenda devagar.
O que importa é que a encorajamos a nunca desistir."
(Robert John Meehan)

Abrços Flor de Lis.

Palmas -TO, 29 de março de 2024

Olá caros colegas de correspondência, venho através desta falar um pouco sobre minha trajetória profissional e acadêmica. Se me perguntar ser professora sempre foi o seu sonho? Talvez não saberia responder, na verdade o curso do magistério surgiu na minha vida por falta de um direcionamento ou por pura sorte mesmo, como relatei na carta anterior cursei primeiro contabilidade no centro de Ensino Médio "Dona Filomena Moreira de Paula e foi legal, mas o mercado de trabalho muito restrito.

Então aproveitei a oportunidade pois na época era o último ano em que as escolas estaduais ofertavam o curso Normal, antigo magistério. Sendo assim no ano de 2000 com um bebê de um ano e grávida do segundo bebê conseguir concluir a primeira etapa de uma longa caminhada.

Logo após concluir o curso normal ingressei no curso Normal superior pela antiga EDUCOM, cursei apenas por um período de seis meses pois logo nasceu meu segundo filho e devido algumas dificuldades não foi possível a sequência no curso pois, além dos dois bebês trabalhava como agente de combate as endemias. Logo surgiu a oportunidade de concurso na área da educação no município de Miracema do Tocantins no ano de 2002 e ao ser aprovada iniciei uma nova jornada agora como professora.

Minha primeira experiência foi em uma escola do campo em uma turma multisseriada com crianças de primeiro e segundo anos, ou seja, alfabetização encontrei muitas dificuldades pois a escola era bem carente de recursos pedagógicos foi então que coloquei em prática o que aprendi no curso Normal que na verdade foi um divisor de águas em minha vida profissional que preparou muito bem para a sala de aula.

Através do curso Normal antigo (magistério) que aprendi a confeccionar diversos materiais pedagógicos os quais contribuíram bastante para o sucesso na alfabetização das crianças. Na época meus filhos eram muito pequenos e a escola distante da cidade o que inviabilizou a minha continuidade na zona rural e foi então que fui convidada para trabalhar em uma Creche na cidade.

Com objetivo de aperfeiçoar minhas práticas em sala de aula tomei a decisão de dá mais um passo na minha formação. Foi então que no ano de 2003 ingressei no curso de Pedagogia – Docência dos anos Iniciais do Ensino Fundamental – Administração Educacional pela Universidade Federal do Tocantins no Campus de Miracema do Tocantins concluindo o mesmo no ano de 2007.

No ano de 2008 surgiu a oportunidade de um curso de Pós Graduação Latu Sensu em Gestão Escolar também ofertado pela Universidade Federal do Tocantis (UFT) e mais uma vez aproveitei a oportunidade de cursei apesar de não ter me identificado com a pós concluir a mesma em julho de 2010.

Fiquei um período sem estudar, foi então que surgiu uma nova oportunidade de Especialização e desta vez em uma área que tenho prazer em trabalhar que é a Educação Infantil e novamente voltei para a sala de aula na mesma Universidade (UFT) e no período de novembro de 2012 a julho de 2014 concluir mais uma pós graduação Latu Sensu - Especialização em "Educação Infantil".

Tive a honra de participar de vários cursos de palestras referentes a educação tanto presenciais como também online como:

Curso de Noções Básicas Psicologia da Aprendizagem com a carga horária de sessenta horas.

Palestra sobre: A especificidade do Trabalho Pedagógico em Educação Infantil, proferido pela Professora Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. E o mais recente e de grande importância participei do Curso Círculo de Estudo e Pesquisa sobre O Processo de Alfabetização e Letramento, realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Palmas Tocantins no qual tivemos o prazer de ter uma aula mesmo que online com a Professora Doutora Magda Soares na qual admiro e tenho dedicado a continuar estudando seus livros que muito tem contribuído na minha qualificação profissional.

Seguindo o bom exemplo da nossa colega de profissão Sara na qual tenho respeito e admiração e que pretendo continuar buscando mais qualificação profissional para continuar contribuindo positivamente na educação e na vida das crianças e assim serei a nova mestrande com o foco na alfabetização.

Carinhosamente Professora

Ipê Amarelo

Palmas - TO 27 de março de 2024

Sou a Tili, e venho através desta relatar um pouco a minha trajetória no mundo pedagógico.

Ao iniciar o curso para ter um nível escolar mais avançado, tive uma grande dificuldade, por já estar casada e com filho pequeno, mori em várias cidades do Tocantins, isso me fez parar algumas vezes, outras vezes desistia pela sobrecarga, trabalho, família e faculdade. O importante foi que com todo tanta dificuldade eu finalizei o curso de pedagogia, não via o curso dos meus sonhos, com 3 meses que havia iniciado o curso passei a gestar e vi que me identificava, a partir daí tive a certeza que iria concluir o curso, mais não esperava trabalhar numa escola, ali mesmo porque o outro trabalho não permitia naquele tempo, comeci a imaginar que o curso não iria me servir em nada.

O mundo gira hoje estou na escola, trabalhando, não tem muito tempo, mais estou gestando, a escola e tempo integral e fica no campo, não imaginava como seria trabalhar na escola do campo, cada dia aprendo um pouco.

durante a graduação tive poucos estágios em sala, a maioria das vezes pegava a criança com alguma dificuldade para fazer aulas de reforço, fiz estágios também na APAE uma realidade bem diferente, onde também aprendi muito, sempre gostei de fazer coisas diferentes.

Confesso que tive um pouco de medo quando cheguei na escola para iniciar, não tinha certeza de nada, mas fui bem acolhida por todos, só gratidão.

Não sei o que é trabalhar em escola urbana, minha primeira experiência foi no campo, gosto de estar nessa escola, da para sentir um pouco a luta das crianças e familiares, tendo que sair cedo de casa para aguardar o ônibus que os levam até a escola, alguns professores moram na cidade, a maioria precisa de ônibus para deslocarem também, muito prazeroso trabalhar na escola do campo é claro que (b) nem tudo é 100% ~~perfeito~~ mais aos poucos tudo ~~se~~ se ajusta.

