UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

WILLIAM TEIXEIRA ALVES

TECENDO NARRATIVAS EM CARTAS PEDAGÓGICAS:
UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA-FORMAÇÃO COM ESTAGIÁRIAS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Seropédica/Nova Iguaçu

2026

WILLIAM TEIXEIRA ALVES

TECENDO NARRATIVAS EM CARTAS PEDAGÓGICAS: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA-FORMAÇÃO COM ESTAGIÁRIAS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação, Área de concentração: Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Orientador(a): Prof. Dr.Aristóteles de Paula Berino

Seropédica/Nova Iguaçu

2026

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Alves , William Teixeira , 1983-
A474 t Tecendo narrativas em cartas pedagógicas: uma experiência de pesquisa-formação com estagiárias do curso de pedagogia / William Teixeira Alves . - Nova Iguaçu, 2026.
223 f.

Orientador: Aristóteles de Paula Berino.
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2026.

1. Formação de professores. 2. Cartas pedagógicas. 3. Estágio Supervisionado. 4. Narrativas. 5. Pesquisa-formação. I. Berino, Aristóteles de Paula, 1965-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001".

É permitida a cópia parcial ou total desta Tese, desde que seja citada a fonte

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

WILLIAM TEIXEIRA ALVES

TECENDO NARRATIVAS EM CARTAS PEDAGÓGICAS: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA-FORMAÇÃO COM ESTAGIÁRIAS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares..

Tese aprovada em 14 de agosto de 2026.

BANCA EXAMINADORA:

(Assinado digitalmente em 20/08/2026 13:45)
ARISTOTELES DE PAULA BERINO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: ###436#5

(Assinado digitalmente em 25/08/2026 08:20)
FABRICIA VELLASQUEZ PAIVA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.00.24)
Matrícula: ###941#3

(Assinado digitalmente em 20/08/2026 14:09)
NIKOLAS BIGLER DE AZEVEDO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
LIEESP (11.39.00.38)
Matrícula: ###192#2

(Assinado digitalmente em 21/08/2026 22:46)
MARCÉLIA AMORIM CARDOSO
USUÁRIO EXTERNO
CPF: ###.###.187-##

(Assinado digitalmente em 21/08/2026 16:30)
WILLIAM TEIXEIRA ALVES
DISCENTE
Matrícula: 2022######1

(Assinado digitalmente em 20/08/2026 14:28)
TANIA LUCÍA MADDALENA
USUÁRIO EXTERNO
CPF: ###.###.468-##

A todos os meus alunos.

Chegaram como aprendizes e, sem perceber, tornaram-se mestres da minha caminhada.

Entre perguntas, silêncios e encontros, ensinei, aprendi, formei e fui formado.

Por isso, esta tese também carrega marcas de vocês.

Porque educar é tocar o outro e, nesse encontro, também ser transformado.

Minha gratidão.

AGRADECIMENTOS

Chego ao final desta escrita com a certeza de que nenhuma tese é obra de uma única pessoa.

Embora meu nome figure na capa, estas páginas carregam marcas, vozes, afetos, encontros e aprendizados compartilhados ao longo de muitos anos. Há muito de mim neste trabalho, mas há também muito daqueles que caminharam comigo.

Agradeço, primeiramente, à memória de minha mãe, Gilda Teixeira Alves. Sua ausência foi uma das presenças mais constantes durante esta trajetória. Em muitos momentos, imaginei a alegria que sentiria ao ver este trabalho concluído. Se cheguei até aqui, é porque muito do que sou nasceu do amor, dos ensinamentos e dos valores que recebi de você. Esta conquista também lhe pertence.

Ao professor Dr. Aristóteles de Paula Berino, meu orientador, pela confiança, pela escuta, pelas provocações intelectuais e pela generosidade com que acompanhou esta pesquisa. Obrigado por respeitar meus caminhos, acolher minhas inquietações e incentivar a construção de uma tese que dialogasse com minhas convicções teóricas, metodológicas e humanas.

Ao Grupo de Pesquisa Estudos Freireanos Contemporâneos e Currículo (FRECON/UFRRJ), meu agradecimento pelas leituras, diálogos e reflexões compartilhadas ao longo desta trajetória. Os encontros e as trocas vivenciadas no grupo contribuíram significativamente para o amadurecimento desta pesquisa e para minha formação como pesquisador.

À professora Dra. Tânia Rubia Flores Modesto, à professora Dra. Marisol Barenco, pelas preciosas orientações na banca de qualificação e aos demais professores(as) que contribuíram com este percurso, pelas leituras cuidadosas, pelas críticas necessárias e pelas perguntas que ampliaram meus horizontes. Algumas observações feitas ao longo da caminhada permaneceram ecoando por meses e ajudaram a transformar não apenas esta pesquisa, mas também o pesquisador que a escreveu.

Ao Prof. Dr. Nikolas Bigler de Azevedo, minha sincera gratidão por aceitar o convite para compor a banca de defesa desta tese. Agradeço pela disponibilidade, pela generosidade e pela valiosa contribuição acadêmica, que certamente enriquecerá este trabalho e este momento tão significativo da minha trajetória.

Às coautoras desta trajetória formativa que aceitaram compartilhar suas cartas, suas histórias, seus medos, suas descobertas e seus processos formativos durante o minicurso "Tecendo Narrativas em Cartas Pedagógicas". Esta tese só existe porque vocês tiveram a coragem de narrar a própria experiência. Em cada carta recebida encontrei muito mais do que dados de pesquisa: encontrei humanidade.

Aos meus alunos, de ontem e de hoje. Vocês são uma das razões pelas quais continuo acreditando na educação. Muitas das perguntas que orientaram esta investigação nasceram em salas de aula, nos corredores das escolas, nas orientações de estágio e nas conversas que ultrapassaram os limites dos conteúdos. Se esta tese fala de formação, é porque vocês ajudaram a me formar.

Aos amigos que permaneceram por perto durante esta travessia, oferecendo apoio, escuta e incentivo quando tudo parecia mais difícil. Algumas palavras ditas no momento certo foram fundamentais para que eu continuasse escrevendo.

Aos colegas de trabalho, professores, gestores, pesquisadores e profissionais da educação com quem tive a oportunidade de aprender ao longo da vida. Cada encontro deixou marcas que, de alguma forma, também habitam estas páginas.

Por fim, agradeço à própria escrita. Foi ela que me permitiu revisitar memórias, reencontrar pessoas, reorganizar pensamentos e compreender experiências que talvez permanecessem dispersas no tempo. Escrever esta tese foi muito mais do que concluir uma etapa acadêmica. Foi um exercício de escuta, de diálogo e de formação.

Ao encerrar estas páginas, levo comigo uma convicção simples: nenhuma pesquisa transforma apenas aquilo que investiga. Ela transforma, também, quem se dispõe a vivê-la.

E por isso sou profundamente grato.

"Talvez tudo isto seja "nada", talvez todas as cartas sejam inúteis e nenhum dos presentes precisasse de ouvir esta epístola, mas eu é que precisava de a escrever. Com uma única certeza: a de que não tenho certezas. Com um único desejo: que, apesar de todos os constrangimentos, sejam capazes de habitar livremente o vosso lugar como investigadores. Com uma única convicção: que sem conhecimento, sem criação, sem cultura, não há futuro para este país que parece outra vez perdido.

Talvez nenhum dos presentes precisasse de ouvir esta epístola, mas eu é que precisava de a escrever. Agora, está escrita. E acabou de ser lida perante vós."

(Nóvoa, 2015, p. 21)

RESUMO

ALVES, William Teixeira. **Tecendo Narrativas em Cartas Pedagógicas:** Uma Experiência de Pesquisa-Formação com Estagiárias do Curso de Pedagogia. 2026. 223 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2026.

A presente tese, intitulada *Tecendo narrativas em cartas pedagógicas: uma experiência de pesquisa-formação com estagiárias do curso de Pedagogia*, investiga as potencialidades das cartas pedagógicas como dispositivo de diálogo, reflexão crítica e (auto)(trans)formação na formação inicial docente. Fundamentada no pensamento de Paulo Freire (1992, 1996, 2000, 2002 e outros) e em autores como António Nóvoa (1992, 2001, 2007), Donald Schön (1992, 2000), Josso (2004, 2006), Camini (2012), Souza (2004, 2012) e Delory-Momberger (2012), a pesquisa parte da compreensão de que a formação de professores(as) deve ultrapassar perspectivas tecnicistas e instrumentalizadas, valorizando a experiência, a narrativa e a reflexão crítica como elementos constitutivos da práxis docente. O estudo tem como objetivo geral compreender de que maneira a escrita de cartas pedagógicas pode contribuir para os processos formativos de estagiárias do curso de Pedagogia durante o estágio supervisionado. Como objetivos específicos, busca analisar as percepções das participantes acerca das experiências vivenciadas no estágio, investigar os movimentos crítico-reflexivos presentes nas narrativas produzidas e discutir as contribuições das cartas pedagógicas para a construção de identidades docentes. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida na perspectiva da pesquisa-formação, conforme Josso (2004, 2006), fundamentada em revisão da literatura e na produção de cartas pedagógicas como dispositivo de pesquisa-formação, por meio das quais as participantes narram e refletem sobre seus processos de constituição docente. O contexto da pesquisa constituiu-se a partir do minicurso *Tecendo narrativas em cartas pedagógicas*, realizado com estagiárias do curso de Pedagogia, no qual as participantes produziram cartas pedagógicas narrando experiências, inquietações, aprendizagens e desafios relacionados ao estágio supervisionado. Para análise das narrativas produzidas, adotou-se a proposta de leitura interpretativo-compreensiva em três tempos, formulada por Souza (2004), possibilitando compreender os sentidos atribuídos pelas participantes às suas trajetórias formativas. Os resultados evidenciam que as cartas pedagógicas favoreceram processos de escuta de si e do outro, ampliação da consciência crítica, fortalecimento da autoria docente e ressignificação das experiências vividas no estágio. As narrativas revelaram que a escrita epistolar promoveu espaços de diálogo, sensibilidade, afetividade e reflexão sobre a prática pedagógica, contribuindo para uma formação mais humana, ética e emancipatória. Além disso, a pesquisa demonstra que o gênero carta, ao ser incorporado ao contexto acadêmico e formativo, rompe com modelos tradicionais de produção científica, valorizando subjetividades, memórias e experiências como elementos legítimos de produção de conhecimento. Conclui-se que as cartas pedagógicas constituem um potente dispositivo de pesquisa-formação, capaz de promover movimentos de (auto)(trans)formação docente, fortalecendo práticas educativas dialógicas, críticas e comprometidas com a transformação social, em consonância com os pressupostos freireanos de educação como prática de liberdade.

Palavras-chave: Cartas pedagógicas; Formação de professores(as); Pesquisa-formação; Narrativas; Paulo Freire.

ABSTRACT

ALVES, William Teixeira. **Weaving Narratives in Pedagogical Letters:** A Research-Training Experience with Pedagogy Interns. 2026. 223 p. Thesis (Doctorate in Education) - Postgraduate Program in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands, Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2026.

This dissertation, entitled *Weaving Narratives in Pedagogical Letters: A Research-Training Experience with Pedagogy Interns*, investigates the potential of pedagogical letters as a device for dialogue, critical reflection, and (self)(trans)formation in initial teacher education. Grounded in the thought of Paulo Freire (1992, 1996, 2000, 2002 e outros) and in authors such as António Nóvoa (1992, 2001, 2007), Donald Schön (1992, 2000), Josso (2004, 2006), Camini (2012), Souza (2004, 2012), and Delory-Momberger (2012), the research is based on the understanding that teacher education must move beyond technicist and instrumentalized perspectives, valuing experience, narrative, and critical reflection as constitutive elements of teaching praxis. The general objective of the study is to understand how the writing of pedagogical letters may contribute to the educational processes of Pedagogy interns during their supervised internship. Specifically, it aims to analyze the participants' perceptions regarding the experiences lived during the internship, investigate the critical-reflective movements present in the narratives produced, and discuss the contributions of pedagogical letters to the construction of teacher identities. Methodologically, this is a qualitative study developed from the perspective of research-formation, as proposed by Josso (2004, 2006), grounded in a literature review and in the production of pedagogical letters as a research-formation device, through which the participants narrate and reflect on their processes of becoming teachers. The research context was constituted through the mini-course *Weaving Narratives in Pedagogical Letters*, carried out with Pedagogy interns, in which participants produced pedagogical letters narrating experiences, concerns, learning processes, and challenges related to the supervised internship. For the analysis of the narratives produced, the interpretative-comprehensive reading proposal in three stages formulated by Souza (2004) was adopted, enabling the understanding of the meanings attributed by the participants to their educational trajectories. The results show that pedagogical letters fostered processes of self-listening and listening to others, expansion of critical awareness, strengthening of teacher authorship, and resignification of experiences lived during the internship. The narratives revealed that epistolary writing promoted spaces for dialogue, sensitivity, affection, and reflection on pedagogical practice, contributing to a more humane, ethical, and emancipatory education. Furthermore, the research demonstrates that the letter genre, when incorporated into academic and educational contexts, breaks with traditional models of scientific production by valuing subjectivities, memories, and experiences as legitimate elements of knowledge production. It is concluded that pedagogical letters constitute a powerful research-training device, capable of promoting movements of teacher (self)(trans)formation, strengthening dialogical, critical, and socially committed educational practices, in accordance with Freirean assumptions of education as a practice of freedom.

Keywords: Pedagogical letters; Teacher education; Research-training; Narratives; Paulo Freire.

RESUMEN

ALVES, William Teixeira. **Tejiendo narrativas en cartas pedagógicas:** una experiencia de investigación-formación con pasantes del curso de Pedagogía. 2026. 223 p. Tesis (Doctorado en Educación) – Programa de Posgrado en Educación, Contextos Contemporáneos y Demandas Populares, Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2026.

