

Cartas Pedagógicas na Educação do Campo: legado de Paulo Freire e gestão participativa para a emancipação

Tiago Ramires

Universidade Federal do Pampa, ramireshistoriador@gmail.com

Ana Cristina da Silva Rodrigues

Universidade Federal do Pampa, anacristina@unipampa.edu.br

Introdução

A educação do campo, entendida como campo de saber e ação político-pedagógica, tem se afirmado como resposta crítica aos modelos tradicionais de escolarização, historicamente alheios às realidades, culturas e saberes das populações rurais. Este modelo educacional alternativo nasce da própria vivência e das demandas de sujeitos historicamente marginalizados — camponeses, assentados, indígenas e quilombolas — que reivindicam uma educação vinculada ao território, libertadora e profundamente enraizada em seus contextos de vida. Nesse horizonte, o pensamento de Paulo Freire se torna uma referência incontornável, não apenas pela defesa da educação popular, mas por seu firme compromisso com a autonomia dos sujeitos e com a construção coletiva do conhecimento.

É nesse cenário que emergem as cartas pedagógicas — prática inspirada na tradição epistolar freireana — como ferramentas de diálogo reflexivo, sistematização de experiências e ressignificação do cotidiano escolar.

Uma carta pedagógica é um instrumento de comunicação sensível e reflexiva entre o educador e a comunidade escolar, escrita com a intenção de expressar princípios, valores e propósitos que orientam a prática educativa. Mais do que um documento formal, ela carrega a voz pessoal do escritor, revelando suas crenças sobre o ato de ensinar, a dialogicidade, suas expectativas em relação ao processo de aprendizagem e o

compromisso com o desenvolvimento integral dos sujeitos. Ao escrever uma carta pedagógica, o remetente se aproxima afetivamente de seus interlocutores, tornando visível a essência do seu trabalho e estabelecendo um elo de confiança, diálogo e humanidade dentro do espaço pedagógico. Uma carta pedagógica transpira pedagogia, se origina do movimento de comunicação e compartilha experiências diversas.

Mais do que relatos ou trocas de experiências, as cartas se configuram como espaços de formação contínua: nelas, o educador revisita suas práticas, confronta desafios e redesenha caminhos pedagógicos a partir de uma escuta sensível e de uma postura crítica. No âmbito da educação do campo, essa metodologia ganha força por sua capacidade de conectar os processos educativos às lutas sociais dos povos do campo, tornando-se um canal legítimo de denúncia, escuta e proposição.

Freire sempre acreditou em uma pedagogia do diálogo, ancorada no respeito aos saberes populares e no reconhecimento do outro como sujeito ativo na produção do conhecimento. Em obras como *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Pedagogia da Autonomia* (1996), ele apresenta os fundamentos de uma educação que busca libertar, e não domesticar. As cartas pedagógicas, nesse contexto, materializam essa proposta freireana: atuam não só como instrumentos metodológicos, mas como gestos ético-políticos que mobilizam os educadores a pensar sua prática como um ato transformador, vinculado à justiça social.

No que diz respeito à gestão escolar no campo, há um imperativo de ruptura com modelos centralizadores, herdados de uma lógica urbana, técnica e hierárquica. A construção de gestões horizontalizadas, participativas e conectadas com a realidade local passa, necessariamente, pela escuta ativa e pelo reconhecimento dos sujeitos do campo como cocriadores do processo educativo. As cartas pedagógicas, nesse sentido, operam como dispositivos capazes de articular vozes diversas — professores, estudantes, famílias e comunidades — e de promover um tipo diálogo que legitima os saberes locais e fortalece os vínculos entre escola e território.

Ao registrar experiências vividas nas escolas do campo, essas cartas não apenas documentam práticas, mas constroem uma nova narrativa educacional, ancorada na resistência, no pertencimento e na esperança. Elas desafiam a homogeneização curricular, promovem a valorização das identidades e fortalecem o papel da escola como espaço de transformação social.