Abraço Lili.

Palmas 07 de abril de 2024.

Como vai amiga e colega Ipê Amarelo, como está sendo sua experiência com as cartas?

Não sei para você, mas para mim tem sido uma experiência muito positiva, pois apesar de ser uma carta pedagógica com objetivos acadêmicos não deixa de ser uma carta, e cartas fazem parte da minha formação. Me lembro com um pouco de saudosismo quando tinha uns 11 a 12 anos e minha mãe recebia cartas e eu tinha que ler para ela pois ela não sabia e isso marcou muito minhas memórias afetivas. Quando mais jovem, troquei muitas cartas com minha namorada e atual esposa, pois os meios de comunicação acessíveis era esse nesse período da minha história. Então as cartas marcaram muito vários períodos da minha vida.

Mas, o que tem a ver tudo isso com minha formação acadêmica o qual é objetivo dessa escrita? Penso que tem tudo a ver pois acredito que minha formação não começou quando adentrei ao curso universitário, acredito que começou bem antes quando lia as cartas para minha mãe, quando trocava cartas com minha namorada, pois nossas vivências de leituras e escritas anterior ao início de formação acadêmica, nós levamos conosco sempre.

Bem, falando especificamente da minha formação docente, como pontuei na carta anterior, ao fim do meu ensino médio, antigo segundo grau, não tinha planos ou projeto de fazer nenhum curso superior nem mesmo conhecia o curso de pedagogia. Fiz o vestibular como uma espécie de avaliação pessoal, para ver se eu tinha aprendido algo mesmo, já que como disse anteriormente, meu ensino médio foi uma espécie de Frankenstein, ou seja, um pedaço de cada modalidade de ensino. Porém para minha surpresa, fui aprovado em 12º lugar. Confesso que fiquei muito surpreso, mas muito feliz.

Professor, definitivamente era a única carreira que eu não queria seguir, pois tinha pavor do barulho de escola quando tinha que ir para as reuniões de pais do meu filho. No entanto aquela oportunidade de fazer um curso superior me encheram os olhos e entrei de cabeça no curso. Confesso que hoje admito que foi uma das minhas melhores escolhas que já fiz na vida. Primeiro porque o curso me proporcionou conhecimentos que até então eu não imaginava ter, segundo, minha visão de mundo foi ampliada, novos significados para vida, conhecer pessoas fora do meu círculo de amigos que eram bem pequeno, enfim o curso foi uma bênção. Foi um curso que exigiu bastante leitura, algo que já fazia com bastante frequência. Minha maior dificuldade sempre foi com a escrita. Mas, durante minha formação consegui ampliar conhecimento diversas que só um curso de pedagogia pode proporcionar.

Fiquei muito feliz porque minha graduação em pedagogia além de me trazer bastante conhecimento que é algo que ninguém pode tirar de mim, ela abriu oportunidades financeiras que sem ela eu não teria, como o concurso para educação de Palmas Tocantins.

Ao fazer parte do corpo docente da cidade de Palmas Tocantins, minha experiência começou com a escola do campo. No início me senti completamente despreparado para a função, mesmo sabendo que tinha feito um excelente curso. Porém, como dizem no jargão futebolístico, treino é treino e jogo é jogo. Percebi que todas as teorias educacionais que tinha lido durante o curso eram importantes. No entanto, a maior parte daquilo que a gente precisa, a gente aprende em sala de aula. Para mim o início da atividade docente foi um pouco complicado porque a única experiência que eu tinha era do estágio supervisionado. Para ser mais exato, duas aulas com uma colega numa turma de 4º ano e duas aulas em uma creche, onde minha participação foi única e exclusiva de observador, já que em uma creche o docente do sexo masculino não é visto com boa aceitação. Acredito que ainda hoje, tem a discussão do trabalho do professor nos espaços educacionais que lida com crianças menores. Pois geralmente o cuidado está socialmente atrelado ao sexo feminino.

Então quando comecei a trabalhar a direção da escola me acomodou nas turmas de pré 1 e pré 2, como parte do trabalho. Não sei se acontece com você essa questão de trabalhar com os maiores ou menores, mas comigo desde a minha formação até hoje, não consigo trabalhar com bom desempenho com crianças menores, ou seja, trabalho de alfabetização. Sei que deveria, mas não aprendi alfabetizar e se eu faço, acredito que não faço com qualidade, pois fico mais à vontade com turmas de crianças maiores, onde elas não precisam mais de aprender a soletrar. Mas, a realidade da minha unidade de ensino no campo traz desafios que exigem nossa superação nessa dificuldade, pois crianças com 9 e 10 anos são matriculadas com grandes dificuldades de aprendizado e sem o conhecimento mínimo de leitura e escrita e discalculia. Me sinto frustrado às vezes por não poder ajudá-lo da forma como eles precisam, mas a escola não é somente professor e aluno, existe uma dinâmica muito maior envolvida, fenômenos além do ensino-aprendizagem e a escola do campo como a minha é recheada de algumas variantes que torna esse processo mais difícil. As formações continuadas específicas para o campo de forma mais direta e objetiva são realidades que parece distante.

Mas no geral, me sinto feliz com minha formação e meu trabalho, pois não há nada mais gratificante do que ao final de período letivo, ver crianças evoluírem no conhecimento, no aprendizado, na formação de caráter, já que passamos a maior parte do tempo com eles. E ao chegar ao final do ano e vê o quanto alguns evoluíram é uma satisfação incrível e recompensadora do nosso trabalho docente, mesmo com tantas dificuldades e desafios, na escola do campo de tempo integral.

Mais uma vez espero não ter sido cansativo.

Abraço M. C. R.

Boa noite!!!!