La presente tesis, titulada *Tejiendo narrativas en cartas pedagógicas: una experiencia de investigación-formación con pasantes del curso de Pedagogía*, investiga las potencialidades de las cartas pedagógicas como dispositivo de diálogo, reflexión crítica y (auto)(trans)formación en la formación inicial docente. Fundamentada en el pensamiento de Paulo Freire (1992, 1996, 2000, 2002 e outros)y en autores como António Nóvoa (1992, 2001, 2007), Donald Schön (1992, 2000), Josso (2004, 2006), Camini (2012), Souza (2004, 2012) y Delory-Momberger (2012), la investigación parte de la comprensión de que la formación docente debe superar perspectivas tecnicistas e instrumentalizadas, valorizando la experiencia, la narrativa y la reflexión crítica como elementos constitutivos de la praxis docente. El estudio tiene como objetivo general comprender de qué manera la escritura de cartas pedagógicas puede contribuir a los procesos formativos de las pasantes del curso de Pedagogía durante la práctica supervisada. Como objetivos específicos, busca analizar las percepciones de las participantes acerca de las experiencias vividas durante la práctica, investigar los movimientos crítico-reflexivos presentes en las narrativas producidas y discutir las contribuciones de las cartas pedagógicas para la construcción de identidades docentesMetodológicamente, se trata de una investigación cualitativa, desarrollada desde la perspectiva de la investigación-formación, según Josso (2004, 2006), fundamentada en la revisión de la literatura y en la producción de cartas pedagógicas como dispositivo de investigación-formación, mediante las cuales las participantes narran y reflexionan sobre sus procesos de constitución docente. El contexto de la investigación se constituyó a partir del minicurso *Tejiendo narrativas en cartas pedagógicas*, realizado con pasantes del curso de Pedagogía, en el cual las participantes produjeron cartas pedagógicas narrando experiencias, inquietudes, aprendizajes y desafíos relacionados con la práctica supervisada. Para el análisis de las narrativas producidas, se adoptó la propuesta de lectura interpretativo-comprensiva en tres tiempos, formulada por Souza (2004), posibilitando comprender los sentidos atribuidos por las participantes a sus trayectorias formativas. Los resultados evidencian que las cartas pedagógicas favorecieron procesos de escucha de sí mismas y del otro, ampliación de la conciencia crítica, fortalecimiento de la autoría docente y resignificación de las experiencias vividas durante la práctica. Las narrativas revelaron que la escritura epistolar promovió espacios de diálogo, sensibilidad, afectividad y reflexión sobre la práctica pedagógica, contribuyendo a una formación más humana, ética y emancipadora. Además, la investigación demuestra que el género carta, al ser incorporado al contexto académico y formativo, rompe con modelos tradicionales de producción científica, valorizando subjetividades, memorias y experiencias como elementos legítimos de producción de conocimiento. Se concluye que las cartas pedagógicas constituyen un potente dispositivo de investigación-formación, capaz de promover movimientos de (auto)(trans)formación docente, fortaleciendo prácticas educativas dialógicas, críticas y comprometidas con la transformación social, en consonancia con los presupuestos freireanos de la educación como práctica de libertad.

Palabras clave: Cartas pedagógicas; Formación docente; Investigación-formación; Narrativas; Paulo Freire.

LISTA DE ABREVIATURAS

CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

FAETERJ – Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro

FRECON - Grupo de Pesquisa Estudos Freireanos Contemporâneos e Currículo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

UAT - Unidades de Análise Temática

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

CARTAS A PAULO FREIRE E A ANTÓNIO NÓVOA 12

CARTA BOAS-VINDAS 19

CARTA-APRESENTAÇÃO-INTRODUÇÃO 22

CARTA I: FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DE PROFESSORES(AS) 55

CARTA 1.1 - Reflexões Críticas: A Indissociabilidade entre Estágio, Teoria e Prática 64

CARTA II: UM ESPAÇO RESERVADO A PAULO FREIRE E A CARTA PEDAGÓGICA 69

CARTA 2.1: Reflexões sobre o Pensamento Freireano em "Cartas à Guiné-Bissau" 81

CARTA 2.2: Reflexões sobre o Pensamento Freireano em "Professora Sim, Tia Não: Cartas a Quem Ousa Ensinar" 82

CARTA 2.3: Reflexões sobre o Pensamento Freireano em " Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis" 85

CARTA 2.4: Reflexões sobre o Pensamento Freireano em " Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos" 88

CARTA 2.5: A Ideologia e o Legado Crítico nas Cartas Pedagógicas de Paulo Freire 90

CARTA III: UMA TESE EM FORMA DE CARTAS: ROMPENDO PARADIGMAS 101

CARTA IV: CAMINHOS PERCORRIDOS 108

CARTA 4.1 – Um Minicurso Via Cartas 119

CARTA 4.1 - Primeiras Tecelagens: Fios Iniciais da Trama 129

CARTA 4.2 – Novos Fios Entrelaçados 136

CARTA 4.3 – A Trama se Adensa 151

CARTA 4.4 – Tecelagem em Movimento 156

CARTA 4.5 – A Trama que se Consolida 160

CARTA 4.6 – QUANDO O TEAR DA PESQUISA SE ETERNIZA EM LIVRO 163

CARTA V: ECOS E REFLEXÕES DO CAMPO 165

CARTA 5.1: UAT 1: Autobiografia, trajetória acadêmica e formação profissional 167

Carta 5.2: UAT 2: Memórias escolares 173

Carta 5.3. UAT 3: Experiências no estágio e reflexões sobre a prática em sala de aula 177

Carta 5.4. UAT 4: A afetividade como elemento constitutivo do ensinar 188

Carta 5.5. UAT 5: A docência como ato político 195

Carta 5.6. UAT 6: Formação docente e a ideia de inacabamento 199

Carta 5.7. UAT 7: Cartas pedagógicas como dispositivo de formação 203

REFERÊNCIAS**.....212**

CARTAS A PAULO FREIRE E A ANTÓNIO NÓVOA



Paulo Freire, em 1994, na porta de entrada do Centro de Referência Paulo Freire.

Disponível: https://www.paulofreire.org/centro-de-referencia-paulo-freire

Caros(as) leitores e leitoras,

Peço licença para iniciar esta tese de uma forma que considero especial e profundamente significativa: homenageando e agradecendo a Paulo Freire. Opto por começar esta obra com uma carta endereçada a ele, porque Paulo Freire, patrono da educação brasileira, não é apenas uma referência teórica essencial para este trabalho, mas também a inspiração viva que permeia toda a minha prática e pesquisa. Iniciar com uma carta a Freire é uma forma de reconhecer a importância do seu legado e de conectar diretamente a filosofia que ele nos deixou com o tema central desta tese: o uso das cartas pedagógicas como dispositivo de diálogo, reflexão crítica na (trans)(auto)formação dos cursistas estagiárias do curso de Pedagogia.

Querido Paulo Freire,

É com grande admiração e profundo respeito que me dirijo a você nesta carta pedagógica, um gênero que carrega tanto significado em seu legado e que inspira a pesquisa que estou conduzindo. Declarado patrono da educação brasileira em 2012, você se tornou não apenas uma figura histórica, mas um patrimônio vivo de nossas práticas educativas, um farol que continua a guiar aqueles que, como eu, buscam transformar a educação e, por conseguinte, a sociedade.

Ao longo da minha caminhada e no desenvolvimento da minha pesquisa, encontrei em suas ideias uma fonte inesgotável de inspiração. Sua filosofia, que une alfabetização à conscientização, demonstrou ao mundo que a educação é um ato de liberdade e uma ferramenta poderosa contra a opressão. Como você ensina em Pedagogia da Autonomia (1996, p. 94), "no fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente." Essas palavras não só orientam minha prática educativa, mas também fundamentam a abordagem que adoto nesta pesquisa com as cartas pedagógicas. Busco, assim, promover um espaço em que formandos possam exercitar essa liberdade com responsabilidade ética, transformando suas vivências em oportunidades de conscientização e crescimento.

Prosseguindo nessa linha de pensamento sobre a responsabilidade ética na educação, seu trabalho em Angicos destaca-se como um exemplo concreto dessa filosofia em prática. Lá, você capacitou centenas de trabalhadores rurais a ler e escrever em apenas 40 horas, evidenciando não só a eficácia de seu método, mas também a coragem e a paixão que o moviam. Mesmo após o golpe militar de 1964, quando foi forçado ao exílio, você não se calou; ao contrário, continuou a disseminar suas ideias pelo mundo, mantendo viva a luta por uma educação libertadora.

Seus anos de exílio foram marcados por uma produção intelectual intensa e por uma atuação educacional que atravessou continentes. Seja na Universidade de Harvard, no Conselho Mundial das Igrejas, ou em suas consultorias educacionais na África, sua práxis sempre esteve enraizada na crença de que a educação pode e deve ser um caminho para a libertação.

Retornar ao Brasil, após 16 anos de exílio, para "reaprender" o seu país, demonstra sua humildade e o reconhecimento de que, como seres humanos, estamos sempre em processo de construção e reconstrução e isso diz muito sobre aquela consciência do inacabamento que você tão bem articulou. Ao assumir o cargo de Secretário de Educação de São Paulo, você se empenhou em reformar o sistema educacional, lutando pela alfabetização, pela valorização dos(as) professores(as) e por uma educação que servisse verdadeiramente ao povo.

Entre suas muitas contribuições, é impossível não mencionar sua obra-prima, Pedagogia do Oprimido, que continua a ser uma leitura obrigatória para qualquer educador comprometido com a justiça social. No entanto, são as suas Cartas à Guiné-Bissau que mais diretamente inspiram a pesquisa que estou realizando. As cartas pedagógicas, como gênero, são uma extensão de sua filosofia, um espaço de diálogo e reflexão profunda entre educador e educando, e é com essa inspiração que estou trabalhando com as cursistas estagiárias de pedagogia, utilizando a troca de cartas para explorar e refletir sobre suas vivências durante o estágio supervisionado.

Essas cartas não são apenas um método de comunicação, mas sim uma ferramenta para conscientização, um espaço no qual o diálogo freireano se torna vivo, em que o educando não é um mero receptor passivo, mas um sujeito ativo na construção do conhecimento. É nesse diálogo, nesse encontro de ideias e experiências, que vejo o verdadeiro valor de seu legado, um legado que continua a transformar vidas e que, de forma tão pessoal, tem transformado a minha.

A você, Paulo Freire, minha profunda gratidão. Suas ideias são a base sobre a qual construo minha prática e minha pesquisa. Por meio deste trabalho com as cartas pedagógicas, espero honrar seu legado, contribuindo para uma educação que liberta, que conscientiza, e que prepara cada ser humano para a luta por sua própria emancipação.

Com todo o meu respeito e admiração,

William Alves

CARTA A ANTÓNIO NÓVOA

> "Talvez tudo isto seja “nada”, talvez todas as cartas sejam inúteis e nenhum dos presentes precisasse de ouvir esta epístola, mas eu é que precisava de a escrever. Com uma única certeza: a de que não tenho certezas. Com um único desejo: que, apesar de todos os constrangimentos, sejam capazes de habitar livremente o vosso lugar como investigadores. Com uma única convicção: que sem conhecimento, sem criação, sem cultura, não há futuro para este país que parece outra vez perdido.
>
> Talvez nenhum dos presentes precisasse de ouvir esta epístola, mas eu é que precisava de a escrever. Agora, está escrita. E acabou de ser lida perante vós." (Nóvoa, 2015, p. 21)

Caro António Nóvoa,

Momentos antes de encaminhar a versão final desta tese ao meu orientador, encontrei-me novamente diante de sua “Carta a um jovem investigador em Educação”[1]. Não a li desta vez como quem procura uma referência para fundamentar um argumento ou sustentar uma análise. Li-a como quem procura compreender aquilo que fez durante os últimos anos.

Ao concluir esta pesquisa, percebo que uma das perguntas que mais me acompanharam não estava relacionada apenas às cartas pedagógicas, às narrativas ou à formação docente. Ela dizia respeito à própria escrita. Como escrever uma tese que não apenas falasse sobre formação, mas que fosse, ela mesma, uma experiência formadora? Como construir uma investigação coerente com os pressupostos teóricos que a sustentam? Como escrever sobre diálogo sem dialogar? Como escrever sobre narrativas sem permitir que a narrativa também encontrasse lugar na escrita acadêmica?

Talvez tenha sido por isso que suas palavras encontraram tanta ressonância neste momento final.

Ao afirmar que a escrita acadêmica não deve ser compreendida apenas como um instrumento de apresentação de resultados, mas também como uma forma de criação e expressão intelectual (Nóvoa, 2015, p. 17), o senhor ajudou-me a compreender algo que eu apenas intuía durante a construção desta tese: a escrita não ocupa um lugar secundário na pesquisa. Ela é parte da pesquisa. Ela produz conhecimento. Ela forma o pesquisador.

---

[1] Carta disponível em: https://www.up.pt/revistas/index.php/spce/article/view/1671, acessado em 05 de junho de 2026

Foi essa compreensão que sustentou a decisão de tecer esta tese por meio de cartas. Confesso que nem sempre essa escolha me pareceu simples. Em determinados momentos, questionei se uma tese construída por meio de narrativas epistolares encontraria espaço dentro das formas tradicionalmente legitimadas pela academia. Afinal, estamos habituados a determinados modos de organizar o conhecimento, determinados modos de argumentar e determinados modos de escrever.

Entretanto, ao ler seu convite para que os investigadores conheçam profundamente as regras de sua ciência, mas não deixem de arriscar e transgredir, encontrei uma espécie de autorização intelectual para seguir adiante. Como o senhor afirma, "sem transgressão não há descoberta, não há criação, não há ciência" (Nóvoa, 2015, p. 15). Curiosamente, essa ideia encontrou eco em uma provocação que recebi durante o exame de qualificação desta tese. Na ocasião, a professora Tania Lucía, integrante da banca, retomou uma frase que utilizei na abertura de minha apresentação, "toda escrita começa com risco", e lançou-me uma pergunta que continuou reverberando muito depois daquele encontro: "William, você está disposto a encontrar esses riscos?". Em seguida, acrescentou que, muitas vezes, "a mesma escrita que nos salva também nos afoga", lembrando que há perigos, dores e deslocamentos que emergem quando escrevemos. Sua reflexão ampliou minha compreensão sobre a transgressão de que fala Nóvoa. Arriscar-se na escrita não significa apenas romper formatos acadêmicos consolidados ou experimentar novas formas de comunicar o conhecimento. Significa também aceitar que escrever é confrontar-se consigo mesmo, revisitar experiências, expor fragilidades e permitir que questões até então silenciosas venham à superfície. Se esta tese assumiu a carta como forma de investigação e de escrita, foi porque aceitou esse duplo desafio: o de transgredir certos modos tradicionais de produzir conhecimento e, simultaneamente, o de habitar os riscos que toda escrita verdadeiramente implicada com a experiência inevitavelmente produz.