Autores como Roseli Caldart (2004), Miguel Arroyo (2004) e Mônica Molina (2017) são referências nesse debate. Caldart entende a educação do campo como um processo de formação integral, articulado às lutas dos movimentos sociais e à realidade dos territórios. Arroyo propõe uma crítica contundente ao modelo escolar padronizado, reivindicando um currículo que reflita a pluralidade dos sujeitos do campo. Já Molina destaca a urgência de políticas públicas voltadas à formação de professores que estejam em sintonia com a cultura e os modos de vida camponeses. O ponto de convergência entre esses autores está na defesa de uma escola rural crítica, democrática e profundamente transformadora.

Este artigo propõe discutir o papel das cartas pedagógicas como estratégias de fortalecimento da gestão escolar no campo, articulando os aportes teóricos de Freire, Caldart, Arroyo e Molina. Pretendemos analisar como essa prática epistolar contribui para processos formativos significativos, potencializando gestões comprometidas com a democratização do saber e com a construção de projetos educativos

alinhados às realidades e aos sonhos coletivos das comunidades rurais. Através de uma leitura crítica das cartas enquanto prática pedagógica, buscaremos evidenciar sua contribuição para a reorganização das escolas do campo, a formação docente e a constituição de uma pedagogia que dialogue com a luta por uma educação potencialmente libertadora.

Fundamentos da Educação do Campo: Territórios, Identidades e a Luta por Direitos

A educação do campo no Brasil vai muito além da simples oferta de ensino a populações rurais. Trata-se de um projeto pedagógico profundamente vinculado às lutas sociais, ancorado na defesa do território, no reconhecimento das identidades e na busca por justiça social. Ela nasce das necessidades e especificidades dos povos do campo — camponeses, quilombolas, indígenas, assentados — e confronta diretamente a lógica uniformizadora que há décadas marca a educação pública brasileira. Como aponta Roseli Caldart (2004), essa proposta pedagógica emerge das mobilizações coletivas, notadamente de movimentos como o MST, que reivindicam uma escola com raízes no chão onde se pisa, comprometida com a transformação da realidade e com os sujeitos históricos que a constroem.

Desde o final do século XX, especialmente a partir dos anos 1990, vem ganhando força o questionamento ao modelo tradicional de escola rural, muitas vezes concebido como uma mera adaptação da escola urbana ao meio rural. Essa perspectiva desconsiderava as particularidades dos territórios e das comunidades camponesas, tratando-as como extensões periféricas da cidade. Miguel Arroyo (2004), ao discutir o currículo da escola do campo, propõe a superação dessa visão. Ele defende que o campo não deve ser visto como um espaço “menor” em relação à cidade, mas como território produtor de saberes, culturas e memórias que precisam ser reconhecidos e incorporados pedagogicamente. Arroyo rejeita a ideia de neutralidade do currículo, chamando atenção para a importância de uma escola que escute e dialogue com as vivências locais.

Essa escuta ativa e sensível é condição fundamental para a construção de uma gestão escolar democrática e participativa. Está diretamente relacionada também ao uso das cartas pedagógicas, pois as cartas pedagógicas se alinham à gestão participativa ao promoverem o diálogo transparente entre educadores, famílias e comunidade escolar. Elas fortalecem vínculos afetivos e colaborativos, tornando cada sujeito parte ativa na construção do projeto educativo. — uma prática que se destaca como forma de registro, expressão e troca entre educadores. Por meio das cartas, as experiências do cotidiano escolar ganham forma escrita, permitindo aos professores refletirem criticamente sobre suas trajetórias, compartilharem desafios e fortalecerem laços coletivos de construção do saber. Assim, o ato de escrever torna-se também um ato político de resistência e afirmação de identidade.

Mônica Molina (2017) reforça essa visão ao afirmar que a educação do campo é um processo sempre em construção, nunca finalizado ou fechado. Para ela, a formação dos educadores é central

nesse caminho, pois o professor do campo não é apenas um transmissor de conteúdos, mas um agente cultural e político profundamente envolvido na vida da comunidade onde atua. Sua prática deve estar ancorada nas dinâmicas locais, atenta às dimensões sociais, econômicas e culturais do território. É nesse sentido que as cartas pedagógicas se tornam instrumentos potentes: elas promovem o exercício do pensamento crítico e o fortalecimento de vínculos entre prática e reflexão.