Olá Lili !!! como estar? Desejo que está carta encontre você bem. Eu passo bem e fico feliz em ter você como minha correspondente. Nesse momento que escrevo essa carta estou muito cansada fisicamente porque tive um dia cheio de atividades doméstica e esses serviços nos deixa bastante exaustivas, mas nada que um boa noite de sono não resolva.

Quando era criança e morava no interior queria muito ser professora, naquela época os professores era respeitados e tinha toda admiração de seus alunos e eram autoridades reconhecidas pelas comunidades onde moravam. Os anos foram se passando e passei a morar na zona urbana e assim comecei a conhecer as dificuldades que os professores enfrentavam, com a mudança dos anos e a tecnologia avançando com uma velocidade assustadora e as família desestruturadas cada vez mais depositavam seus filhos maus educados nas salas das escolas. Todo esse cenário me assustava e me convencia que o melhor caminho era não ser professora.

Os anos avançavam e ao chegar no ensino médio tive o privilégio de ter professores excelentes e estudar em uma instituição muito organizada, isso me levou para uma área totalmente diferente da qual sonhava quando era criança e morava no interior. Estudei todo o ensino médio com planos relacionado com a área das exatas e ao finalizar o terceiro ano estava convicta que professora não seria kkk.

Chegou o momento de me escrever para o vestibular e no ato da inscrição resolvi, por medo, tentar uma vaga para um curso menos concorrido, pois seria a penas um vestibular por experiencia, assim optei pelo curso de pedagogia. Chegou o dia do resultado e com a aprovação decidi fazer a matrícula e iniciar o curso de licenciatura, sabia a cada dia que deveria fazer outro curso e logo que finalizasse pedagogia iria iniciar outra graduação. Terminei o curso e surgiram alguns concursos, mas não fiz nenhum pois estava ciente que não seria "a Tia "kkk. Em algumas conversas algumas pessoas diziam: faz um concurso para professora e eu respondia que não ia ser professora e explicava os diferentes motivos.

Quando foi lançado o concurso da prefeitura de Palmas e como estava trabalhando em outra área, mas o salário era muito baixo achei melhor tentar algo que pagasse um pouco melhor e o concurso oferecia um salário maior. Fiz a inscrição, estudei bastante e fui aprovada e tomei posse logo em seguida.

Atualmente trabalho como professora na zona rural e desisti de fazer outra graduação, enfrento diversos obstáculos na profissão, mas também tenho muitas alegrias e sei que a docência e uma missão muito difícil, mas gratificante. E estou todos os dias tentando fazer a diferença na vida dos meus alunos, sei que não mudo o mundo, mas posso fazer parte da mudança das minhas crianças.

Atenciosamente Paty

3ª FASE DA TROCA DE CARTAS



3ª CARTA PEDAGÓGICA CONVITE

Palmas -TO, 05 de abril de 2024.

Queridos amigos professores,

Escrevo esta Carta Pedagógica com estímulos que ela os encontre em paz e com saúde para usufruir das alegrias da vida. Esta é a penúltima Carta da pesquisa que, tão generosamente, vocês aceitaram fazer parte. E quanta alegria tenho em ter vocês como parceiros! Obrigada pelo comprometimento para com este trabalho tão especial.

Digo especial não só porque é a construção da minha dissertação. Não é só isso! É especial por valorizar a nossa prática, permitindo que a gente construa conhecimento a partir dela; é especial por estimular reflexões críticas a partir dos registros, possibilitando que a gente aprenda com nossa própria história; e, sobretudo, é especial por se constituir um instrumento de anúncios e denúncias das mazelas da nossa profissão, dando voz a quem conhece o dia a dia do ensino no contexto do campo.

Com este pensamento e inspirada pela imagem da decoração de páscoa da Escola Aprígio, produzida com materiais característicos do campo e muita criatividade, convido à reflexão sobre os processos de formação continuada oferecidos a vocês, professores alfabetizadores que atuam no campo.

Sabemos que o campo sofreu, e ainda sofre com a escassez de políticas públicas educacionais que considerem as especificidades e demandas de seus povos. No entanto, hoje, após muitas lutas pelo direito a uma educação de qualidade para o povo do campo, que fosse oferecida no campo, apontamos a Educação do Campo como grande conquista forjada na batalha travada por mulheres e homens que viveram e

ainda vivem as desigualdades no contexto rural (Caldart,2012).

Entendendo a Educação do Campo como um projeto educacional preocupado com a promoção de processos de ensino significativos, valorizando o campo como um rico lugar de produção de existência (Caldart, 2012), esta Carta nos provoca a assumirmos o protagonismo na construção de uma realidade educacional que contemple as necessidades dos nossos alunos através de mais uma Carta Pedagógica, na qual orientamos a:

- Escrever sobre experiências de formação continuada, especificando suas considerações a respeito desse processo na Rede Municipal de Ensino de Palmas -TO, refletindo sobre suas contribuições para o estímulo de práticas de alfabetização pautadas nas premissas da Educação do Campo.

Assim, desejo a vocês uma excelente experiência ao fazer os registros desta 3ª Carta Pedagógica que aborda o tema cerne da nossa pesquisa.

Volto a salientar que fiquem à vontade para responder possíveis questionamentos e comentários de seu correspondente, ou mesmo fazer perguntas e comentários, e em caso de dúvidas, não hesitem a me procurar.

Um abraço afetuoso a todos vocês!

Professora, Sara.

REFERÊNCIA:

CALDART, Roseli Salete. et al (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

Olá Professora Flor de Lins! Nesta carta vou te falar sobre minhas experiências de Formação Continuada.