A transgressão, contudo, não significou abandono do rigor. Pelo contrário. Significou acreditar que o rigor acadêmico pode coexistir com a narrativa, com a subjetividade e com a experiência. Significou defender que a produção do conhecimento em Educação não precisa necessariamente afastar-se das vozes, das memórias e das histórias daqueles que vivem os processos formativos. Significou reconhecer que há conhecimentos que só emergem quando os sujeitos narram suas experiências e refletem sobre elas.

Ao longo desta pesquisa, as cartas produzidas pelas estagiárias revelaram-se muito mais do que simples documentos. Tornaram-se espaços de interpretação de si, de reflexão sobre a prática e de construção de sentidos acerca da formação docente. Ao escreverem, as futuras professoras não apenas narravam experiências. Elas atribuíam significado a essas experiências. Formavam-se enquanto as escreviam. Tal constatação aproximou-me ainda mais de outro de seus conselhos: "Conhece em ligação com os outros. Perde tempo, conversa, partilha cada passo do teu trabalho." (Nóvoa, 2015, p. 16). Nenhuma das páginas desta tese foi escrita em solidão absoluta. Nelas habitam as vozes das estagiárias, dos(as) autores(as) que me acompanharam, dos(as) professores(as) que encontrei ao longo da trajetória acadêmica, do meu orientador, dos membros da banca de qualificação e de tantos outros sujeitos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a construção deste trabalho.

Talvez seja exatamente isso que as cartas ensinam. Toda carta pressupõe um outro. Toda carta nasce da crença de que alguém a receberá. Toda carta é, antes de tudo, um gesto de diálogo. Por essa razão, ao escolher a carta pedagógica como dispositivo de pesquisa-formação, procurei construir uma investigação coerente com aquilo que ela defendia. Não desejava apenas estudar cartas. Desejava pensar com elas. Escrever com elas. Produzir conhecimento com elas e a partir delas.

Ao chegar a este momento, compreendo que esta tese não é apenas uma pesquisa sobre cartas pedagógicas. Ela é também uma defesa da escrita narrativa como possibilidade legítima de produção de conhecimento em Educação. É uma defesa da experiência como categoria epistemológica. É uma defesa do diálogo como princípio metodológico. É uma defesa da palavra escrita como espaço de formação.

Talvez por isso esta carta precisasse existir. Não para acrescentar uma nova categoria analítica. Não para apresentar novos dados. Não para responder perguntas que ainda permanecem em aberto. Mas para reconhecer que a própria forma desta tese constitui parte de sua tese.

Uma tese em forma de cartas não representa apenas uma escolha estética. Representa uma escolha epistemológica. Representa uma forma de compreender a pesquisa, a formação e a escrita.

Chego, então, ao final desta carta e percebo que retorno às palavras que a abriram. Talvez nenhuma das pessoas que lerão esta tese precisasse desta epístola. Talvez esta carta

seja desnecessária. Talvez todas as reflexões aqui apresentadas já estivessem espalhadas por aí. Mas eu precisava escrevê-la. Precisava porque algumas ideias só se revelam plenamente quando encontram a forma adequada para existir. Precisava porque uma tese tecida por cartas não poderia concluir-se (ainda que esteja na abertura deste trabalho) sem uma carta que refletisse sobre a própria experiência de escrevê-la. Precisava porque, ao finalizar este percurso, compreendi que escrever também foi uma forma de pesquisar, de aprender e de me formar. E talvez seja justamente esse o ponto em que suas palavras e as minhas se encontram.

Não na certeza. Mas na busca.

Não na conclusão. Mas no caminho.

Não nas respostas definitivas. Mas na convicção de que conhecer, criar, escrever e dialogar continuam sendo formas profundamente humanas de habitar o mundo e a pesquisa.

Agora, esta carta está escrita. E acaba de ser lida.

William Teixeira Alves

(Quase) doutor em Educação

CARTA BOAS-VINDAS

> Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.
>
> Manoel de Barros (2006, p.43)

Prezados(as) leitores(as),

Nestas boas-vindas, tomo a liberdade de parafrasear a Rosaura Soligo (2015), dedicada também em propagar o legado das cartas pedagógicas de Paulo Freire, ao dizer que as linhas que compõem uma tese só ganham significado se forem lidas por alguém. Só vocês, caros(as) leitores(as), podem resgatá-las da irrelevância. Escrever uma tese com o objetivo de capturar a atenção e o interesse dos(as) leitores(as) é um desafio imenso. Até que o texto seja concluído e os(as) primeiros(as) leitores(as) se acheguem e seja notado, não saberemos se fomos bem-sucedidos. Este período de espera, que se estende ao longo dos anos de pesquisa, pode ser extremamente angustiante para um pesquisador que deseja verdadeiramente envolver seus(suas) leitores(as).

Para mim, o término da tese é apenas o início. Além da obrigação de completar o trabalho dentro de um prazo estipulado, enfrentamos a ansiedade típica de um escritor: e se ninguém se interessar pelo que escrevemos? Todo o nosso esforço terá sido em vão, uma vez que, por mais criativo que seja o ato de escrever, seu verdadeiro propósito é ser lido.

A importância desse trabalho não reside apenas na originalidade das ideias, ou na profundidade das análises, mas na capacidade de tocar e envolver o(a) leitor(a). O verdadeiro sucesso de uma tese não está apenas na sua defesa, ou na conquista do diploma, contudo na sua habilidade de dialogar com outros, de inspirar novas pesquisas, de servir como ponto de partida para futuras explorações.

Durante os anos de pesquisa, muitas vezes nos deparamos com dúvidas e ansiedades. Será que alguém vai se interessar pelas nossas palavras? Será que nosso esforço será reconhecido? Essas questões nos acompanham a cada parágrafo escrito, a cada argumento desenvolvido, a cada referência consultada. Somente quando nosso trabalho é lido é que essas incertezas começam a desaparecer.

Assim, prezados(as), ao lerem este texto, saibam que ele foi escrito na esperança de que cada palavra ressoe em vocês. Que cada ideia possa provocar uma reflexão, uma

pergunta, uma nova investigação. Este diálogo silencioso é o que dá vida ao nosso trabalho e justifica todos os esforços investidos.

A leitura completa o ciclo de criação de qualquer obra escrita. Sem vocês, leitores e leitoras, nossas teses seriam apenas documentos esquecidos, aguardando pacientemente para serem descobertos. Vocês são os verdadeiros protagonistas deste processo, e dedico a vocês nosso trabalho, nossa pesquisa e nossa escrita.

Manoel de Barros, com sua sabedoria poética, nos lembra, por meio da epígrafe que abre esta carta, que a importância de uma coisa transcende as medidas objetivas e quantificáveis. Em nossas cartas pedagógicas, buscamos justamente esse encantamento que o poeta menciona. Cada palavra escrita é um convite para um diálogo profundo e significativo, em que o verdadeiro valor reside nas conexões emocionais que estabelecemos. As cartas pedagógicas têm a potência de criar laços, despertar reflexões e transformar experiências. É nesse espaço de afeto e compartilhamento que encontramos a essência da educação, em que o encantamento se torna a medida mais preciosa de nossa jornada conjunta. Sejam bem-vindos a esse universo de palavras que não apenas informam, mas também tocam o coração e a alma.

Que estas cartas possam encontrar em vocês não apenas leitores(as), mas também críticos(as), interlocutores(as) e, quem sabe, futuros(as) pesquisadores(as) que darão continuidade a esta jornada.

Com estima e gratidão,

William Alves

CARTA-APRESENTAÇÃO-INTRODUÇÃO

> Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado.
>
> (Paulo Freire, 1996, p. 53)

Estimado(a) leitor e leitora,

Espero que esta carta possa encontrá-lo(a) bem, saudável e firme diante das lutas diárias que vivenciamos. Como entendi que o destinatário principal desta reflexão seria você, educador e educadora, e como a carta é um gênero que me encanta desde adolescente, cá estou para dialogar sobre a potência das cartas pedagógicas, na formação de professores(as), da maneira mais coerente que, a meu ver, eu poderia: escrevendo uma carta para você. Não estranhe minha proposta de iniciar a produção desta tese no formato de carta pedagógica, tal prática se justifica pelo fato de ser exatamente este o gênero objeto da pesquisa que aqui proponho. É essa uma forma de escrita, uma herança deixada e inspirada por Paulo Freire, que se utilizava desse gênero para dialogar com o mundo, conosco, para ensinar e aprender, tudo a partir de suas vivências, para indignar-se e esperançar.

A epígrafe que abre esta apresentação retrata um pouco do que sou e do que desejo. Prosseguir, porque sei que não acabou. Prosseguir, porque sei que muito tenho a aprender e contribuir para o campo da educação. Apontam também referências e ideais utilizados na pesquisa proposta.

Antes de apresentar meus anseios, caro(a) educador(a), coloco-me como professor William Teixeira Alves, filho de Gilda Teixeira Alves (*in memoriam*) e Luiz Sérgio Batalha, de família de origem humilde, que viu na educação a possibilidade de libertação e crescimento. Sim, a educação transformou minha trajetória, em diálogo com outros e com o mundo. Professores(as) conscientes de seu papel e que outrora agiram com (est)ética são os responsáveis por hoje eu estar aqui, cocriando uma pesquisa com estagiárias do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior, localizada no interior do Rio de Janeiro, por compreender que podemos e devemos assumir o papel de orientadores/formadores desta juventude que se impõe em uma sociedade cada vez mais desigual e cruel. Educar para mim, é um ato político, de transformação, ideal inspirado em Paulo Freire. Vale destacar que o objeto desta pesquisa foram narrativas contidas nas cartas pedagógicas escritas por

estagiárias do curso de Pedagogia durante um minicurso. Destaco que durante a escritura desta tese, os sujeitos da pesquisa[2] são nomeados como cursistas estagiárias.

Antes de prosseguir, gostaria de compartilhar com vocês, prezados(as) leitores(as), a origem do meu fascínio pelas cartas e como essa experiência constituiu minha relação com a escrita e o diálogo. Em um tempo em que a conectividade se fazia por meio de papel e tinta, muito antes da instantaneidade dos recursos tecnológicos e virtuais que hoje permeiam nossas interações, um menino de 11 anos (19994) corria com as almofadas da avó em direção ao morro, preparando-se para a aventura de escorregar morro abaixo. "Volte aqui, menino! Eu vou te pegar!", gritava vovó "Filhinha", hoje no auge dos seus 96 anos, entre a preocupação e o riso de quem observava a infância se desenrolar em liberdade.

Foi também nessa época que me deparei com uma revista da época, publicação que, além de falar sobre temas da adolescência e horóscopos, trazia uma seção dedicada à busca por amizades por correspondência. Intrigado, tomei coragem e escrevi para algumas pessoas, iniciando assim meu primeiro contato com a troca epistolar. Mais do que isso, na ousadia ingênua da infância, enviei meu próprio endereço para a revista, sem medir os riscos, na esperança de receber cartas vindas de todas as partes do país.

E assim foi. Dia após dia, o carteiro se tornava uma presença aguardada, trazendo consigo dezenas de cartas. Eu as devorava, lendo e relendo cada palavra com entusiasmo. Cada envelope que chegava era uma janela para outras realidades, outras vidas, outras formas de ver o mundo. A troca de cartas tornou-se um espaço de descobertas e, por que não, de desenvolvimento da minha própria leitura e escrita.

Agora, durante minha pesquisa (2022-2026), trago essa experiência pessoal como ponto de partida para uma pesquisa que propõe o uso das cartas pedagógicas, legado de Paulo Freire, como dispositivo de diálogo e reflexão na formação docente. Nesta pesquisa, o dispositivo é compreendido a partir da concepção de Santos, Ribeiro e Santos (2018), não como um instrumento ou uma técnica de coleta de dados, mas como um modo de organizar a pesquisa e a formação de forma integrada. Para as autoras, o dispositivo é um "método aberto, que se faz em ato com a experiência de sujeitos em movimento" (Santos; Ribeiro; Santos, 2018, p. 44). Isso significa que ele se constrói nas experiências, nas interações, no diálogo e nas reflexões produzidas ao longo do processo investigativo. Nesse sentido, as

[2] Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CEP/UFRRJ), sob o Parecer Consubstanciado nº 7.310.542, CAAE nº 83666524.1.0000.0311, emitido em 19 de dezembro de 2024.

cartas pedagógicas constituem o dispositivo de pesquisa-formação desta investigação, pois, por meio da escrita, da leitura e do compartilhamento das cartas, as participantes narram suas experiências, refletem sobre sua prática e produzem conhecimentos sobre a docência.

Freire nos ensina que a comunicação autêntica e o diálogo são elementos centrais para a construção do conhecimento e da emancipação. A carta, como gênero textual, carrega em si essa potência dialógica, possibilitando que sujeitos se expressem de maneira genuína, situando-se no mundo e transformando suas próprias percepções por meio da escrita.

Com essa pesquisa, proponho oferecer às estagiárias do curso de Pedagogia participantes do minicurso Tecendo Narrativas em Cartas Pedagógicas um espaço de diálogo por meio das narrativas postas em cartas. Essa prática permite que futuras professoras se apropriem da escrita como dispositivo reflexiva, compartilhando suas experiências, angústias e descobertas ao longo do percurso formativo. Nesse processo, as cartas se tornam um meio para a construção coletiva do saber docente, promovendo um ensino mais crítico, humano e engajado com as realidades que atravessam a educação contemporânea.

Minha família, vinda de uma realidade popular e periférica, sempre teve um profundo respeito pela escola. Para mim, estar na escola era como estar em casa, um lugar de acolhimento e descoberta. Ali, não apenas se aprendia, mas também se vivia. Era um espaço de (des)construção de ideias, de criação de laços e de amizades sinceras. Nesse ambiente pulsante, estudar, crescer, trabalhar, compartilhar e ser feliz aconteciam de forma natural, quase mágica, como se a própria escola fosse uma extensão do que significa ser humano.

Minha mãe, que faleceu dia 8 de dezembro de 2019, sempre sonhou em ser professora, mas não pôde, pois meu avô e "a vida" obrigaram-na a cuidar dos irmãos pequenos e a abandonar os estudos. Durante minha graduação, conheci professores(as) incríveis e comprometidos com a formação alheia, professores(as) progressistas, que suscitaram em mim o desejo de ser formador de professores(as). Ali, na boniteza daquelas práticas, naquele espaço educativo, desejei ser docente e, de certa forma, dar orgulho à minha mãe, pois ela realizava em mim um sonho seu.