Diante dessas contribuições, é possível identificar três pilares que sustentam a proposta da educação do campo: o reconhecimento e valorização das culturas e saberes do mundo rural; o compromisso com a emancipação dos sujeitos e das comunidades; e a construção de um currículo vivo, dialógico e conectado às realidades locais. Esses pilares, quando colocados em prática com intencionalidade e sensibilidade, formam a base para uma escola verdadeiramente transformadora. As cartas pedagógicas, dentro desse contexto, não são ferramentas neutras: são manifestações de um projeto coletivo de educação que se articula com os sonhos e lutas dos povos do campo.

Portanto, escrever cartas no contexto da educação do campo não se trata apenas de um exercício de linguagem ou técnica didática. É um gesto profundamente político e pedagógico, que materializa uma prática de resistência e transformação. Ao partilharem suas histórias, reflexões e inquietações, os educadores constroem uma memória viva do processo educativo e se reconhecem como sujeitos históricos engajados em um projeto coletivo de justiça social. Assim, as cartas pedagógicas se afirmam como ferramentas que fortalecem a identidade docente, potencializam a gestão participativa e consolidam uma escola do campo comprometida com a dignidade e os direitos de seus povos.

Paulo Freire e a Educação Emancipadora no Contexto da Escola do Campo

O pensamento de Paulo Freire representa uma das bases mais sólidas para a construção de uma prática educativa voltada à emancipação dos sujeitos e à transformação das realidades sociais. Sua obra não apenas desvela as estruturas de opressão presentes na educação tradicional, mas também aponta caminhos para uma pedagogia que coloca os educandos no centro do processo de aprendizagem — especialmente aqueles que historicamente foram excluídos ou silenciados. No âmbito da educação do campo, sua contribuição torna-se ainda mais urgente, uma vez que oferece fundamentos ético-políticos e metodológicos para a construção de práticas que reconhecem e valorizam os saberes populares, as identidades camponesas e os modos de vida enraizados na terra.

Na obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), Freire confronta a chamada “educação bancária”, marcada pela transmissão mecânica de conteúdos e pela ausência de diálogo, defendendo, em contraponto, uma abordagem pedagógica que parte das vivências concretas dos sujeitos. Essa proposta tem profunda afinidade com as necessidades das escolas do campo, que enfrentam, até hoje, currículos alheios à sua realidade e práticas educativas descoladas das experiências locais. Ao sugerir

que o conhecimento seja construído por meio do diálogo e da problematização, Freire oferece uma alternativa pedagógica que rompe com a lógica da exclusão e propõe uma educação enraizada no território e comprometida com a dignidade dos seus sujeitos.

Para Freire, o ato de ensinar é, antes de tudo, um ato de escuta e respeito às experiências de vida dos educandos. Sua célebre afirmação de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 79), resume a essência de sua proposta: o saber nasce da interação entre os sujeitos e da leitura crítica da realidade que compartilham. Assim, as práticas pedagógicas que se inspiram em sua filosofia não tratam o camponês como alguém a ser “educado”, mas como um agente de saber, um sujeito com vivências que merecem ser ouvidas, debatidas e potencializadas dentro do espaço escolar.

É nesse horizonte que se insere a prática das cartas pedagógicas. Escritas por educadores do campo como forma de narrar suas experiências, refletir sobre suas práticas e compartilhar descobertas, as cartas materializam o ideal freireano de educação como diálogo. Elas não são apenas relatos administrativos ou técnicos: são construções coletivas de sentido, onde se misturam angústias, alegrias, desafios e esperanças. Nelas, o educador aparece como sujeito em constante movimento — alguém que ensina e aprende, que erra e recomeça, que constrói conhecimento a partir do cotidiano vivido.