Então vamos lá! Trabalhar na ETI Aprígio Thomaz de Matos, me permite experienciar algumas e valiosas práticas profissionais. Ao tratar do tema Formação Continuada de professores desta escola campo, é necessário fazer algumas ressalvas e observações. Tendo em vista, o fortalecimento e o desenvolvimento das propostas pedagógicas e metodológicas adequadas às comunidades atendidas, observa-se que as formações são mais direcionadas às professoras aos professores regentes e aos auxiliares, e mesmo assim, as formações são realizadas juntamente com as escolas da cidade, o que implica numa prática distanciada da realidade da escola, ou seja, perde-se o foco das especificidades da comunidade. É o caso da proposta dos componentes curriculares diversificados, ainda que preconizada pela LDB, nos últimos três anos, nesta escola, não houve realização de uma formação ampla ou específica, que atendesse o previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Possivelmente, isso ocorra por não haver um currículo específico com os pressupostos para o desenvolvimento de um currículo crítico, realista e, principalmente, emancipatório, a partir da identidade peculiar da comunidade, com o envolvimento em suas práticas socioculturais pela comunidade escolar, em particular pelo corpo docente.

Ao se pensar em saberes populares, os educandos não podem deixar de ter acesso à educação de qualidade e específica, perpassando pelo currículo oculto referente ao conjunto de informações e de saberes populares presentes na realidade do campo, em âmbito social, cultural e religioso.

A boa formação de professores do campo irá determinar e possibilitar a identificação dos princípios educativos freirianos e a proposição do currículo crítico. No entanto, a educação do campo passa por um embate quanto aos conhecimentos e reconhecimentos já sabidos, que estão sendo desconsiderados, e até injustamente julgados como pedagogicamente irrelevantes. Os sujeitos precisam de uma dinâmica social atuante que os

desenvolva para a prática que atenda sua realidade, entrelaçada aos seus valores, família, trabalho, modo de ser, seja mulher, homem, criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso.

Se faz necessário lutar por direitos a uma escola que permita o empoderamento dos alunos e da comunidade e que assegure, plenamente, a concretização de um currículo emancipador. Porém, precisamos acreditar que a educação e o profissionalismo, são instrumentos para essa transformação, de forma a romper os paradigmas de alienação e exclusão e que a Formação Continuada dos professores e equipe técnica seja capaz de transformar e, transformando vidas, transforme uma sociedade. Busca se alcançar desse modo uma educação legítima, já que os problemas que afetam o exercício da profissão e o avanço das escolas nessa concepção de educação, comprometem a qualidade do ensino. Quando as políticas públicas são alheias às necessidades para o desenvolvimento das atividades educativas em forma de construção, desconstrução e reconstrução a que se propõe um almejado currículo crítico e emancipador, em nada ajudam tais políticas.

Como construir a cultura de formação e de valorização do saber nas escolas do campo com essa ausência de valorização e de reconhecimento da diversidade?

Palmas - TO, 20 de Abril de 2024

Querida Felicidade,

Espero que esta carta a encontre bem e feliz. Como proposta na carta convite que recebemos temos um assunto importante e essencial para o fazer da prática pedagógica, de acordo com a resolução do CNE, os programas de formação continuada abrangem cursos de atualização de no mínimo 40 horas, cursos e programas de extensão, de aperfeiçoamento (180 horas no mínimo), especialização, além de mestrado e doutorado. (Aluazi) Atualizando assim as equipes e ampliando seus saberes a-linhando-as à novidades e oportunidades de melhoria para uma educação ainda mais eficiente e relevante.

No entanto, como professora da rede municipal vejo um descaso com as nossas formações pois, me recorde de ter participado no início de 2023 de uma única formação que não me agregou nenhum valor profissional, as demais formações que deveriam ter ocorrido no decorrer do ano foram canceladas, ressalto que isto aconteceu apenas na educação infantil da nossa unidade não posso afirmar que foi em toda a rede municipal. Já neste ano ainda não temos formação embora esteja em nosso calendário escolar. Pergunto a você como nós podemos ofertar a essas crianças ensino de qualidade, sem realizar a formação continuada que é um direito nosso, como posso eu fazer mestrado ou licenciatura sem remuneração para se especializar, qual incentivo temos para buscar cursos de aperfeiçoamento, se não temos melhorias salarial e condições mínimas de trabalho.

A formação dos professores está assegurada em leis,

e quando aplicadas tiveram a desenvolver um trabalho focado no respeito a natureza e nas suas peculiaridades da população campezina. Além disso apontam que o sistema de ensino precisa discutir e reformular políticas de formação de professores específicas para as escolas das comunidades campezinas. Portanto a falta de incentivo, escassez de tempo por parte dos professoras, as lacunas e conteúdos pouco aplicáveis no dia a dia, isso me fez refletir sobre como a formação continuada da rede municipal de Palmas está contribuindo no processo de ensino aprendizagem dos alunos da zona rural? se for possível quero que você me exponha o seu ~~ponto~~ ponto de vista sobre esta reflexão.

"E na educação do campo que me transformei, me reinventei, fui mais longe e continuei de onde parei.

(Denise Ribeiro)

Abracos Flor de Lís.

Palmas -TO, 17 de abril de 2024

Olá caros colegas, venho por meio desta desejar que todos estejam bem e que tenham facilidade para responder mais esse desafio. Confesso que de todas as cartas que tive o privilégio de responder essa tem sido a que mais sentir dificuldade para elaborar, pois se trata de um tema que por mais importante que seja não é dado a ele a devida importância.

Durante a minha caminhada como professora já tive o prazer de trabalhar em algumas escolas rurais mesmo que por um breve período, hoje sendo questionada sobre minha formação sou provocada a refletir.

Como profissional da educação sempre busquei fazer o melhor, sou Especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) e já participei e inúmeras formações na área da alfabetização, mas nenhuma delas com o foco na educação do campo.

Infelizmente o que é possível por meio desta reflexão é reconhecer que nos faltam formações específicas para trabalhar as especificidades do campo. Na grade curricular da escola Aprigio temos uma disciplina que contempla as temáticas do campo que é a disciplina de Educação Agroecológica e ou/ animal essa disciplina é ministrada por uma outra professora que por conta própria está buscando formação na área uma vez que o município ainda não se preocupou com essa temática.