No espaço escolar, também tive acesso a leituras importantes, que me fundamentam como pesquisador e como pessoa, sendo destaque para a pesquisa que aqui proponho. Acredito que o sujeito não pode ser percebido e estudado como uma coisa, porque como sujeito e permanecendo sujeito não pode tornar-se mudo, consequentemente, o conhecimento dele só pode ser dialógico. Além disso, para a postura adotada nesta pesquisa, no encontro entre o outro e o pesquisador, o grande desafio sempre é o de assumir o

compromisso ético com a produção de um conhecimento. Ao apontar para essa necessária condição de produção de conhecimento nas ciências humanas, trago à baila o tema da ética na pesquisa.

Prezado(a) leitor(a), a leitura, o valor que atribuímos a ela, a lapidação da escrita e o fazer literário são processos profundamente íntimos, solitários e pessoais. Para alguns, essas atividades são fontes de apreço e prazer; para outros, podem parecer dispensáveis ou até mesmo desagradáveis, exatamente por serem experiências de foro íntimo. Estimado(a) leitor(a), o verdadeiro conhecimento não nasce de um monólogo, mas de um diálogo, de um encontro com o outro, em que as ideias são compartilhadas e transformadas.

O mundo, em constante transformação, reflete essas mudanças nas concepções adotadas, nas interações, na maneira de estabelecer relações, na leitura, na escrita, nas criações e produções e na tecnologia. Esses processos não ocorrem em isolamento, mas são fruto de diálogos contínuos entre indivíduos e culturas. O encontro entre o sujeito da pesquisa e o pesquisador, por exemplo, é um espaço em que o conhecimento é co-construído, sempre permeado pela ética e pelo respeito às diferentes vozes que ali se expressam.

Victor Hugo (1872)[3] , em sua obra À qui la faute? - De quem é a culpa?, ilustra magistralmente a valorização da leitura e da escrita, da literatura e do apreço ao livro. Ele nos apresenta um personagem que deseja incendiar uma biblioteca, uma metáfora poderosa para a ameaça de destruir o conhecimento acumulado. Nos diálogos que seguem, vários motivos são apresentados para tentar dissuadir o personagem, alertando-o de que ao destruir a biblioteca, ele destruiria a si mesmo, pois as chamas consumiriam um tesouro inestimável, o saber, a riqueza, o progresso. A revelação final do poema, "Je ne sais pas lire" – "Eu não sei ler", sublinha a tragédia do analfabetismo: a ausência de diálogo, de encontro, de compartilhamento de saberes, que resultam na destruição, não só do outro, mas de si próprio.

Infelizmente, muitos brasileiros ainda enfrentam o analfabetismo, o que os exclui desse diálogo fundamental que a leitura e a escrita oferecem. Essa exclusão não se limita apenas à incapacidade de decifrar palavras; ela se estende à privação da capacidade de interagir com o mundo e de participar de um encontro transformador com o conhecimento. Em nossa pesquisa, é essencial reconhecer que a leitura e a escrita são ferramentas cruciais

[3]Victor Hugo, À qui la faute ?, L'Année terrible, 1872. Disponível em: https://www.etaletaculture.fr/culture-generale/a-qui-la-faute. Acessado em 15 de maio de 2024.

para a formação de cidadãos críticos e envolvidos. A falta de acesso a essas práticas limita não apenas o desenvolvimento individual, mas também a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A internet, embora ofereça uma vasta gama de informações e formas de interação, muitas vezes substitui o diálogo profundo pela superficialidade, afastando-nos da verdadeira compreensão. Isso se torna ainda mais relevante em um contexto de pesquisa, no qual o conhecimento deve ser co-construído por meio de diálogos significativos. A pesquisa não deve ser vista como um ato isolado, mas como um processo colaborativo que envolve a partilha de saberes entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Assim, ao promover a leitura e a escrita, estamos não apenas incentivando a formação de indivíduos mais informados, mas também criando um espaço em que o conhecimento pode ser compartilhado e transformado, respeitando as diversas vozes que compõem nossa sociedade.

Portanto, é crucial que nossas ações de pesquisa e educação se concentrem em fomentar a leitura e a escrita como práticas que não apenas informam, mas que também criam laços, estimulam diálogos e transformam experiências. Isso permitiu que todos pudessem participar ativamente da construção do saber, contribuindo para um ambiente educativo mais rico e inclusivo, onde cada voz é valorizada e cada história é contada.

E aqui, estimado(a) leitor(a), as palavras de Bauman (1999) sobre a globalização tornam-se especialmente pertinentes, pois ensina que:

> A globalização está na ordem do dia; uma palavra da moda que se transforma rapidamente em um lema, uma encantação mágica, uma senha capaz de abrir as portas de todos os mistérios presentes e futuros. Para alguns, "globalização" é o que devemos fazer se quisermos ser felizes; para outros é a causa de nossa infelicidade. Para todos, porém, "globalização" é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível e também um processo que nos afeta a todos na mesma medida e da mesma maneira. Estamos todos sendo "globalizados" – e isso significa basicamente o mesmo para todos (1999, p. 27).

Esse ensinamento de Bauman sobre a globalização também se relaciona profundamente com o contexto da pesquisa, especialmente no que diz respeito ao impacto da globalização na educação e nas formas de comunicação.

O sociólogo nos alerta para o fato de que a globalização é uma força inevitável que transforma as nossas vidas, afetando a todos de forma similar. Isso se manifesta na maneira como nos comunicamos, nas interações sociais e na forma como o conhecimento é compartilhado e construído. O advento da cibercultura, o fenômeno da globalização não sucumbiu a leitura, o livro, mas deixou marcas sensíveis e profundas no processo de escrita

e na forma de nos comunicarmos e é este repensar, esta elaboração mais aprimorada e demorada sobre a qual me desejo debruçar.

No âmbito da pesquisa que desenvolvi com as cursistas estagiárias do curso de pedagogia, a troca de cartas pedagógicas adquire uma importância particular. Em um mundo cada vez mais globalizado, onde a comunicação muitas vezes se torna superficial e imediatista, as cartas pedagógicas representam uma resistência a essa tendência. Elas oferecem um espaço de diálogo reflexivo e profundo, no qual as cursistas podem se envolver em um intercâmbio autêntico de ideias e experiências.

Essas cartas permitem que as cursistas estagiárias reflitam sobre suas vivências durante o estágio supervisionado, discutindo os desafios e aprendizados que encontram no caminho. Em vez de se limitarem a uma comunicação rápida e fragmentada, como muitas vezes ocorre na era digital, as cartas exigem um tempo de introspecção, de elaboração cuidadosa, de encontro com o outro. Elas são, portanto, um dispositivo que não só promove o diálogo entre o sujeito da pesquisa e o pesquisador, mas também entre as próprias cursistas estagiárias e suas experiências.

Nesse movimento, o **tempo** assume uma dimensão formativa fundamental. A escrita da carta rompe, ainda que momentaneamente, com a lógica da urgência e do imediatismo, convidando as cursistas estagiárias a desacelerar, revisitar o vivido e atribuir novos sentidos às experiências do estágio. Entre o acontecimento e sua escrita, instaura-se um tempo de elaboração e reflexão, no qual aquilo que foi vivido pode ser retomado, interrogado e ressignificado. Assim, o tempo da carta não se reduz ao tempo cronológico de escrever e receber uma mensagem; constitui-se como um **tempo de formação**, em que experiência, memória e reflexão se entrelaçam e possibilitam que as estagiárias compreendam não apenas o que viveram, mas também como essas experiências participam de seus processos de constituição docente.

Ao criar um espaço para esse diálogo profundo, as cartas pedagógicas contrabalançam os efeitos da globalização que, como Bauman (1999) aponta, podem homogeneizar nossas experiências e diluir a riqueza do conhecimento individual. Elas permitem que os participantes da pesquisa se reconectem com suas análises teórico-prático-pedagógicas de maneira mais significativa, reflexiva e ética, proporcionando um meio de construção do conhecimento que é tanto pessoal quanto coletivo.

Nesse sentido, enquanto a globalização molda nossas vidas de maneiras irreversíveis, as cartas pedagógicas emergem como uma prática que valoriza o diálogo e a reflexão,

fundamentais para a formação dos(as) futuros(as) educadores(as) e para a criação de um conhecimento mais profundo e compartilhado.

De igual forma, o grande educador Paulo Freire também fundamenta essa proposta de pesquisa, por acreditar em uma educação progressista, a qual compreende que a construção do "eu" não se dá apenas no mundo, mas sim com o mundo, em uma coletividade, considerando aspectos sociais, culturais e históricos. Na perspectiva de Freire (1996), homens e mulheres não podem simplesmente *estar* no mundo, é necessário *estar sendo,* humanizando-se em coletividade. Por isso, faz-se relevante uma formação de consciência crítica, política, ética e estética da educação, que os faça questionar, duvidar, experienciar, compreender o seu momento histórico. Vale destacar que o autor ainda é o responsável pelo legado das cartas pedagógicas, objeto desta proposta de pesquisa.

Para Vieira (2020), por exemplo, manifestar-se por meio de cartas era um hábito e uma marca de Paulo Freire. Para tal pensador da prática educativa, a sua ideologia se traduzia no exercício da coerência com a prática. E o que significa teoria sem a prática, ideologia sem aplicabilidade? Seria o mesmo que apresentar ideias ou um ideal que não se consegue comprovar, imaginar ou constatar a eficácia. É justamente aqui, estimado(a) leitor(a), que reside o caráter indiscutível e indefectível de Freire: dar ao diálogo, à arte de manifestação de vozes e vertentes, a democratização do acesso, do pertencimento, do espelhamento, ao imaginar o diálogo como um exercício do pensamento reflexivo e compartilhado, o qual clamava por um instrumento que o contemplasse e o legitimasse. E este instrumento, meus(minhas) queridos(as), transformou-se em cartas e cartas.

Fiori (2018) também nos ensina que as cartas de Paulo Freire são um legado, uma ferramenta que traz como objeto ou condição o pensar sobre o que alguém diz e pede resposta, realizando-se a prática do diálogo pela escrita. Por isso, apresento esta proposta para o resgate desta comunicação, deste gênero.

Dessa forma, estimados(as) leitores(as),

> as cartas pedagógicas de Paulo Freire estão atreladas ao exercício do diálogo e do preciosismo, ao se registrar de forma ordenada e rigorosa, a reflexão e o pensamento, entretanto ao trazer como cerne desta escrita, o afeto, o amor, o sentimento, pois nós só escrevemos, só nos mostramos, só nos desnudamos, para quem nos toca, nos afeta, e nos desperta a amorosidade (Streck, 2010, p.65).

Não é à toa que, há tempos, as cartas de amor despertavam tanta euforia e um misto de alegria e entusiasmo ao chegar ao destinatário. Percebia-se isso no momento da entrega

do carteiro, aliás, na própria espera já havia envolvimento, porque era todo um processo de preparação, de recebimento, de acolhimento, para abrir o envelope, e ler as notícias, as palavras, as percepções de alguém que deseja compartilhar dessa intimidade e afetividade, como notário no trecho da obra O Primo Basílio, de Eça de Queirós:

> tinha suspirado, tinha beijado o papel devotamente! Era a primeira vez que lhe escreviam aquelas sentimentalidades, e o seu orgulho dilatava-se ao calor amoroso que saía delas, como um corpo ressequido que se estira num banho tépido; sentia um acréscimo de estima por si mesma, e parecia-lhe que entrava enfim numa existência superiormente interessante; onde cada hora tinha seu encanto diferente, cada passo conduzia a um êxtase, e a alma se cobria de um luxo radioso de sensações (Queiroz, 1878, p. 155).

É isso, meus(minhas) atentos(as) leitores(as), que desejo compartilhar com vocês: este entusiasmo, esta afetividade do gênero carta, este anseio para a escrita deste potente meio de comunicação.

Retomando um pouco a minha trajetória, caro(a) leitor(a), no ano posterior à minha formação inicial em Letras, ingressei em uma pós-graduação lato sensu (Língua Portuguesa e Literatura Brasileira) na mesma instituição, onde anos depois ingressei como professor assistente do curso de Letras e Pedagogia.

Paulo Freire, como mencionei na epígrafe no início desta carta, nos lembra da importância de reconhecer nosso inacabamento, esse estado de constante aprendizado e crescimento. É essa consciência do inacabamento que me fez prosseguir e chegar ao mestrado, em 2013, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Para mim, essa ideia de inacabamento não é apenas uma reflexão teórica, mas uma realidade vivida, o menino pobre da periferia que, passo a passo, avança rumo à liberdade. Como Freire (1996) sugere, reconhecer que estamos sempre em construção nos permite ir além dos condicionamentos que a vida nos impõe, transformando desafios em oportunidades de crescimento e aprendizado contínuo.

No expressar-se de Freire, as cartas eram uma das formas de comunicação de que Paulo tanto gostava (Streck, 2000, p. 08). Assim, a pessoa, o autor, educador e formador se fundem e se complementam, para tornar a educação, o diálogo, o fazer educativo pedagógico tal como é a proposta desta pesquisa.

Eu, como aluno e educador, anseio, não só deixar uma marca de autoria nesta pesquisa e escrita, mas também transformá-la em um instrumento de propagação do valioso legado freireano das cartas pedagógicas, aqui especificamente, utilizadas como um

dispositivo de diálogo e (auto)(trans)formação das cursistas estagiárias do curso de pedagogia, sujeitos desta pesquisa. Aqui, então, reside justamente a mudança, a transmutação, por propor um meio de comunicação há tempos esquecido por uma geração que se inspira e respira nas novas tecnologias e na tecnologia de informação e comunicação.

Até hoje me questiono o porquê de logo após finalizar o mestrado, não dei prosseguimento do doutorado, os motivos foram vários e de cunho pessoal. As dificuldades e perdas, sobretudo, de minha mãe, fizeram-me estagnar, e o suicídio de uma pessoa muito especial me fez parar no tempo. Sentia-me como a personagem de "A terceira margem do rio": no não lugar, sentia-me deslocado e exatamente como na própria descrição da obra:

> Sofri o grave frio dos medos, adoeci. [...] Sou homem, depois desse falimento? Sou o que não foi, o que vai ficar calado. Sei que agora é tarde, e temo abreviar com a vida, nos rasos do mundo. Mas, então, ao menos, que, no artigo da morte, peguem em mim, e me depositem também numa canoinha de nada, nessa água que não para, de longas beiras: e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro — o rio (Rosa, A Terceira margem, 2001, p. 58).