Além disso, as cartas pedagógicas atualizam, de forma concreta, o princípio da amorosidade que atravessa toda a obra de Freire. Ao escrever para o outro, o educador estabelece uma conexão afetiva, reafirma sua humanidade e reconhece no outro um companheiro de caminhada. Essa dimensão afetiva é especialmente significativa na escola do campo, onde o isolamento, a escassez de recursos e o distanciamento entre os profissionais muitas vezes tornam a prática educativa solitária. As cartas, nesse sentido, cumprem uma função vital: criam redes de afeto, escuta e pertencimento entre os sujeitos que compõem o cenário da educação rural.

Importa destacar que a pedagogia freireana não se organiza como um método rígido ou uma técnica a ser aplicada, mas como uma postura ética diante do ato educativo. Essa postura implica reconhecer a escola do campo como espaço de disputas, de construção de identidades e de resistência cultural. A educação emancipatória, nessa perspectiva, ultrapassa os limites da sala de aula e se estende à forma como se organiza a gestão escolar, o vínculo com a comunidade e os projetos educativos que emergem da relação com o território, o trabalho e a memória coletiva.

Ao relacionar a proposta de Paulo Freire às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo, torna-se evidente que a emancipação não é um conceito abstrato, mas um processo vivo, feito de gestos cotidianos, de encontros e de escutas. As cartas pedagógicas, quando mobilizadas nesse processo, revelam-se como ferramentas fundamentais: elas registram, mobilizam, conectam. São espaços de expressão e de resistência, territórios simbólicos onde se inscrevem os desejos de uma educação mais justa, mais crítica e profundamente humana. Longe de serem apenas documentos, as cartas se transformam em sementes de esperança plantadas no solo fértil da luta pela dignidade.

Cartas Pedagógicas como Instrumento para Gestão Democrática na Educação do Campo

A gestão escolar, especialmente dentro do contexto da educação do campo, não pode ser vista como um simples ato administrativo ou técnico. Na realidade, ela reflete diretamente um projeto político-pedagógico que determina como os sujeitos se organizam, tomam decisões e, em conjunto, moldam o futuro da escola. Uma gestão democrática no campo, portanto, implica o reconhecimento profundo do território, a inclusão das diversas vozes da comunidade e a valorização dos saberes que surgem da experiência cotidiana das famílias camponesas. Nesse cenário, as cartas pedagógicas surgem como uma ferramenta poderosa para fortalecer os vínculos entre a gestão escolar, os docentes e a comunidade, contribuindo significativamente para uma governança participativa e emancipada.

Historicamente, a gestão educacional tem sido estruturada com base em modelos hierárquicos e centralizadores, que reduzem professores, estudantes, pais e membros da comunidade a meros executores de normas e diretrizes formuladas fora de seu contexto real. Esse modelo tem se mostrado especialmente prejudicial nas escolas do campo, que enfrentam invisibilidade política, escassez de recursos e uma falta de reconhecimento por parte das instâncias institucionais. Superar essa estrutura exige a adoção de práticas que promovam novas formas de relacionamento e gestão, transformando a escola em um espaço de escuta, diálogo e corresponsabilidade.

Neste contexto, as cartas pedagógicas desempenham um papel fundamental, funcionando como dispositivos de escuta e sistematização das experiências pedagógicas e organizacionais vividas no cotidiano escolar. Através delas, os educadores compartilham suas práticas, refletem sobre desafios, celebram conquistas e, mais importante ainda, constroem novas compreensões coletivas sobre o fazer pedagógico. Essa forma de comunicação, longe de ser uma mera formalidade, democratiza o acesso à palavra e coloca o saber do educador como base legítima para as decisões coletivas, valorizando o conhecimento situado e a experiência vivida.