A conclusão que essa reflexão nos faz enxergar é que apesar da escola está localizada no campo, não faz dela uma escola do campo e principalmente nos desperta pela necessidade de buscar formações e cobrar das autoridades competentes para que elas aconteçam e desta forma oferecer uma educação de mais qualidade para os educandos das escolas do campo.

Carinhosamente Professora

Ipê Amarelo

Palmas TO, 22 de Abril 2024'

Prezada Professora, aqui mais uma vez venho tentar contribuir um pouco para a pesquisa, então as formações continuadas que estão sempre presentes na vida do professor, ajudando e proporcionando a cada dia, que inova e qualifica o professor, encima do que já é feito, a alfabetização, é importante saber que o professor tem essa oportunidade, as coisas mudam com o decorrer do tempo, essas formações são essenciais, tenho noção do que se trata, mais para ser clara afirmo não ter participado de nenhuma nessa forma de alfabetização, talvez seja por ser uma professora com pouco tempo na escola, o que fazer e o que não fazer sobre alfabetização vi durante o curso de pedagogia, tenho vontade de adquirir mais conhecimentos, assim terrei mais habilidades para repassar o que tenho com mais segurança aos alunos, sei da importância de cada método que é repassado à cada professor.

A escola do campo é um pouco esquecida em alguns aspectos, mais

as fumaças acentem, sei que acentem alguns dos colegas estão sempre fazendo, há as dificuldades devido ser no campo, acentem problemas com o deslocamento até o local, mais não é impossível participar, seria interessante se todos pudessem participar, não sei como funciona a ordem e até onde vai a obrigação de participar, quais professores podem participar e quais não podem e porque.

Então é isso, espero ter ajudado; obrigada.

Abraços.

Lili

Palmas 28 de abril de 2024

Boa tarde amiga e professora Ypê Amarelo. Fico feliz em poder dedicar mais esse tempo para troca de ideias e informações das nossas lutas e conquistas educacionais. Percebi lendo suas cartas que temos pontos em comuns na nossa jornada formativa e também nas nossas conquistas como docente da educação de Palmas. Imagino que aquilo que vou expor aqui em relação às formações continuadas, tenham muitos aspectos semelhantes com as suas experiências também.

Como registrei anteriormente minha formação básica foi um tanto complicada. Porém, a formação acadêmica foi muito bem aproveitada em todos os aspectos possíveis para uma boa formação na área docente, e dentro das possibilidades de acúmulo de conhecimento o fiz, para que assim, pudesse ajudar meus alunos na construção do conhecimento. No entanto, o processo de ensino-aprendizagem não é algo estático, e sim dinâmico, onde nossos conhecimentos como professores precisam acompanhar essas mudanças e transformações pela qual a educação passa com frequência.

Na formação acadêmica como sabemos não é possível aprender a lidar com essas mudanças que ocorrem posteriormente, daí a importância das formações pós formação, ou seja, das tão faladas formações continuadas.

Em poucos meses completo uma década como professor do corpo docente da educação de Palmas. Durante esse período com certeza houve mudanças na dinâmica ensino/aprendizagem. Passamos por uma pandemia onde tivemos que nos adaptar a uma forma diferente de ensinar. Nós professores tivemos que aprender muitas coisas novas que a academia não ensina, para podermos continuar ensinando. Em pouco tempo tivemos que nos tornar aprendiz outra vez, (não que o professor deixe de ser aprendiz em algum momento) para podermos ajudar nossos alunos a construir o conhecimento de uma forma totalmente fora do comum a qual estamos acostumados. Esse talvez tenha sido o período que mais precisávamos de formação extra ou diferente do que tivemos na nossa formação como professores. Porém, a pandemia foi algo inesperado e, portanto, não há como se exigir de algo fora do comum. Mas, tirando essa exceção, mesmo assim, sinto me frustrado com aquilo que deveria

ser algo frequente para o bom desenvolvimento educacional, que são as formações continuadas. Alguém pode até questionar e dizer que tivemos muitas horas de formações durante todos os últimos anos, e isso é verdade. Sempre nos inícios de anos letivos, somos convocados para as chamadas formações continuadas, mas, não sei quando os outros professores, eu nunca consegui receber algo que fosse realmente relevante e diferente para melhor ensinar os meus alunos. Além do mais, as formações a qual participei foram para todo o corpo docente da rede. Ou seja, sem algo diferenciado e específico para educação do campo, que é onde estou desenvolvendo meu trabalho há quase 10 anos. Não sei como funciona a organização por parte da SEMED (Secretaria municipal de educação), mas, a impressão que transparece a mim é que muitas delas são organizadas de forma improvisadas. Não parece ser algo feito com propósitos específicos. Parece que a um calendário a ser cumprido e assim é feito. Particularmente sinto falta de algo dedicado e direcionado ao campo. Acredito que não seja preciso dar destaque ao fato de que a educação do campo tem suas peculiaridades e particularidades que merecessem formações específicas para esse público.

Sendo assim finalizo essa carta destacando a minha esperança e meu desejo de que possamos num futuro próximo, termos a satisfação de podermos não somente continuar aprendendo e nos preparando melhor com os nossos pós latos e stricto sensu, como também experimentar boas e eficientes formações continuadas, para podermos melhor ajudar nossos alunos na construção do conhecimento. Abraço.

Assinado: M C R.

Palmas 24/04/2024

Aqui estou mais uma vez para falar um pouco sobre minha formação mas dessa vez é a formação continuada.

Já estou atuando como professora da zona rural por alguns anos. Não trabalhar no campo por causa de uma propaganda enganosa, falaram só pontos positivos e ainda falaram mentiras sobre as vantagens de atuar na zona rural.

Durante um curto tempo existiu algumas palestras direcionadas para a formação dos profissionais das escolas do campo mas esses "cursos" eram somente para obedecer ao cronograma do calendário, os formadores vinham de uma realidade totalmente diferente da nossa e isso não agregava nada na qualidade do nosso trabalho.