Era desse raso, que eu queria fugir. Desta fuga à imersão e a descoberta da minha verdadeira imagem e personificação. E após essa pausa, estava me sentindo como em o Quase, poesia de Sara Westphal, de 2002:

> Ainda pior que a convicção do não e a incerteza do talvez é a desilusão de um quase. É o quase que me incomoda, que me entristece, que me mata trazendo tudo que poderia ter sido e não foi [...]. Basta pensar nas oportunidades que escaparam pelos dedos, nas chances que se perdem por medo, nas ideias que nunca sairão do papel por essa maldita mania de viver no outono.

Quase tinha conseguido trilhar a minha carreira acadêmica, quase tinha conseguido tirar os sonhos da gaveta, quase tinha conseguido tirar os dias cinzentos da minha rotina, quase tinha conseguido mudar, mas faltava a coragem para seguir em frente e lutar pela minha felicidade ...

Contudo, após ingressar no curso de extensão PAULO FREIRE EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL, ministrado pelo professor Aristóteles de Paula Berino, hoje, meu querido orientador, e conhecer pessoas importantes, como a doutoranda Janaína, os quais muito me incentivaram, a chama da pesquisa reacendeu e iluminou todo o meu ser, levando-se a fazer a inscrição, para o processo seletivo de 2022, e inscrever-me no programa que me acolheu e contribuiu significativamente para meu crescimento pessoal e profissional. Aqui sinto a força da escrita de Guimarães Rosa: "a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem" (Rosa, Grande

sertão: veredas, 1986, p. 34). Tive a coragem para virar a chave e retomar os meus sonhos e anseios pessoais e acadêmicos. Retomo, então, ao fim da poesia de Westphal, para me traduzir e servir de inspiração:

> Pros erros há perdão; pros fracassos, chance; pros amores impossíveis, tempo. [...] Não deixe que a saudade sufoque, que a rotina acomode, que o medo impeça de tentar. Desconfie do destino e acredite em você. Gaste mais horas realizando que sonhando, fazendo que planejando, vivendo que esperando porque, embora quem quase morre esteja vivo, quem quase vive já morreu. (2002, p. 37)

E agora, estou aqui, compartilhando esta trajetória e sentimento com vocês! Cabe ainda ressaltar as experiências importantes e muito reflexivas advindas deste regresso aos estudos, sobretudo, em um período de isolamento social imposto pela pandemia.

Por fim, estimado(a), gostaria de destacar como elemento essencial para este novo (re)começo, o meu ingresso e participação no Grupo de Pesquisa Estudos Freireanos Contemporâneos e Currículo (FRECON-UFRRJ). Estar nesse grupo tem sido fundamental para minha caminhada até aqui, contribuindo significativamente para o aprofundamento de minhas reflexões e para o fortalecimento da minha prática acadêmica e pedagógica. A partilha de ideias e a colaboração com colegas que compartilham do mesmo compromisso com o pensamento de Paulo Freire têm sido inestimáveis. Peço-lhe novamente licença, leitor(a), para reafirmar meu agradecimento profundo ao grupo pelas contribuições valiosas que me têm enriquecido ao longo dessa jornada.

Atualmente, sigo ministrando aulas no Ensino Superior no curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação Tecnológica do Estado Rio de Janeiro (FAETERJ) e integro a Supervisão Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação da Rede Municipal de Ensino de Barra do Piraí.

Não poderia deixar de mencionar também, em um contexto mais atual, a professora e pesquisadora Isabel Camini, que tem se dedicado ao estudo da formação mediada pelas cartas pedagógicas. Defensora das potencialidades desse gênero na formação do indivíduo, Camini traz contribuições significativas para a produção deste trabalho.

Para Camini (2012), tais cartas buscam comunicar o humano de si para com o humano do outro, na famosa alteridade de Freire, atualmente, denominada de empatia e justamente este sentimento nos instiga a dar continuidade à escritura de Cartas.

> Cartas só serão pedagógicas se impregnadas de sabedoria, de conteúdo humano e de finalidades educativas. Aliás, sua última carta deixada inacabada sobre sua mesa, quando um "mal-estar" o levou a dormir para sempre, era uma denúncia e expressava indignação pelo assassinato do índio Galdino Jesus dos Santos, em Brasília, em 1997, e o desrespeito à causa indígena e sua cultura. A incompletude deste escrito, feito a punho, se tornou um apelo a nós vivos, e em condições de lutar contra todas as injustiças cometidas em qualquer parte do mundo, conforme o exemplo de Che Guevara (Camini, 2012, p. 22).

Neste enfoque, há que se reconhecer que, entre os anos de 2003 a 2014, o projeto de Educação Popular no Brasil foi fortemente marcado pela presença da Rede de Educação Cidadã – RECID com capilaridade em 27 estados. O projeto, ancorado na Secretaria Geral da Presidência da República em Brasília, tinha recursos orçados a cada dois anos nos governos Lula e Dilma. Eram mais de mil educadores circulando e motivando a formação de educadores de diferentes organizações e movimentos sociais populares, imbuídos dos princípios da Educação Popular de Paulo Freire.

Nos anos de 2011 e 2012, essa Rede teve como sua entidade âncora o Centro de Educação Popular: CAMP, Porto Alegre. Com a responsabilidade de coordenar o processo pedagógico, que vinha estudando e construindo aprendizados formativos de base, tendo o legado de Paulo Freire como orientação, esse período foi marcado pela formação dos educadores populares e pelo incentivo à escritura de Cartas Pedagógicas.

As Cartas Pedagógicas foram a metodologia utilizada para a correspondência entre os educadores e as educadoras, e principalmente como forma de registro e sistematização das atividades nos trabalhos de base. Vendo a força e o significado atribuído à Pedagogia em suas obras, despertou-me a curiosidade por entender por que Paulo Freire passou a escrever Cartas Pedagógicas. Nas entrelinhas de muitas de suas cartas é perceptível a saudade, cuja dor o maltratava, distante geograficamente de seu povo.

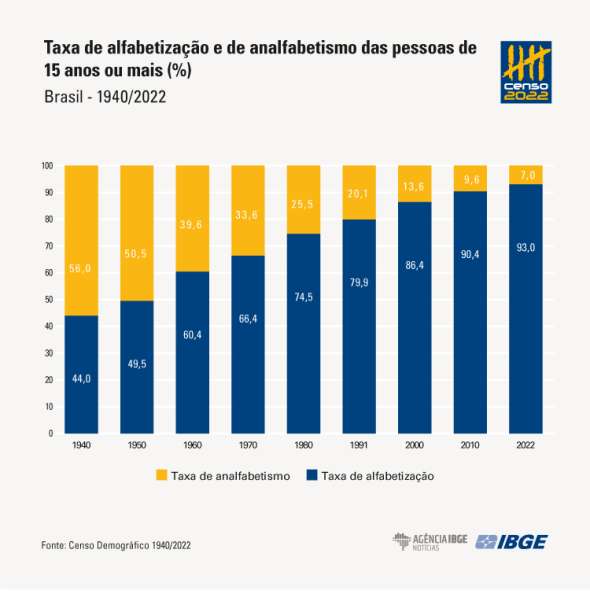
Nessas poucas linhas das cartas, se comparadas aos capítulos de seus demais livros, está gravado um coração sensível, humano, corajoso, habituado ao diálogo e à escuta do outro. Escrevia a muitas pessoas, expressando sua maior gratidão pelas cartas e pequenos presentes e fotografias, que juntos lhe enviavam. Os longos dias de exílio foram nutridos pela farta correspondência fidedigna entre ele e os amigos que ficaram no Brasil.

Se bem interpretados os últimos escritos de Paulo Freire, há evidências do cunho social, político e humano de suas Cartas Pedagógicas, com a quais se ocupava ardentemente antes de partir. O conteúdo nelas contido brotava da realidade que a Paulo inquietava

profundamente. Não o deixava descansar do uso da pena que se movia em suas mãos e deslizava sobre os pequenos blocos de papel que costumava levar consigo para registrar as percepções em suas frequentes andarilhagens.

Obviamente, para a maioria das pessoas de hoje, escrever cartas não desperta nelas nenhum atrativo, está fora de moda, porque exige tempo em demasia, dizem elas. No mundo líquido moderno (Bauman, 2021), a comunicação é virtual, remota, realizada a um sopro, seguida por informações, brevemente esquecidas, sem formação humana alguma. Não importa o que possam dizer e sentir ao ler essa missiva. Meus leitores e minhas leitoras, fiquem, desde já, livres para expressar o que suscitar em seu íntimo.

Quiçá lhes sirva de inspiração escrever uma carta, um livro, que gostariam de ler e ainda não o encontraram. As incertezas advindas da pandemia, que escancarou as desigualdades sociais, podem ser fonte de inspiração para você escrever uma carta a si mesmo, detalhando como tratar das feridas expostas sem curativos, feridas que demandam atos de solidariedade e acolhimento aos adoecidos pelo descaso e pela estupidez daqueles que negam a ciência, abraçados à sua própria indiferença e falta de empatia humana que lhes cegam o coração. A meus olhos, escrever cartas não está fora de moda nem superado. Temos ainda milhões de pessoas em nosso país que sequer conseguem escrever e ler algumas linhas. Dados do Censo Demográfico de 2022 mostram que, dos 163 milhões de pessoas de 15 anos ou mais de idade, 151,5 milhões sabiam ler e escrever um bilhete simples e 11,4 milhões não sabiam. Assim, a taxa de alfabetização para esse grupo foi de 93,0% em 2022, enquanto a taxa de analfabetismo permaneceu em 7,0%. Comparado ao Censo de 2010, as taxas de alfabetização e analfabetismo eram de 90,4% e 9,6%, respectivamente. Esses números reforçam a importância de continuar lutando pela alfabetização e pela criação de espaços de escrita, como as cartas, que podem ser um meio de expressão e conscientização para todos.



Fonte: (IBGE, 2022)

O verbete sobre analfabetismo ganha relevância nas obras de Freire, não só na seara teórica e política, mas principalmente na pedagógica, por conter a crítica contra os diferenciados sentidos atribuídos ao termo analfabetismo na década de 60.

Caros leitores e leitoras, ao considerar tudo o que foi exposto, fica claro que a luta contra o analfabetismo e a importância da formação de professores(as) estão intrinsecamente ligadas à pesquisa, que utiliza as cartas pedagógicas durante o estágio supervisionado. A realidade de que 11,4 milhões de brasileiros ainda são analfabetos, conforme o Censo Demográfico de 2022, ressalta a necessidade urgente de continuar a lutar pela educação como um direito fundamental e um meio de emancipação.

Paulo Freire (2001b, p. 57) nos lembra que "os oprimidos, sejam analfabetos ou não, só poderão superar sua condição de exploração por meio de uma transformação radical e revolucionária da sociedade de classes em que se encontram". Neste prosseguir, o educador nos ensina que a alfabetização é mais do que uma simples habilidade técnica; é um ato profundamente político e essencial para a libertação dos oprimidos. Freire também denuncia que as concepções distorcidas do analfabetismo não são erros inocentes, mas construções ideológicas que visam silenciar e dominar as populações mais vulneráveis.

Nossa pesquisa com cartas pedagógicas, realizada no contexto da formação de professores(as), busca criar um espaço de diálogo e conscientização que desafia essas construções ideológicas. Ao incentivar as cursistas estagiárias a refletirem criticamente e a escreverem sobre suas vivências durante o estágio supervisionado, buscamos contribuir para a formação de educadores e educadoras que possam atuar como agentes de transformação social. Essa metodologia vai além do desenvolvimento acadêmico; ela promove a consciência crítica necessária para enfrentar as injustiças que Freire tão incisivamente criticou.

Portanto, a pesquisa com cartas pedagógicas não é apenas uma estratégia inovadora; é uma tentativa de continuidade do legado de Paulo Freire, que vê na educação um caminho para a transformação social. Ao formar professores(as) conscientes e críticos(as), estamos

contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde a alfabetização e a educação de qualidade são direitos de todos, e não privilégios de poucos.

Estimados e estimadas, passado o momento em que me apresentei, compartilhei minha trajetória e os percursos que me conduziram até aqui, bem como uma breve contextualização do objeto da pesquisa, convido-os agora a adentrar na apresentação da pesquisa propriamente dita.

Caro(a) leitor(a), o tema que proponho neste trabalho já antecipa a questão central a ser estudada: **TECENDO NARRATIVAS EM CARTAS PEDAGÓGICAS: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA-FORMAÇÃO COM ESTAGIÁRIAS DO CURSO DE PEDAGOGIA**. A pesquisa, ao focar nas cartas pedagógicas como dispositivo de reflexão e expressão, busca não apenas explorar as experiências dos cursistas estagiárias durante o estágio supervisionado, mas também fomentar um espaço crítico-reflexivo de diálogo e construção de conhecimento, alinhado aos princípios de Paulo Freire.

Diálogo é uma das categorias mais importantes do pensamento freireano porque é a essência da educação como prática de liberdade (Freire *apud* Peruzzo, 1968), visto que se trata de uma relação horizontal de relacionamento, efetivando-se e primando-se pela comunicação.

Há que se atentar aqui que várias abordagens já foram utilizadas como paradigmáticas ao longo do processo educacional em nosso país: a tradicional, a comportamentalista, a humanista, a cognitivista e a sociocultural.

Faremos uma breve explanação destas abordagens, a fim de demonstrar a abordagem vigente e as mudanças ocorridas em cada uma delas, consoante Pérez (2016):

Tradicional	Comportamentalista	Humanista
Relação vertical. O professor detém poder decisório quanto à metodologia, conteúdo, avaliação. Ao aluno era reservado o direito de aprender sem qualquer questionamento, através da repetição e	O professor, nesse processo, é considerado como planejador e um analista de contingências, ou mesmo, um engenheiro comportamental: o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e	O professor é considerado facilitador da aprendizagem. Compreende o aluno empaticamente fazendo de tudo para a criação de um clima favorável de aprendizagem. A responsabilidade da aprendizagem (objetivos) fica

automatização de forma racional.	o aluno posição secundária, relegados que são as condições de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais.	também, ligada ao aluno, aquilo que é mais significativo para ele, e deve ser facilitada pelo professor. Portanto, o processo de ensino depende da capacidade individual, de cada professor, de sua aceitação e compreensão e do relacionamento com os seus alunos.