As cartas pedagógicas, portanto, não são simples registros de acontecimentos, mas se configuram como instrumentos estratégicos na construção de uma gestão escolar mais horizontal e participativa. Quando incorporadas nas práticas institucionais da escola, elas tornam possível que o planejamento pedagógico, as escolhas curriculares e as decisões administrativas se baseiem na escuta atenta e respeitosa dos sujeitos da comunidade escolar. Esse processo de diálogo e de compartilhamento de vivências contribui para a superação do modelo verticalizado de gestão e se aproxima do que Paulo Freire (1996) chama de “administração dialógica”, onde o ato de gerir está inseparavelmente ligado ao ato de educar.

Além disso, as cartas pedagógicas facilitam a construção de uma memória coletiva da escola, ajudando a criar uma identidade institucional que se alinha com as lutas e os sonhos da comunidade camponesa. Ao narrar suas experiências, os educadores reafirmam o caráter político e pedagógico de seu trabalho, o que é fundamental para a construção do projeto político-pedagógico da escola. Isso fortalece a relação entre o

planejamento da escola e as vivências reais dos sujeitos que nela atuam, garantindo que a escola do campo não seja apenas um espaço de ensino, mas também um lugar de transformação e resistência.

Vale ressaltar que a gestão participativa no campo não se resume à simples criação de espaços de escuta, mas envolve uma apropriação crítica e contínua dos espaços de poder da escola. As cartas pedagógicas, nesse sentido, funcionam como mediadoras entre a prática docente e os espaços de decisão dentro da escola, como conselhos escolares, assembleias, reuniões pedagógicas e colegiados. Quando valorizadas nestes espaços, as cartas ganham legitimidade e se tornam instrumentos de disputa, possibilitando que a complexidade do cotidiano da escola do campo seja visibilizada e reconhecida.

Além disso, o exercício de escrever cartas exige dos educadores uma postura reflexiva e autoral, essencial para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre sua prática. Este processo de autorreflexão é, por si só, um ato político, pois implica um reposicionamento frente à lógica imposta por sistemas educacionais frequentemente padronizados, que não dialogam com as realidades e especificidades do campo. Nesse contexto, a carta pedagógica se torna um espaço de resistência simbólica, onde o educador afirma sua autonomia, sua voz e sua capacidade de gerar conhecimento significativo para o coletivo.

Por fim, é importante compreender que a gestão democrática, mediada por práticas como as cartas pedagógicas, é um processo repleto de desafios e tensões. Ela exige tempo, abertura institucional, e principalmente disposição para o diálogo contínuo. Requer, também, um compromisso profundo com uma ética de convivência que reconheça as diferenças como potência e não como obstáculos. Nesse sentido, promover uma gestão participativa por meio das cartas pedagógicas é, na prática, assumir o desafio de construir uma escola do campo que seja viva, plural e profundamente comprometida com a dignidade humana, onde cada voz, cada saber e cada experiência tem valor e importância.

Diálogos com Caldart, Arroyo e Molina: Teoria e Prática na Educação do Campo

A construção de uma educação crítica e participativa, profundamente enraizada nos territórios do campo, exige mais do que a implementação de metodologias isoladas, como as cartas pedagógicas. Ela demanda um alicerce teórico sólido e engajado, que sustente uma educação voltada para a transformação social. Nesse contexto, as contribuições de Roseli Caldart, Miguel Arroyo e Mônica Molina se destacam como fundamentais para entender o campo não apenas como um espaço geográfico, mas como um território de produção de conhecimento, afirmação de identidade e resistência pedagógica. Cada um desses autores, a partir de suas perspectivas distintas, tem oferecido elementos cruciais para a construção de uma educação que rompe com as lógicas colonialistas e urbanocêntricas, priorizando a promoção de justiça social nas áreas rurais.

Roseli Caldart (2000; 2004), ao refletir sobre a educação do campo, propõe uma visão que integra o campo a um projeto mais amplo de transformação social, fortemente ancorado nas lutas dos

movimentos populares. Para Caldart, ao pensar a escola do campo, é necessário construir um projeto de formação humana em que o sujeito coletivo, e não o indivíduo isolado, seja o foco central. Em sua obra, ela sublinha que a proposta não é adaptar a estrutura educacional urbana para o contexto rural, mas sim reconstruir a educação levando em conta as particularidades do campo, como seus tempos, saberes e modos de vida. Nesse movimento, a escola do campo deixa de ser apenas um local de escolarização formal para se transformar em um espaço de luta, onde o saber acadêmico dialoga e se entrelaça com os saberes populares e com a realidade da comunidade.