As escolas do campo no município de Palmas não oferece educação de tempo integral mas somente nos documentos pois as escolas funcionam e dão tecto mas não possuem estrutura nem física e muito menos em seu quadro de profissionais.

A formação continuada que deveria

acontece regularmente não estar e nunca aconteceu, até porque as escolas estão no campo, apenas situadas na zona rural mas não é educação do campo. Os alunos não são atendidos, ou melhor assistidos com deveriam. Existe um discurso muito bonito mas não funciona na realidade.

Os profissionais que trabalham nas escolas rurais são mal remunerados, estrutura de má qualidade e os cursos de atualização não estão sendo ofertados pelo poder competente como deveris pois é apenas algumas palestras no início do ano e durante o decorrer do ano não existe nenhum curso voltado para os profissionais que atuam nessas escolas. Dessa forma os mais prejudicados são os alunos que estão sendo desassistido até mesmo no transporte escolar.

Paty

4ª CARTA PEDAGÓGICA CONVITE

Palmas -TO, 22 de abril de 2024.

Queridos amigos professores,

Escrevo esta Carta Pedagógica em uma segunda-feira ensolarada, um daqueles dias típicos do nosso querido Tocantins. Observo o vai e vem das folhas da minha jabuticabeira em contato com o leve vento, enquanto tento decifrar a confusão dos meus sentimentos ao registrar as palavras que compõem esta última Carta Pedagógica Convite da nossa pesquisa. Sim, esta é também uma Carta de despedida! E embora seja algo positivo, já que o encerramento do diálogo através das Cartas representa a iminência da conclusão da dissertação, meu coração fica angustiado porque descobri prazer em estar neste movimento de produção acadêmica.

Eu conheci as Cartas Pedagógicas através da linda defesa de dissertação de Gracilene dos Santos. A professora que hoje é mestra, usou as Cartas como metodologia e instrumento de pesquisa para compreender os processos formativos de mulheres camponesas. Foi emocionante! Esse primeiro contato com as Cartas provocou minha curiosidade, afinal, como elas poderiam construir conhecimento de forma séria se distanciando tanto da rigidez e formalidade de outras modalidades de escrita e metodologias de pesquisa acadêmicas?

Aprender sobre as Cartas Pedagógicas foi um presente que uma das minhas orientadoras, Lisiane Claro, em partilha generosa com o Grupo de Estudos e Pesquisa em História, Educação e Artes- GEPHEA, me proporcionou. Ainda sei pouco sobre elas, mas o pouco que sei me deu a certeza de que as Cartas Pedagógicas seriam a metodologia que eu usaria na pesquisa de dissertação. No entanto, tive medo de não ter a proposta de estudo acolhida por vocês, professores alfabetizadores. Tive medo porque sou uma de vocês e sei que nossa função é prazerosa, mas também é cansativa.

Sei que nossas demandas são muitas e, às vezes, uma a mais pode nos levar a exaustão.

Por isso, em meio a minha confusão de sentimentos, um deles eu compreendo bem: a felicidade! Sou feliz por meu caminho ter cruzado os seus nesta pesquisa. Sou grata por ter encontrado e reencontrado pessoas dispostas a participar e partilhar conhecimentos e vivências que têm valor. Obrigada a vocês por terem aceitado participar com comprometimento e seriedade desta pesquisa que é nossa. Obrigada pelos sorrisos afetuosos e pelos risos que compartilhamos em cada troca de Cartas.

Vocês tornaram essa experiência inesquecível para mim!

Assim, com este registro que finaliza uma etapa valiosa do nosso processo de diálogo, mas que não o esgota, sugiro que escrevam a última Carta **relatando sobre sua experiência de interlocução através das Cartas Pedagógicas nesta pesquisa e despedindo-se da interlocução realizada até aqui.**

Acredito, contudo, que o diálogo permanecerá: seja na prática pedagógica, na ação investigativa da própria experiência e nos encontros que a Educação nos proporciona. Espero que possamos ainda seguirmos em coletividade nas andarilhagens tão significativas da Educação.

Retorno à Escola dia 06 de maio para receber o último registro, tá?

Um abraço afetuoso a todos vocês!

Professora, Sara.

Tendo em vista os diálogos e as informações das cartas, posso dizer que foi um momento de reflexão de grande valia, pois proporcionou momentos de reflexão acerca das práticas pedagógicas, profissional, social e até mesmo pessoal nos resgates das nossas lembranças e experiências.

Repensar as práticas dos cotidiano da escola campo, podemos dizer que o diálogo e preparação da escola do campo tem origem de 1997 e, desde então vem apresentando dificuldade de desenvolvimento como fora pensada para ser desenvolvida o mais próximo da realidade dos alunos, pois muito se fala em educação de qualidade, entretanto, poucos são os passos dados para uma oferta de qualidade da educação, especialmente a do campo, quando se trata de uma ampliação do direito à educação e à escolarização que realmente esteja no campo, mas que seja do campo.

Uma escola política e pedagogicamente vinculada à história da cultura, as causas sociais e humanas dos sujeitos do campo e não uma simples cópia da escola pensada na realidade da cidade, sendo esta, pensada e suas práticas pedagógicas vinculada à educação popular, educação que parte do convívio social da sociedade envolvida.

Que possamos avançar nessa melhoria onde o protagonista que é o aluno possa realmente ter e vivenciar a educação do campo, pois apesar de pouco avanço, já se percebeu o desenvolvimento econômico e melhoria da qualidade de vida das pessoas que das áreas rurais. É sabido que há vários programas federais, estadual e municipais para fortalecer e melhorar a qualidade da educação, porém ainda existem empecilhos para a capacitação de professores e técnicos especializados, como a falta de recursos, acesso a infraestrutura, qualidade da educação para que aconteça verdadeiramente a educação do campo como política pública. Um exemplo bem prático que pode ser citado é a não realização do (PNLD CAMPO), um embate estrutural. Contudo, fica visível a lentidão do desenvolvimento da educação do campo como fora pensada há mais de 27 anos.