Cognitivista	Sociocultural
Cabe ao professor criar situações, propiciando condições onde possam se estabelecer: reciprocidade intelectual e cooperação, ao mesmo tempo moral e racional. O professor atua investigando, pesquisando, orientando e criando ambientes que favoreçam a comparftilhamento e cooperação. Ele deve criar desequilíbrios e desafios, sem nunca oferecer aos alunos a solução pronta. Em sua convivência com alunos, o professor deve observar e analisar o comportamento deles e tratá-los de acordo com suas características peculiares dentro de sua fase de evolução.	A relação professor aluno é horizontal e não imposta. O professor procurará condições para que, juntamente, com o aluno, a consciência ingênua seja superada e que estes possam perceber as contradições da sociedade e grupos em que vivem. Professor e aluno aprendem junto em atividades diárias. Nessa abordagem, o diálogo marca a participação dos alunos, com os professores. Os estudantes são partes do processo da aprendizagem que procura enfatizar a cooperação e o trabalho coletivo na resolução dos problemas sociais.

Fonte: Pérez, 2016.

Nota-se, dessa forma, que as abordagens tradicional e comportamentalista primavam pela verticalidade, hierarquia, compreendendo o aluno com um ser passivo, estanque, fragmentado e invisibilizado. Na abordagem humanista, começa-se uma abertura para mudança de foco. Na cognitivista, o professor planeja para o aluno, contudo o faz baseando-se na diversidade e na subjetividade, já que traz como premissa a individualidade de cada educando. Por último, traz-se a abordagem sociocultural, tendo como primazia a relação horizontal, o mesmo plano, o fazer junto, a colaboração e a parceria, destacando o fazer

coletivo e a educação, o processo educacional em uma ação com vários coautores e autores. E é essa proposta ativa, interativa e colaborativa que se propõe aqui. Desejo, estimados e estimadas, que esta almejada transformação também se efetive, principalmente, por intermédio dessa pesquisa e que a produção das cartas dos cursistas estagiárias nos demonstre esta reflexão presente nos diálogos que se estabelecerem.

Com essa proposta, espero contribuir para a formação de professores(as) capazes de atuar com consciência crítica e autonomia, utilizando a escrita como uma ferramenta poderosa de reflexão e transformação. Assim, convido você a mergulhar nas reflexões e descobertas que emergem desta pesquisa.

O interesse por esta temática tem relação com a **LINHA DE PESQUISA 2: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais** do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) e com minha **formação** como Professor de Língua Portuguesa e Espanhola (Universidade Severino Sombra- USS), desde 2008). Ademais, a proposta também se articula com a minha **experiência** como aluno, bem como a **trajetória** profissional na Educação Básica em instituições públicas e na Educação Superior.

Formação, experiência e ***trajetória*** são palavras significativas quando se aborda a formação de professores(as), seja a inicial, seja a contínua. Por outro lado, significa dizer que a construção das identidades do docente pressupõe considerar as múltiplas identidades que vão da experiência como aluno, na escola básica e na educação superior, tanto quanto a **experiência** profissional de docência. Há de se considerar também os níveis e anos de escolaridade em que se exerce a docência (Alves, 2015).

> A formação é um ciclo que abrange a experiência docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). **Esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente** (Nóvoa, 2001, p. 02, grifo meu).

Assim, parto do pressuposto de que, mediante a atual sociedade em que vivemos, a qual caminha aceleradamente para o caos, a formação apontada por Nóvoa são relevantes, sobretudo no que diz respeito à necessidade urgente de uma formação de professores(as) progressistas, conscientes de seu árduo e importante papel na formação de seres críticos e

autônomos, capazes de transformar a realidade que se impõe, ou seja, professores engajados por meio de uma educação ética e estética.

Tais constatações – antes como licenciando e hoje como professor – geraram interesse em prosseguir minhas pesquisas, iniciadas no mestrado, no âmbito da formação crítico-reflexiva de professores durante o estágio supervisionado.

Por meio de uma pesquisa, realizada no âmbito da formação de estagiárias do curso de Pedagogia, cujo enfoque é narrativas em cartas pedagógicas, busca-se responder aos seguintes questionamentos: a carta pedagógica pode ser um dispositivo contributivo para a formação de professores(as)? Em que contexto, como e por que a experiência de escrever cartas pedagógicas pode contribuir para o processo formativo de quem dele participa? Quais as percepções do futuro professor ao narrar-se a si mesmo e as suas impressões acerca das experiências vivenciadas durante o tempo do estágio? A reflexão dos temas propostos e a escritura de cartas oferecem um movimento crítico-reflexivo para formação desses profissionais? Essas foram as questões que orientaram essa pesquisa.

Nessa concepção, esta pequisa traz como pilares a história, a sociologia, a antropologia e a política da educação, tendo como objeto a relação entre as políticas públicas e educacionais e as desigualdades sociais, realizando uma interface e relação entre trabalho e educação e os resultados obtidos desta aglutinação, principalmente da luta de classes. Dessa forma, urge o eterno repensar entre as práticas educacionais e a (re)produção das desigualdades sociais na atualidade.

Arruda e Andrade (2017) concebem a relação educação e pobreza, associando-as ao desenvolvimento de políticas educacionais e partindo-se da conceituação da educação como direito e como polo refletor dos aspectos econômicos, políticos e culturais:

> A relação entre educação, pobreza e desigualdade social se trata de problemática que tem associação linear com elementos de ordem econômica, política e cultural. Para tanto, precisam ser analisadas de forma entrelaçada e demandam uma abordagem sistêmica para se pensar em políticas educacionais adequadas ao enfrentamento às desigualdades que possam ser encapadas pela parte que cabe à educação. (Arruda; Andrade, 2017, p. 37)

Assim, há que se relativizar a educação como política pública para resistência e enfrentamento, tendo-se como fundamento legitimar uma visão calcada no protagonismo do sujeito, empoderando-o para que ele assuma uma postura ativa, crítica e política frente à pobreza e a desigualdade, as quais se encontram banalizadas e internalizadas pelo senso comum.

Esta pesquisa trouxe como elementos caracterizadores a análise da literatura disponível, com o intuito de construir um referencial metodológico que contemple a demanda, bem como venha a contribuir com informações adicionais, primando-se pela atualização da temática. Outrossim, pautou-se pela escolha criteriosa do embasamento teórico e metodológico deste estudo, utilizando-se da pesquisa bibliográfica, a fim de reunir e analisar a literatura existente.

A metodologia eleita privilegiou o caráter bibliográfico e qualitativo, uma vez que se pautou em artigos e estudos realizados por outros autores. Além do levantamento bibliográfico, fez-se necessário estabelecer uma abordagem capaz de articular pesquisa e formação docente, partindo do princípio de que o exercício da profissão não é senão "um dispositivo de autoformação e de formação, em uma postura que demanda o olhar sobre si e sobre os outros" (Ribeiro e Santos, 2016). Dessa forma, a metodologia mais apropriada aos propósitos deste trabalho foi a pesquisa-formação, cujo propósito principal é colocar os(as) professores(as) no caminho da práxis, associando saberes teóricos aos saberes da prática docente.

Sobre essa abordagem, é fundamental reconhecer seu caráter formativo: a partir da elaboração e do compartilhamento de cartas pedagógicas, as estagiárias do curso de Pedagogia foram convidados a investigar suas próprias experiências em sala de aula durante o estágio supervisionado. Assim, é possível que elas sejam analisadas criticamente e repensadas, favorecendo novas descobertas e aprimoramento progressivo e constante.

Por se basear em textos produzidos por diferentes autores, com experiências formativas diversas, a abordagem qualitativa foi utilizada para proporcionar uma análise mais humanizada daquilo que os sujeitos participantes têm a dizer. De acordo com Martins (2014), essa abordagem favorece a compreensão dos comportamentos a partir dos próprios sujeitos da pesquisa, uma vez que valoriza e considera "o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos." (Minayo, 1996, p. 21). Assim, não é razoável quantificar esse universo, uma vez que as diferenças a serem identificadas entre uma narrativa e outra não são apenas linguísticas ou relacionadas à sequência das ações: eles estão impregnados da realidade social dos envolvidos no processo, que pensam, raciocinam, refletem e interpretam suas ações a partir desse lugar em que estão inseridos.

Para Martins (2018),

> por procurar estabelecer e entender a conexão entre o sujeito e a realidade, a análise qualitativa é mais subjetiva que a quantitativa, ao contemplar informações que extrapolam a exatidão dos números, firmando-se em intenções e percepções (Martins, 2018, p. 32).

Este estudo resulta dos debates desenvolvidos, objetivando refletir sobre as contribuições da narrativa no contexto da pesquisa e da formação de professores(as). Nos últimos anos, passou-se a reconhecer no campo educacional, a narrativa como metodologia de investigação e de constituição pessoal e profissional dos(as) professores(as). Pode-se afirmar que a narrativa comporta dois aspectos essenciais: uma sequência de acontecimentos e uma valorização implícita dos acontecimentos relatados (Prado; Soligo, 2003).

Em uma análise que partiu da escrita de cartas pedagógicas como dispositivo de formação, é importante considerar alguns aspectos envolvidos na produção desses textos. Essas cartas, produzidas durante o minicurso, evidenciam a relação singular que cada indivíduo mantém com o mundo histórico e social. Para Momberger (2012), os indivíduos dão forma àquilo que relatam, em "uma biografização carregada de experiências" que a diferenciam de outras abordagens. Ou seja: apesar de as estagiárias estarem passando pela mesma etapa de sua preparação docente, a percepção de cada um acerca desse processo é particular, o que nos leva a concluir que essa pesquisa nos coloca em contato com uma pluralidade de percepções, oriunda das diferentes manifestações mentais e comportamentais dos envolvidos.

A observação e a análise desse material dependeu, assim, das entradas que os sujeitos participantes deram ao pesquisador a partir do que produziram, fruto dessas manifestações tão plurais. E não há, nas palavras da Momberger, "outra forma de analisá-las senão a partir da atividade linguageira, da fala que o sujeito mantém de si próprio."(2012, p.525).

A partir do material produzido pelas alunas estagiárias durante as oficinas do minicurso *Tecendo narrativas em cartas pedagógicas*, ministrado por mim no período de 26 de maio a 30 junho, foi adotado como procedimento metodológico uma **análise em três tempos**, proposta por Elizeu Souza (2004), cujo objetivo principal foi realizar uma leitura interpretativa-compreensiva que nos permitisse entender de que maneira a elaboração de cartas entre professoras em formação se constitui como importante dispositivo de formação docente. Acreditamos que o compartilhamento de cartas entre as cursistas estimulou uma análise mais apurada durante os estágios, o que foi possível confirmar a partir das leituras e releituras do material produzido pelas cursistas e a submissão desses dados aos critérios de análise definidos neste trabalho.

No tocante às alternativas presentes na literaura, o uso das narrativas tem se evidenciado uma estratégia para os cursos de formação de professores(as) e para o desenvolvimento profissional. Alguns gêneros são mais comuns, quando presentes na maneira como essa narrativa se expressa, podendo dar relevo às cartas pedagógicas, especialmente, nesta pesquisa. Para o desenvolvimento desta investigação, buscou-se fundamentação em diferenciados autores, os quais abordam a narrativa no contexto da pesquisa em educação. A saber: Bolivar (2002), Nóvoa (1992), Sousa (2012), Bauer (2002), Josso (2004,2006), Momberger (2012), Souza (2004).

Esse todo narrado vai sendo tecido a partir das partes selecionadas, "[...] portanto, a narrativa não é apenas o produto de um 'ato de contar', ela tem também um poder de efetuação sobre o que narra" (Delory, 2012). Logo, a narrativa constitui-se no ato de contar e de revelar o modo pelo qual os sujeitos concebem e vivenciam o mundo.

A opção pela narrativa, como uma das possibilidades para esta discussão, fundamenta-se também em Sousa (2012, p. 46), quando revela que:

> [...] narrar histórias e contar a vida caracteriza-se como uma das possibilidades de tecer identidade, de compreender como nos tornamos professores e das configurações que nos são forjadas nos nossos percursos de vida-formação (Sousa, 2012, p. 46),

A narrativa torna-se, portanto, relevante para o contexto de formação em que se concebe o professor como narrador-personagem-escritor de histórias que se constituem, a partir de diversas situações de formação de professores(as).

As discussões em torno das narrativas escoram-se na ideologia de Passeggi (2012) quando defende que:

> O uso de narrativas [...] em contextos de formação inicial, e continuada, ancora-se no pressuposto dessa automização, no sentido em que o ato de explicitar para si mesmo e para o outro os processos de aprendizagem, adotando-se um posicionamento crítico, é suscetível de conduzir a pessoa que narra à compreensão da historicidade de suas aprendizagens e, portanto, de autorregular seus modos de aprender num direcionamento emancipador (Passeggi, 2012, p. 61)

Para Momberger (2012), por manter uma relação mais direta com a dimensão temporal, a narrativa é, por essas características, o tipo de discurso que mais permite essa relação com a existência e a experiência humana. Além de suas especificidades, o discurso narrativo permite que, dentro da estrutura do relato, dispositivo analisado nesta pesquisa, outras formas de discurso se manifestem, marcando descrições, explicações, argumentações e avaliações acerca das ações relatadas.

> É da maior importância reconhecer essa pluralidade discursiva do relato, pois é no entrecruzamento das formas de discurso que ele apresenta que se tornam potencialmente acessíveis os sistemas de tematização e de valorização utilizadas pelo narrador. (Momberger, 2012, p.526)

No entanto, se estamos pensando na contribuição que as cartas pedagógicas podem trazer para a formação de professores(as), é fundamental que a análise das narrativas se dê de forma mais profunda. Citando os estudos de Paul Ricoeur, Momberger apresenta o conceito de enredamento a fim de mostrar o que está envolvido entre o "ato de contar" e o texto produzido pela atividade narrativa (p. 529). O relato é, nessa perspectiva, o produto de uma operação de enredamento, em que uma diversidade de acontecimentos sucessivos é organizada em uma sequência, em que cada um desses elementos desempenha uma função e apresenta um sentido "de acordo com a contribuição que este dá ao cumprimento da história contada (Ricoeur *apud* Momberger, p. 529).

Assim, relatar envolve, além da sequenciação temporal das ações ocorridas, a produção de um efeito sobre aquilo que apresenta.

> É nesse 'poder' de agir do relato que se baseiam, aliás, as propostas de formação que se valem das 'histórias de vida' para dar início a processos de mudança e de desenvolvimento nos sujeitos. E é igualmente o que fundamenta o interesse primordial da pesquisa biográfica pelo relato, já que este, pelas operações de configuração e de metabolização que introduz, é um poderosos 'ator' – senão o ator principal – da biografização, uma vez que é na linguagem e pela linguagem do relato que os indivíduos constroem o mundo interior do mundo exterior. (Alheit, Dausien *apud* Momberger, 2012, p. 529)

Diante disso, uma pergunta se mostra pertinente: o que se faz com a palavra do outro? Longe de pretender apresentar uma resposta precisa à questão, é fundamental que o investigador conheça profundamente os contextos em que esses relatos são produzidos, de forma a apreender e a compreender as biografias individuais. A ideia de propor uma pesquisa baseada em uma metodologia de produção de cartas compreende o desafio de lidar com a questão do envolvimento de quem pesquisa, além de refletir acerca do que o pesquisador pode passar a (re)conhecer sobre si próprio e sobre a pesquisa em questão, durante o ato de investigar.