Essa proposta encontra profunda afinidade com a prática das cartas pedagógicas, pois estas surgem justamente como ferramentas de sistematização da experiência pedagógica e de escuta ativa dos sujeitos que atuam nesses territórios. Ao escreverem sobre suas vivências, os educadores não apenas refletem sobre suas práticas, mas também constroem narrativas que expressam a intencionalidade política do ato educativo. Como enfatiza Caldart (2004), educar no campo é um ato de resistência e criação, em que a palavra do educador se torna um instrumento de luta e de afirmação da identidade do campo.

Miguel Arroyo, por sua vez, se destaca como um dos principais defensores da ideia de que a educação no campo deve ser construída a partir da escuta das realidades vividas pelos sujeitos locais. Ele critica os modelos tradicionais de escolarização rural, que desconsideram a diversidade das experiências das populações do campo e tentam impor uma educação uniforme e descontextualizada. Em seus estudos (2004; 2009), Arroyo argumenta que a escola do campo precisa ser um espaço de escuta ativa, reconhecendo as múltiplas identidades que compõem o campo, como as dos agricultores, mulheres, jovens, idosos e povos tradicionais.

Essa pluralidade exige que a escola desenvolva métodos que acolham e validem essas vozes diversas. Nesse sentido, as cartas pedagógicas se tornam um mecanismo essencial para tornar visível essa diversidade de experiências e saberes. Cada carta escrita por um educador carrega uma narrativa única, que, ao ser compartilhada, contribui para a construção de um coletivo pedagógico que valoriza a diversidade e enfrenta a invisibilidade histórica imposta ao campo. Arroyo, ao propor a ideia das “escolas da escuta”, reforça que a educação no campo não deve se limitar a ouvir os sujeitos, mas precisa dar-lhes voz ativa, permitindo que seu saber seja o ponto de partida para o processo pedagógico.

Mônica Molina, por sua parte, tem se dedicado ao desafio da formação de professores e professoras do campo, compreendendo-a como condição essencial para o fortalecimento de uma educação voltada para os territórios. Para Molina (2017), a formação docente no campo não deve se limitar a ensinar conteúdos, mas precisa criar contextos formativos que incentivem a prática reflexiva, o diálogo com a realidade local e o compromisso ético com as questões sociais. O desafio é permitir que o educador se reconheça como sujeito político e como produtor de conhecimento que emerge da própria vivência no campo.

Dentro dessa perspectiva, as cartas pedagógicas se configuram como espaços formativos por excelência. Elas não apenas promovem o exercício da escuta de si e do outro, mas também favorecem a sistematização das práticas e o fortalecimento da identidade docente. Ao escreverem suas cartas, os educadores não apenas compartilham saberes, mas produzem conhecimento coletivo, que pode ser apropriado não

apenas na escola, mas também em cursos de formação continuada e em movimentos sociais. Este tipo de produção de conhecimento vai além de uma perspectiva acadêmica tradicional, pois questiona as hierarquias entre saberes e coloca os saberes do campo em uma posição de igual valor.

Em um ponto de convergência entre as reflexões de Caldart, Arroyo e Molina, podemos afirmar que a educação do campo exige a construção de um novo pacto pedagógico. Esse pacto não impõe o conhecimento de cima para baixo, mas constrói o saber de maneira dialógica, por meio da escuta e da valorização dos sujeitos. As cartas pedagógicas, ao oferecerem um espaço para a palavra viva do educador, tornam-se parte integrante desse novo modelo de escola — uma escola que abraça o conflito, se confronta com a realidade e acredita na potência dos encontros como base do processo educativo.