Obrigada pela oportunidade de fazer parte dessas reflexões.

Professora Felicidade.

Palmas - TO, 01 de Maio de 2024

Olá tudo bem?

Espero que esteja tudo bem colega, quero agradecer a você por partilhar as suas histórias e experiências comigo, para mim foi uma experiência incrível voltar a escrever cartas pois, hoje vivemos em um mundo digitalizado em que tudo se resolve em cliques, pouco se usa escrita e voltar a escrever a pena me fez lembrar de histórias e professoras que passaram pela minha vida no fundamental, professora Luzia Bezerra, que tanto me fez praticar a escrita ainda no tempo da folha com pauta (K,K,K) ela nos fazia escrever duas folhas toda semana, tínhamos que praticar produção de texto.

Esse diálogo que tivemos durante o projeto da colega Sara, me deu clareza sobre alguns assuntos abordados, sobre as dificuldades que eu, você e tantos outros professores encontramos seja no que tangere o início da nossa formação até o momento da nomeação, quando finalmente achamos que vamos ter a tão sonhada estabilidade profissional, é um longo caminho percorrido e ao final dele infelizmente o que encontramos são péssimas condições de trabalho, professores desvalorizados escolas defasadas

Portanto ter a oportunidade de partilhar com você minhas opiniões sobre determinados assuntos foi uma experiência boa, fique feliz em conhecer sua história e trajetória profissional, saber que ainda a profissionais comprometidos com a educação e com a sociedade me dá esperança de que dias melhores virão, foi um prazer trocar cartas com você, uma experiência

que levarei para a vida, ter a oportunidade de conversa com uma profissional experiente, foi bem significativo para mim que estou iniciando a minha carreira, quero deixar registrado aqui todo o meu carinho e admiração pela pessoa e excelente profissional que você é.

"A Alegria não chega apenas no encontro do Achado, mas faz parte do processo da busca. Ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da beneditza e da alegria."
(Paulo Freire)

Abracos, Flor de Luis.

Palmas -TO, 12 de maio de 2024

Saudações ao meu amigo correspondente M C R e a nossa querida mestranda Sara que nos proporcionou esses momentos de reflexão de aprendizados e de lembranças de um tempo não muito antigo em que as comunicações eram realizadas por meio deste instrumento tão simples e ao mesmo tempo tão emocionante de receber que é a carta.

Me recordo da felicidade que invadia meu coração ao chegar em casa e encontrar uma cartinha debaixo da porta, eu ficava eufórica lia e relia várias vezes e guardava como se fosse um tesouro.

Falando em tesouro guardo até hoje e continuarei guardando o melhor dos presentes que já ganhei que foi uma cartinha de aniversário e de agradecimento que a minha mãezinha fez para mim, cuidei logo de plastificar pois entendi que aquele momento seria uma recordação única. Guardo com todo o meu amor pois a minha mãezinha partiu, mas deixou a certeza de que me amou e foi muito amada por mim.

Guardo também várias cartinhas de amigos queridos, uma dessas cartinhas tem vinte e quatro anos de idade acredita! ganhei quando meu primogênito nasceu.

Quantas recordações geniais as cartas pedagógicas nos fizeram recordar. Eu amava colecionar papéis de cartas coloridos, lindos, perfeitos. Pena que essa magia com o avanço das tecnologias foram em uma velocidade inacreditável desaparecendo.

Não estou aqui reclamando das tecnologias, jamais elas revolucionaram as comunicações trazendo agilidade e resolvendo problemas que antes levavam meses para se obter uma resposta, pois por meio dela é possível nos comunicar com mais rapidez e facilidade.

Graças ao avanço das tecnologias nos dias atuais é possível organizar chats, comunidades virtuais videochamadas e entre muitos outros. São recursos indispensáveis que facilitam o acesso a novas informações, conhecimentos e interações com outras pessoas. Sem contar com velocidade nas trocas de informações, facilidade de pesquisa e centenas de benefícios proporcionados pelos avanços tecnológicos.

Quando as minhas experiências de interlocução através das Cartas Pedagógicas, sim foram excelentes me permitiram refletir sobre o meu trilhar na educação e também na vida, fez perceber o quando se faz necessário buscar novos conhecimentos, evoluir para podermos contribuir de maneira mais positiva na vida das crianças que passam pelas nossas mãos.

Me fizeram recordar de momentos únicos, conhecer a história do meu amigo correspondente e perceber que existem muitas falhas em nossas formações, mas que nem por isso devemos ficar de braços cruzados e vitimados, mas que temos a obrigação de buscar novos conhecimentos, de evoluirmos como educadores e como pessoas.

Sim chegou a hora do adeus, confesso que no início sentir muito medo de participar deste projeto, mas, sempre tive a consciência de que nós que estamos na ativa na sala de aula devemos apoiar e contribuir na evolução das formações dos novos profissionais da educação e dos veteranos que estão na busca de mais conhecimento para assim, fazer a educação do nosso país avançar.

Com muito carinho me dispense com a sensação de que contribuir e aprendi muito nesta jornada incrível. Um grande abraço.

Carinhosamente Professora

Ipê Amarelo

data

S T Q Q S S D

Palmas 04 de maio 2024

Querida Professora escrevo a carta final hoje com imensa gratidão, foi um aprendizado prodigioso, durante as leituras das cartas recebidas e também ao escrever, poder esperar um pouco de mim. Ao ler as cartas que recebi pude ser informada sobre coisas que acreditava ser de um jeito e na verdade não são, as cartas recebidas deixam claro ser de um professor mais experiente.