Inúmeros tipos de pesquisas que propõem uma formação com a ação dos envolvidos na investigação são relacionadas a uma pretensa aproximação, e não de distanciamento, entre o pesquisador e os sujeitos. A proposição em voga, fundamenta-se em pressupostos mais sensíveis e dialógicos, que admitem a possibilidade de os sujeitos imbricados no processo,

pesquisador e pesquisados, de produzirem conhecimentos em um movimento de produção escrita e de leitura mútua de cartas, a partir de suas experiências e reflexões acerca das (sobre)vivências de cada sujeito da pesquisa narradas em cartas pedagógicas. Essa perspectiva, balizada nos ideais de Freire, Camini e Josso, desconstrói o ideário rígido da separação dos lugares de fala e escuta entre o objetivo daquele que pesquisa ("produtor do conhecimento científico") e do que participa da pesquisa como sujeito investigado ("fornece os dados de que o pesquisador necessita").

Essa maneira de considerar a pesquisa (que não separa, de forma rígida, pesquisador/sujeito da pesquisa) privilegia a ***(auto)(trans)formação***. Nesse sentido, conforme aponta Gonsalves (2004, p. 59):

> A preocupação maior [...] não reside na aplicação de um método para atingir a verdade; a questão essencial é ter, como meta do pensamento, a noção de [...] formação em lugar de conhecimento.

Essa proposta formadora na pesquisa também é evidenciada por Nóvoa (2007, p.16), o qual acredita que isso se materializa quando: i) o pesquisador/formador forma a si próprio, por meio de uma autorreflexão acerca das suas trajetórias de vida (pessoal e profissional); ii) quando se forma no diálogo/relacionamento com os demais, em um aprendizado coletivo que recorre às emoções, à consciência e às experiências; e, por fim, iii) forma-se por intermédio daquilo que o cerca (coisas tecnológicas, culturais, conhecimentos diversos, artes...) e do seu entendimento crítico. Sendo assim, baseado em tais conjecturas, proponho uma dimensão formadora da pesquisa pela aprendizagem conjunta e reflexiva narradas em cartas.

Percebo neste ponto de nossa conversa, caro leitor e leitora, a necessidade de apresentar um breve apanhado a respeito do gênero epistolar, de modo a levá-los a compreender de que forma esse gênero se ajusta aos propósitos desta pesquisa. Ainda que seja muitas vezes considerado obsoleto diante da utilização de novos gêneros digitais, é inegável a importância histórica e social do gênero carta.

Basta que remontemos à História do Brasil: perceberemos que a construção que se fez do processo denominado "Descobrimento" (nomeação que silencia os povos originários e naturaliza uma invasão marcada por violência e negação de existências) deu-se a partir de cartas. A documentação epistolar em Portugal teve uma forte influência na criação de instituições básicas da administração e da burocracia portuguesas. No século XVI, época das grandes navegações, toda a comunicação entre os viajantes e o rei de Portugal era feita a

partir desse instrumento. Esses registros buscavam informar e anunciar as potencialidades do novo território, garantindo que a Coroa conhecesse, pela perspectiva desses viajantes, as primeiras informações e impressões sobre as terras encontradas. Assim, o documento mais antigo escrito no Brasil é uma carta e remonta aos idos de 1500 quando os portugueses aportam no país.

> SENHOR, posto que o capitão-mor desta vossa frota e assim os outros capitães escrevam a Vossa Alteza a nova do achamento desta vossa terra nova, que se ora nesta navegação achou, não deixarei também de dar disso minha conta a Vossa Alteza, assim como eu melhor puder, ainda que para o bem contar e falar o saiba pior que todos fazer. Mas tome Vossa Alteza minha ignorância por boa vontade, a qual, bem certo, creia que por afremosentar nem afear haja aqui de pôr mais do que aquilo que vi e me pareceu. (BRASIL. Ministério da Cultura. A carta de Pero Vaz de Caminha. Brasilia: MEC,

No século XVII, as cartas assumem outras dimensões além daquelas relacionadas à mera troca de informações. Segundo Pessoa (2002), intensificaram-se nesse período as cartas de caráter mais intimista, contribuindo para a difusão da prática de escrita de cartas privadas, "que irá se consolidar no século XVIII, quando a carta ganha um novo significado, passando a constituir numa espécie de telefone da época" (Pessoa, 2002, p.199). O gênero ganha assim uma nova funcionalidade comunicativa.

O que durante muito tempo foi um recurso comunicativo restrito a um número limitado de pessoas, com a expansão da alfabetização no Brasil, seu uso se ampliou. Escrevê-las, no entanto, exigia o aprendizado de sua estrutura, organização e linguagem:

> Daí proliferaram manuais epistolares, nos quais circularam modelos com orientações sobre limpeza, ordem e cuidado com o que escrever e como escrever. Da caligrafia legível ao papel a ser utilizado, o respeito às margens, o tratamento a ser empregado, nada escapava das recomendações e prescrições que difundiam. Eles se converteram para aqueles que pouco sabiam escrever no remédio para sua falta de formação, permitindo assumir a escrita das cartas sem recorrer a outras pessoas. (Mignot e Rocha, 2022, p. 617 e 618)

A prática epistolar demandava, assim, o reconhecimento dos aspectos estruturais e comunicativos do gênero. Marcotulio (2010), ao analisar a produção escrita do 2º marquês do Lavradio no século XVIII, aponta as seções constitutivas da carta responsáveis por sua distinção em relação aos demais gêneros, assim como as tradições discursivas envolvidas em sua produção. O autor diferencia essas categorias em dois grupos:

- *Aspectos macroestruturais*: no ambiente escolar, é comum que nos refiramos a esses aspectos como os elementos da carta, dispostos rigorosamente da mesma forma, independente do teor que o texto apresente. Temos, assim, uma *seção de contato inicial*, em que se localizam informações como local e data, assim como a saudação inicial, com identificação do remetente e um direcionamento ao interlocutor por meio de vocativos; *o núcleo da carta*, parte responsável por apresentar o conteúdo, o assunto central do texto; a *seção de despedida*, que apresenta elementos como saudação final e assinatura do remetente.
- *Aspectos microestruturais:* dizem respeito às tradições discursivas presentes no texto, ou seja, "o (s) ato (s) linguístico (s) que conecta (m) um texto a uma realidade situacional e a outros textos de mesma tradição" (Barbosa, 2018). Significa reconhecer que a carta apresentará, do ponto de vista linguístico, certas características regularmente identificadas, como formas de tratamento (prezado, caro, etc.), formas cristalizadas (Venho por meio desta carta, sem mais para o momento, etc.), em um processo de repetição que acaba por normatizar certas estruturas.

Essa breve reflexão a respeito do gênero epistolar reforça o caráter interacional da carta: toda sua organização e linguagem objetivam estabelecer uma interlocução com o outro, um compartilhamento comunicativo, com diferentes finalidades. Tal versatilidade temática e funcional do gênero possibilita inclusive sua utilização no ambiente escolar. O(a) leitor(a) pode estar se questionando: "Que novidade há nisso? Desde sempre, a produção de cartas faz parte do cotidiano escolar." Venho reforçar aqui que estamos pensando a elaboração de cartas como dispositivos para a formação docente. Em outras palavras, significa compreender a carta como um espaço de interlocução entre futuros profissionais da educação que, a partir do relato de suas rotinas, informam, formam e transformam suas práticas.

Para Dickman (2020), o uso de cartas com finalidades pedagógicas se origina a partir do surgimento de movimentos de educação popular. A partilha de conhecimentos pedagógicos e de experiências educativas se dá, com o uso desse instrumento, a partir do uso de "linguagem maleável, que permite ao sujeito escrevente se fazer presente" (Dickman, 2020, p. 38). Ao contrário do que normalmente apregoa o paradigma científico, não há qualquer intenção por parte de quem formula essas cartas anular sua subjetividade,

afastando-se do que é dito. Além disso, seu conteúdo tem a finalidade de apresentar metodologias populares de ensino, com objetivo formativo e informativo (Camini, 2020, p. 81).

Em *Dossiê escrita de si na escrita epistolar* (2022)*,* dois trabalhos se destacam por justamente analisarem o uso de cartas como dispositivo de formação de professores(as). Amaral e Dorneles (2023), em artigo intitulado *Cartas narrativas sobre cotidianos escolares: movimentos de palavras faladas e palavras escritas*, refletem sobre o cotidiano escolar e como a escrita de cartas narrativas possibilitam a construção de conhecimentos compartilhados a partir das experiências docentes no ambiente escolar. Segundo as autoras, esse processo de *conversa-escrita* oferece um repensar constante de experiências e a consequente busca por caminhos e estratégias que favoreçam o trabalho docente e o aprendizado dos alunos.

Em outro trabalho, Gaulke (2022) analisa o gênero carta como dispositivo de formação de estagiários(as) durante o período pandêmico. Nesse artigo, o autor relata pesquisa realizada por estagiários(as) do curso de licenciatura em Música em 2021, em que os estudantes relataram suas experiências durante o estágio por meio de cartas, o que lhes permitiu valorizar, significar e ressignificar concepções úteis para a futura atuação profissional.

A exemplo do que podemos observar na obra de Paulo Freire, para quem a carta sempre foi meio potente para debates e compartilhamento de experiências pedagógicas, o gênero segue sendo utilizado como estratégia de formação, seja ela inicial ou continuada.

Em *Cartas-relatório em um estágio supervisionado em psicologia escolar no contexto pandêmico,* alunos do curso de psicologia da Universidade Federal do Tocantins registraram suas experiências como estagiários(as) por meio de cartas, com o objetivo de abrir espaços de reflexão sobre suas práticas durante o estágio. Diferentemente do que ocorre com os relatórios de estágio convencionais, as cartas-relatório permitiram um maior engajamento dos envolvidos, ultrapassando os limites do mero relato: elas criaram "condições para estudantes de psicologia se implicarem nas transformações e análises produzidas ao longo dos estágios" (Machado, 2014).

Os apontamentos presentes nesses trabalhos nos permitem perceber que a carta, apesar de tomada muitas vezes como gênero obsoleto e ultrapassado, é um instrumento

pedagógico importante de formação. A partir de sua elaboração, ocorre um processo de construção-desconstrução-reconstrução de ideias, que gera nos futuros profissionais e naqueles que já atuam em sala de aula uma busca constante por aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

Leitor e leitora, peço licença para a criação do neologismo ***(auto)(trans)formação***. Esse termo visa integrar a ideia de formação do sujeito em si mesmo com a transformação que se dá por meio da interação com o outro e com o mundo ao seu redor. A (auto)(trans)formação, portanto, é um processo contínuo e dinâmico de construção de conhecimento e identidades, que não se restringe à aquisição de saberes técnicos, mas envolve uma reflexão crítica profunda sobre as próprias experiências e trajetórias de vida.

A "autoformação" refere-se ao processo de autodesenvolvimento, no qual o sujeito assume um papel ativo na sua formação, refletindo sobre suas vivências, emoções e trajetórias de vida, tanto pessoais quanto profissionais. Esse movimento interno é impulsionado pela autorreflexão, que permite ao indivíduo reconhecer e questionar suas crenças, valores e práticas, abrindo espaço para a transformação pessoal.

Já a "transformação" acontece no diálogo com o outro e com o ambiente em que o sujeito está inserido. É nesse encontro com diferentes perspectivas, conhecimentos e contextos que se dá o aprendizado coletivo, no qual o sujeito não só ensina, mas também aprende, ampliando sua compreensão sobre o mundo. O conhecimento, nesse sentido, não é imposto de fora, mas construído na relação com os outros, em um processo dialógico e colaborativo.

Assim, o conceito de (auto)(trans)formação se fundamenta na ideia de que a formação humana é integral e envolve a interação constante entre o eu, o outro e o mundo. Nóvoa (2007) destaca essa relação quando propõe que o pesquisador/formador se forma em três dimensões: i) pela autorreflexão, ii) pelo diálogo com os demais e iii) pela interação com o ambiente circundante. Portanto, a (auto)(trans)formação implica uma aprendizagem conjunta e reflexiva, que pode ser potencializada por práticas narrativas, como o uso de cartas pedagógicas, que permitem ao sujeito expressar suas reflexões e experiências em um formato relacional e íntimo.

A (auto)(trans)formação, desse modo, é uma proposta formadora que não separa o pesquisador do objeto de estudo, mas integra os aspectos emocionais, culturais e sociais, promovendo uma formação holística e crítica. Esse processo se dá pela vivência, pelo diálogo e pela reflexão, onde o sujeito, ao transformar-se, também contribui para a transformação do mundo ao seu redor.

É mister salientar que são nos momentos subjetivos entre esses sujeitos (pesquisador e sujeitos da pesquisa) e no compartilhamento entre eles é que os saberes são produzidos; os quais se baseiam na experiência vivencional, capaz de produzir conscientização e transformação (Josso, 2006).

Tal como os escritores se utilizam de suas vidas para fazer suas obras, engana-se ao pensar que o pesquisador produz suas obras despido de sua vida, pendurando-a no cabide, apenas usando as obras de outros (teorias de outros autores), ou as vidas de outros (sujeitos pesquisados). E aqui aparece um elemento fundamental: os autores (Vargas, 1985).

A noção de autoria está presente tanto na escrita literária quanto na escrita acadêmica; logo, constitui-se em denominador comum entre elas. Outro elemento muito caro é a escrita propriamente dita, presente em todas as áreas da produção humana e ligada à autoria:

> um pesquisador em educação não tem como furtar-se ao exercício do ato de escrever, nem ao destino de tornar-se autor, o que, muito provavelmente, não fará dele um artista da pena, mas o fará, certamente, descobrir alguns dos efeitos que o exercício do ato de escrever traz como retorno para quem o exerce. Quando se trata de escrever, a dimensão subjetiva é impossível de não ser reconhecida, e ela está presente tanto na escrita literária como na escrita acadêmica (Souza, 1985, p. 17)

Para Souza e Cabral (2019), o gênero carta é instrumento de comunicação na sociedade e portador dos mais diversos conteúdos, sendo fundamental como instrumento de pesquisa e na formação de professores(as). Para Camini (2012), as cartas são escritas e se impuseram na história como documentos e evidências históricas. Para a autora,

> ao se fazer uma retrospectiva na história da humanidade, é visível que escrever cartas é uma tradição secular e que foram escritas com diferentes propósitos, como o de informar grandes descobertas, declarar amor ou saudade, articular uma guerra, ou descrever lugares, as cartas são escritas e se impuseram na história como documentos, ou evidências históricas (Camini, 2012, p. 12).