Portanto, as contribuições teóricas de Caldart, Arroyo e Molina não apenas fundamentam a prática das cartas pedagógicas como uma ação de resistência, mas também ampliam sua potência política e pedagógica. Suas reflexões ajudam a delinear um caminho para uma pedagogia que se deseja viva, situada e transformadora, reconhecendo na escrita, na escuta e no compartilhamento de experiências os pilares de uma escola verdadeiramente democrática no campo.

Análise de Experiências Concretas com Cartas Pedagógicas na Educação do Campo

A implementação das cartas pedagógicas como uma prática formativa e política nas escolas do campo tem gerado impactos profundos nas dimensões pedagógicas, organizacionais e subjetivas do trabalho docente. Essas cartas não se limitam a simples exercícios de escrita técnica, mas se revelam como ferramentas poderosas para transformar a percepção que educadores e gestores têm de si mesmos, de seus territórios e da função social da escola. Elas operam como instrumentos de formação contínua, mas também como elementos de resistência e de reafirmação diante das desigualdades que historicamente marcam a educação rural no Brasil.

Diversos relatos de experiências documentadas em programas de formação de professores, projetos de extensão universitária e ações pedagógicas vinculadas a movimentos sociais, como o MST e organizações de agroecologia, demonstram que a prática de escrever cartas pedagógicas pode provocar rupturas significativas, tanto no plano simbólico quanto institucional. Em muitos desses relatos, educadores que antes não se viam como sujeitos-autores passaram a valorizar suas trajetórias e práticas pedagógicas, reconhecendo o valor epistêmico e político das suas vivências.

Uma experiência marcante foi registrada em uma escola do campo localizada no Sul do país. Nessa instituição, as cartas pedagógicas foram utilizadas como base para a construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola. Cada aluno escreveu uma carta relatando como a escola se integrava ao cotidiano da comunidade, destacando os principais desafios enfrentados e a sua percepção sobre o papel da gestão escolar. A leitura conjunta dessas cartas, realizada em rodas de diálogo, não só revelou um profundo

sentimento de pertencimento, mas também um desejo ardente de transformação.

Nessa vivência, a carta pedagógica funcionou como um catalisador de vozes que, até então, estavam silenciadas. Estudantes que, em outros momentos, não se sentiam legitimados a intervir nos espaços decisórios da escola encontraram na escrita um meio de expressão válido e respeitado. Muitos dos relatos dessas cartas foram incorporados aos documentos institucionais da escola, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), e serviram como base para alterações significativas no planejamento pedagógico e na dinâmica dos conselhos escolares.

Contudo, é fundamental compreender que o sucesso dessa experiência não reside na carta escrita em si, mas na maneira como ela é mobilizada dentro do processo pedagógico. A carta só adquire seu potencial formativo quando é inserida em uma cultura institucional que valoriza a escuta, o diálogo e a construção coletiva do saber. Em contextos em que predominam práticas autoritárias, fragmentadas ou voltadas para a produtividade em detrimento da reflexão, a carta corre o risco de se tornar uma mera tarefa burocrática. Portanto, a forma como ela é acolhida, com intenção pedagógica e política, faz toda a diferença.

A análise dessa experiência revela deslocamentos significativos que as cartas pedagógicas podem promover: elas deslocam o educando da posição de mero reprodutor de conteúdos para a de autor do seu próprio saber; deslocam a gestão da lógica da imposição para a da escuta ativa e participativa; deslocam o currículo da rigidez para a flexibilidade que permite o diálogo com as realidades locais. Esses deslocamentos são, em última instância, movimentos de emancipação. Eles possibilitam que os sujeitos da educação no campo se reconheçam não apenas como consumidores de saberes, mas como produtores ativos de conhecimento, protagonistas das decisões e defensores de uma escola democrática, justa e profundamente conectada ao projeto de vida das comunidades rurais.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo não apenas sistematizar experiências ou mapear as contribuições teóricas sobre a educação do campo, mas também construir uma narrativa que se comprometa com os sujeitos que vivem, trabalham e educam nos territórios camponeses. A centralidade das cartas pedagógicas, na análise aqui apresentada, não se baseia apenas em seu aspecto metodológico, mas, principalmente, no potencial transformador que elas carregam como ferramentas de emancipação, escuta e gestão democrática.