Então fazer as cartas me fez voltar no tempo, tive recordações de quando entrei na faculdade, eu estava feliz por estar dando continuidade aos meus estudos, lembro do primeiro dia, eu era a pessoa mais feliz, nada podia me impedir de realizar aquele sonho, nem mesmo o cansaço do dia, as vezes levava meu filho pequeno, quando a guardante mãe podia ficar com ele e estava tudo bem, mais a alegria durou pouco tive que abandonar o curso e meu esposo não suportava a ideia de estar estudando com uma criança e implicava bastante e ainda, desistia do curso era Agromecia, fiquei alguns anos sem estudar e quando retornei foi com pedagogia e tive dificuldades em concluir, tive que (u) trancar a matrícula algumas vezes.

data . . .
 () () () () () () ()

o bom e que consegui.

Demorei entrar na área profissional, cheguei até a pensar que não iria atuar como professora, e quando me nos esperava lá estava eu na sala de aula, como se estivesse caída de para-quadras, não demorei nada para me envolver totalmente no que estava reservado para mim, não é fácil fazer o que fazemos com a realidade vivida mas usamos mais nos apegamos e fazemos o melhor que podemos, agradeço por fazer parte desse grupo de profissionais batalhadores.

Agradeço por participar dessa pesquisa, por conhecer outra história e poder dividir um pouco a minha, obrigada pela oportunidade, confesso que tive medo de participar, insegurança, mais tudo bem acho que consegui passar alguma coisa.

Um forte abraço.

Lili.

Palmas 19 de maio de 2024

Durante alguns meses fui provocada a participar de um projeto de escrita até então desconhecido para mim, pois não conhecia essa forma de pesquisa acadêmica.

No início, ou seja, no desafio de escrever a primeira carta, fiquei um pouco apreensivo porque não sabia exatamente do que se tratava, mas não poderia deixar de apoiar o trabalho de uma pessoa que já conheço há algum tempo e que por mais que eu não tenha convivido próximo por muito tempo, a considero uma amiga. E também uma parceira no desenvolvimento da educação de Palmas. Ao aceitar o seu convite para escrever essas cartas pedagógicas ela me deu a oportunidade de me lançar a escrita mais uma vez depois de um bom tempo, mesmo que fosse com essas simples escritas de cartas. Como disse anteriormente em outro momento, por mais que possa parecer simples a escrita de uma carta, as palavras não surgem sem organização de ideias, e tempo para organizar as palavras. Esses momentos me deixaram feliz também, por que pude reviver momentos da minha vida, que marcaram minha infância, minha juventude e porque não minha atual fase como adulto.

Outro momento reflexivo também foi falar do meu processo de formação como estudante no fundamental, médio e como acadêmico, que me fez ver como valeu cada esforço em todas as fases da minha vida até o presente momento. Vê que as dificuldades para voltar a estudar com as limitações e responsabilidades adicionais que eu tinha na época, só fez com que eu valorizasse mais as conquistas até aqui então alcançadas. Valorizar também esse momento a qual faço parte de um grupo de pessoas que ajudam crianças a encontrar seu caminho também através da educação. Educação essa que não é milagreira, no entanto tem o poder de transformar vidas e levar esperança para muitos. Educação essa que tem suas falhas, seus altos e baixos, suas vitórias e porque não suas derrotas em alguns momentos, mas que é onde a maioria busca alento e esperança para uma vida melhor, seja profissional ou somente realização pessoal.

É por esse motivo que surge pessoas como a professora Sara que gasta boa parte do seu tempo do seu talento e também dos seus recursos para tornar a educação um caminho contínuo de esperança para que a educação continue ajudando pessoas a sair da escuridão da ignorância. Acredito que sua pesquisa não irá resolver os problemas educacionais, pois esses são infundáveis. Mas sei que abrirá uma nova janela para um

novo olhar em um novo ângulo da educação que talvez não tenha sido olhado por outros. Também foi importante a nós que participamos fazer uma reflexão sobre as formações das quais participamos, se elas são efetivas, se são eficazes, e se alcançam os objetivos por eles sugeridos. E sinto que essas reflexões e ações sobre formações continuadas, especialmente as formações para a educação do campo precisam ser melhoradas, olhadas com mais carinho e atenção pelos responsáveis a qual fazem elas acontecerem.

Por fim, quero reiterar mais uma vez a minha satisfação de ter escrito essas cartas, de conhecer a história de outras colegas de trabalho como a Ipê Amarelo e de alguma forma ter interagindo com ela através dessa escrita. Agradeço a ela por compartilhar sua história conosco.

Finalizo agradecendo a professora Sara pelo convite, por ter me dado a oportunidade de reviver momentos nostálgicos, porém muito significativos na minha vida. De poder participar de seu projeto de pesquisa, mesmo que seja com essas simples palavras escritas através dessas cartas.

Abraço a todos e continuemos na luta por uma educação melhor não somente no campo, mas em todos os espaços onde se encontram pessoas dispostas a construir uma nova história com auxílio da educação.

Ass.: M C R

Palmas

Bom tarde!!!

Hoje o dia está muito quente e estou aqui nesse calorão escrevendo a última carta a qual ainda não sei quando vai chegar até você. Espero que essa comunicação encontre você bem.

Escrever essas cartas trouxe para mim a oportunidade de reviver vários momentos importantes da minha vida, momentos esses que vão desde a infância até os dias atuais. Hoje, dia da última correspondência, lembro do dia que Sara me procurou para fazer parte da história da sua pesquisa sobre cartas pedagógicas.

Agradeço pela oportunidade de ter tido a chance de contar um pouquinho sobre minha jornada e ter você Lili como minha amiga virtual.

Lili pode conhecer um pouco sobre sua trajetória e experiências como professora, obrigada por ter feito parte do processo de escrita tão importante para todos nós envolvidos na pesquisa.

Para grata sou pelo convite,
pelo mimo e pelo carinho.

Quero deixar aqui meu desejo de
sucesso para seu trabalho e meus
sinceros agradecimentos.

Obrigada

• Paty

bjos!!