Ao longo da análise, ficou claro que a carta pedagógica ultrapassa o papel de simples registro. Ela se configura como um espaço simbólico de resistência e reexistência. Nela, o educador do campo se reconhece como autor da sua própria história, como participante ativo de um coletivo e sujeito de um projeto político-pedagógico profundamente enraizado na vida concreta da sua comunidade. Escrever uma carta, nesse contexto, é mais do que um ato de comunicação; é um gesto de romper com o silêncio imposto, enfrentar a

invisibilidade e afirmar que há um saber legítimo sendo produzido nas margens — ou, mais precisamente, a partir do centro ético que sustenta a luta popular por uma educação transformadora.

A contribuição do pensamento de Paulo Freire foi essencial para compreender a profundidade política e humana dessas práticas. Seu legado permanece vivo nas escolas do campo a cada vez que o diálogo é estabelecido como princípio, a cada vez que o afeto é reconhecido como parte da formação, e a cada vez que a escuta se torna um ato pedagógico e político. A gestão escolar democrática, conforme discutido, não se constrói apenas por meio de normas e regulamentos, mas por processos de implicação mútua, nos quais a palavra — seja escrita, falada ou silenciada — é tomada a sério.

As reflexões de Roseli Caldart, Miguel Arroyo e Mônica Molina fortaleceram, de maneira única, a ideia de que a educação do campo não deve ser vista como uma mera adaptação da escola urbana, mas sim como um projeto novo, situado, em constante construção, que se alimenta das lutas sociais, do protagonismo coletivo e da disputa de sentidos sobre o que significa educar para a vida, e não para o mercado.

As experiências concretas analisadas demonstraram que, quando as cartas pedagógicas são legitimadas e mediadas com intencionalidade pedagógica, elas promovem transformações reais. Elas fortalecem a identidade docente, estreitam os laços entre a escola e a comunidade, democratizam a gestão escolar e geram conhecimento original, enraizado na realidade local. Mais do que isso, elas reafirmam que a formação docente não se dá apenas nos espaços formais de ensino, mas também nas vivências cotidianas, na escuta atenta e no compartilhamento entre os pares.

No entanto, é necessário reconhecer que os desafios ainda são muitos. A precariedade estrutural das escolas no campo, o desmonte das políticas públicas voltadas à formação de professores e a persistência de currículos homogêneos e descontextualizados representam barreiras reais. Nesse contexto, as cartas pedagógicas não devem ser vistas como uma solução mágica, mas como um gesto político radical: um gesto de resistência daqueles que insistem em educar com sentido, amor e compromisso ético, mesmo diante das adversidades impostas pelo sistema educacional.

Conclui-se, portanto, que investir na formação de educadores do campo não envolve apenas a oferta de cursos ou materiais, mas a criação de espaços para a produção e circulação da palavra docente. As cartas pedagógicas, quando incorporadas de maneira crítica e sensível, representam uma das formas mais potentes dessa aposta: uma aposta em uma escola do campo que escuta, reconhece e se transforma com os sujeitos que a constroem.

Dessa forma, este artigo não se encerra aqui. Ao contrário, busca ser mais uma carta — escrita com rigor, mas também com esperança — que se soma às muitas outras que ecoam pelos rincões do país, reafirmando que a educação do campo é, antes de tudo, um ato de amor e de luta coletiva.

Referências

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2009.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos educadores: prática social e projeto político pedagógico. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 253–260.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo: história, práticas e desafios no Brasil contemporâneo. *In*: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Orgs.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: INEP/MEC, 2017. p. 11–35.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos de. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. de (Orgs.). Por uma educação do campo. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”/UNB, 2004. p. 13–42.

_____. Dicionário da Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S.; MOLINA, M. C.; KRUGER, M. M.; LUIZ, R. (Orgs.). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2007