Pelas cartas, comenta-se, informa-se, elogia-se, "[...] ofende-se, apresenta-se, cobra-se, enfim, conjuga-se a infinidade de verbos que exprimem a riqueza contida no amplo contínuo que vai da trivialidade à nobreza da vida" (Lemos *apud* Portal, 2012, p. 79).

Segundo Camini (2012, p. 29-30), Paulo Freire amava escrever cartas. Nos seus escritos, três importantes obras são reveladas, [...] ‘ensaios em forma de cartas’; a primeira, Cartas à Guiné-Bissau (2021); a segunda, Cartas a Cristina (2002) e, a terceira, Professora Sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar (1983). Por elas, conseguiu estabelecer e inaugurar um profundo diálogo com o leitor/a, valendo-se de sua própria história, memória e práxis.

Para Souza e Cabral (2019), as duas primeiras obras, foram narradas em dois contextos distintos e em diferentes condições, dirigidas intencionalmente a dois leitores: ao povo de Guiné-Bissau e a Cristina. Todavia, nenhuma dessas obras ficou aprisionada e represada a esses leitores, somente. Em seguida, se tornaram públicas e divulgadas a milhares de pessoas, que puderam e podem acessá-las até hoje.

Camini (2012), ao falar das Cartas Pedagógicas de Paulo Freire, postula que essas:

> [...] revelam a expressão da profunda humanidade de Freire e que são expressivas narrativas por meio das quais ele dialoga com pais, educadores, discutindo os problemas contemporâneos, sugerem reflexões sobre o mundo, sobre a vida, sobre as pessoas, sobre a escola (Camini, 2012, p. 32),

Tal narrativa trata de temáticas como cidadania, posicionamento político, indignação, transformação, autonomia, diálogo e esperança. Portanto, são cartas que proporcionam aprendizagem, ao proporem uma retrospectiva histórica e um questionamento da sociedade (pós)-moderna.

Em um de seus livros, intitulado *Professora, sim, tia, não*, Freire reúne uma série de cartas em que se dirige a nós, professores(as) brasileiros(as), tecendo uma série de considerações acerca do trabalho docente. A obra, finalizada após dois meses de profunda dedicação e entrega, é fruto do envolvimento do autor na busca por uma escola democrática e voltada não só à transmissão do conhecimento, mas também à produção desse conhecimento. É o que podemos observar ao analisarmos a carta intitulada *Ensinar, aprender, leitura do mundo, leitura da palavra*, em que o autor se dedica a discutir o significado de ensinar e de aprender:

> Nenhum tema mais adequado para constituir-se em objeto desta primeira carta a quem ousa ensinar do que a significação crítica desse ato, assim como a significação igualmente crítica de aprender. É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido, e de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para aprender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos,

> equívocos. (FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, 1997)

Como você pode observar no trecho anterior, caro leitor(a), Freire traz uma desconstrução dos conceitos de ensinar e de aprender, tratados até então como processos distintos, cujos papéis estão postos e bem definidos: de um lado, há alguém que ensina; do outro, há alguém que aprende. No entanto, em uma perspectiva que pensa a escola como espaço não só de transmissão, mas de construção de conhecimento, as ações de ensinar e de aprender precisam ser repensadas, assim como as funções de cada um dos envolvidos. Assim, o imbricamento entre elas transforma as relações em sala de aula, de modo que, aquele que tradicionalmente ocupa o papel de ensinante passa a ser também aprendiz.

> O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos e veredas que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas, que não foram percebidas antes pelo ensinante. Mas agora, ao ensinar, não como um burocrata da mente, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade – razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às adivinhações dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criticidade – o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende também ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado. (FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d´água, 1997. P. 19)

Freire faz questão de frisar que o ato de o professor aprender a partir de sua prática em sala de aula não acontece apenas quando esse corrige os erros de seus alunos, apresentando-lhe as formas e fórmulas corretas. Na verdade, aquele que ensina aprende quando mostra-se aberto a ver e a rever conceitos, a pensar e a repensar o que já está posto, a considerar as curiosidades e perguntas dos aprendizes, em um processo constante e progressivo.

Diante dessa explanação, você pode estar se indagando: “Então, o conhecimento técnico, científico, acadêmico de um professor não são importantes, visto que ele aprende a partir de sua prática, da lida com os alunos e as situações em sala de aula?” Nessa mesma carta, Paulo Freire traz esse esclarecimento, apontando a importância da formação, inicial e continuada, dos(as) professores(as):

> O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem

> competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente', se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d´água, 1997. P. 19)

Logo, evidencia-se a necessidade de que, ainda durante a sua formação universitária, os estudantes de licenciaturas sejam expostos a situações que estimulem neles essa análise crítica, tão fundamental à prática docente. Uma dessas situações é o estágio supervisionado, fase obrigatória na formação acadêmica desses estudantes, mas reduzida muitas vezes a aspectos meramente burocráticos que, na prática, contribuem muito pouco para a construção de um professor capaz de avaliar e repensar seu trabalho em sala de aula constantemente.

Diante de toda a exposição realizada até aqui, investigar a articulação da temática, **TECENDO NARRATIVAS EM CARTAS PEDAGÓGICAS: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA-FORMAÇÃO COM ESTAGIÁRIAS DO CURSO DE PEDAGOGIA**, justifica-se, primordialmente, pela compreensão da necessidade de desvelar nossos próprios olhares, modificar os olhares das próprias (futuras) professoras e, inclusive, do próprio pesquisador. Não no sentido de demonstrar o que o outro sujeito é ou apontar o que a cursista estagiária não vê, mas sim no sentido de procurar novos olhares para a (auto)(trans)formação docente dele, para seu futuro alunado e para a educação.

Essa formação, segundo Pimenta (2009), deve propiciar ao docente um *continuum* de formação inicial e sucessiva, ainda que sua formação seja também uma autoformação, "[...] uma vez os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares" (Pimenta, 2009, pág. 28). Em comum acordo com essas teorias é que citamos Zeichner (*apud* Pimenta, 2009, p. 29) sobre "[...] a importância de preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam [...]". Para tanto, torna-se necessário compreender a importância do triplo movimento sugerido por Schon (1992): a reflexão na ação; a reflexão sobre a ação e a reflexão na ação.

Delimitando ainda mais a análise, coloca-se em evidência a hipótese que impulsionou a pesquisa: a formação de professores(as) no curso de Pedagogia, por vezes, se faz em uma perspectiva conteudista e tradicional, puramente técnica. Logo, a inserção de um movimento crítico-reflexivo a partir dos saberes necessários à prática educativa elencados por Freire em

Pedagogia da Autonomia por meio da produção de cartas pedagógicas na formação de estagiários(as) do curso de pedagogia contribuiria para melhorar a (auto)(trans)formação dele e, consequentemente, a sua futura prática pedagógica para o processo de ensinagem.

Estimado(a) leitor(a), que resistiu a leitura e decidiu me acompanhar até aqui, estabelecendo um diálogo com os pressupostos teóricos de Paulo Freire em obras como Cartas à Guiné-Bissau, Professora sim, Tia não: cartas a quem ousa ensinar, Cartas a Cristina: Reflexões sobre minha vida e minha práxis; Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos; de Isabela Camini em obras como Cartas Pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam; e Marie Christine Josso em obras como Experiências de Vida e Formação e Relatos de Histórias como Desvelamento dos Desafios da Formação e do Conhecimento, é com grande entusiasmo que compartilho com você o propósito central desta pesquisa, cujo foco está em investigar de que maneira a reflexão crítica proveniente da experiência teórico-prático-pedagógica de cada estagiário e estagiária participante do minicurso pode enriquecer e contribuir para a sua formação. Em especial, essa investigação concentra-se nas vivências durante um minicurso presencial oferecido por uma renomada Instituição de Ensino Superior situada em uma cidade no interior do Rio de Janeiro. As narrativas contidas nas cartas, provenientes de cada sujeito da pesquisa, desempenham um papel fundamental nesse contexto.

Nossos objetivos específicos delineiam a busca por um aprofundamento na compreensão e reflexão dos participantes, proporcionando-lhes um espaço para evocar histórias guardadas e/ou esquecidas, memórias potencializadoras que podem influenciar suas práticas pedagógicas. Além disso, almejamos investigar quais são as reflexões suscitadas a partir das observações das teórico-prático-pedagógicas das cursistas estagiárias durante o estágio supervisionado.

A pesquisa também se propõe a fomentar discussões reflexivas acerca dos saberes necessários à prática educativa, inspirando-se na obra "Pedagogia da Autonomia" de Paulo Freire. Buscamos incentivar cada participante a teorizar sua própria prática por meio da reconstrução de sua história de vida, uma abordagem crucial destacada por Josso (2006) e realizada por meio da narrativa escrita em cartas, exercício fundamental para a jornada de ensinagem, conforme Pimenta (2009) sugere.

Além disso, comprometemo-nos a investigar as potencialidades formativas das cartas pedagógicas durante o curso de extensão, analisando como essas práticas de escrita podem contribuir para uma formação crítico-reflexiva, numa tentativa de compreender e reconhecer

as narrativas de formação como um princípio essencial no processo de (auto) (trans)formação.

Caros leitores e leitoras, apresento-lhes uma tese que busca romper com as formas tradicionais de apresentação acadêmica, adotando uma abordagem inovadora e dialógica. Em vez de capítulos convencionais, esta pesquisa se estrutura em cartas, uma escolha que se alinha à filosofia freireana, conforme proposto por Paulo Freire, e à ideia de "heterociência", sugerida por autores que defendem uma ciência construída a partir do diálogo, da partilha de experiências e da reflexão coletiva. Essa perspectiva valoriza a voz dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa, reconhecendo-os como participantes ativos e expressivos. A ciência deve se afastar da busca por uma única verdade e, em vez disso, abraçar a complexidade das realidades humanas, que são sempre plurais e em constante movimento. Essa abordagem permite que a pesquisa se torne um espaço de partilha e construção coletiva, onde as experiências e saberes de cada indivíduo são respeitados e integrados ao processo de conhecimento.

Além disso, a heterociência se alinha à filosofia de Paulo Freire, que enfatiza a importância do diálogo e da reflexão crítica na educação. Freire (1996) defende que a educação deve ser um ato de liberdade, em que educadores e educadoras e educandos se encontram em um espaço de diálogo, questionamento e construção conjunta do saber. Essa perspectiva é essencial para a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua realidade, promovendo uma educação que não apenas transmite conhecimento, mas que também transforma a vida dos indivíduos e das comunidades. Assim, a heterociência se configura como uma abordagem que não apenas enriquece o campo da pesquisa, mas também contribui para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos têm voz e vez.

Substituir os capítulos por cartas não compromete o rigor científico; pelo contrário, enriquece a pesquisa ao permitir uma aproximação mais humana e contextualizada, sem perder de vista a profundidade e a seriedade necessárias.

Na Carta I: Formação Crítico-Reflexiva de professores(as), introduzo os conceitos fundamentais que orientam esta pesquisa, ancorando-me nas ideias de Freire, Pimenta, Nóvoa, Schon e outros autores que discutem a formação crítica e reflexiva de professores(as). Discuto, em particular, como essa formação pode se beneficiar de práticas reflexivas, propondo as cartas pedagógicas como um meio de promover esse tipo de reflexão e desenvolvimento crítico. Esta carta abre o caminho para as discussões que seguem,

conectando a teoria com a prática e preparando o caminho para as análises mais aprofundadas que ocorreram nas cartas subsequentes.

Na Carta II: Um Espaço Reservado a Paulo Freire e a Carta Pedagógica, faço uma homenagem ao grande educador Paulo Freire, cuja obra e pensamento permeiam toda a construção desta tese. Abordo a importância de seu legado e a maneira como as cartas pedagógicas se conectam diretamente com sua visão de educação libertadora e dialógica. Além disso, discuto a vida, as obras e o pensamento freireano, destacando como esses elementos influenciam e moldam a pesquisa, seguindo o enfoque da análise de narrativas e da construção do conhecimento de forma crítica e libertadora.

A Carta III: Uma Tese em Forma de Cartas: Rompendo Paradigmas, aprofundo a escolha metodológica de estruturar a tese em cartas, dialogando com as ideias de Jorge Larrosa Bondía, que destaca a centralidade da experiência na formação humana. Aqui, explico como essa abordagem não só rompe com os paradigmas tradicionais, mas também enriquece o processo de pesquisa e escrita. Nesta carta, destaco a importância fundamental da experiência na aprendizagem e na nossa constituição como seres humanos, tanto pessoalmente quanto profissionalmente. Bondía (2002, p. 21) nos lembra que "a experiência não é o que nos acontece, mas o que fazemos com aquilo que nos acontece." Nesse sentido, o ato de escrever e ler cartas pedagógicas se revela como uma prática essencial, pois permite que os(as) futuros(as) educadores(as) transformem suas vivências em aprendizagens significativas, que contribuem diretamente para a construção de suas identidades docentes e para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais reflexiva e consciente, consequentemente progressista.

Na Carta IV: Caminhos percorridos, levo vocês por uma jornada por meio do percurso metodológico adotado nesta pesquisa. Exploro a pesquisa-formação e o uso das histórias de vida como método, conforme orientado por autores que defendem a importância da narrativa na compreensão das experiências educacionais. Essas ferramentas metodológicas ajudam a construir uma compreensão mais profunda das experiências das cursistas estagiárias do curso de pedagogia, integrando teoria e prática de forma dialógica.

Seguindo essa trajetória, a **Carta V: Ecos e Reflexões do Campo** apresenta os resultados e discussões da pesquisa. O título "Ecos" foi escolhido porque os resultados desta pesquisa refletem as vozes, experiências e reflexões das cursistas estagiárias, reverberando como ecos que ressoam não apenas dentro de cada um deles, mas também na formação docente de uma maneira mais ampla. Nesta carta, vocês encontram uma análise detalhada

dos dados coletados, bem como as reflexões emergentes que ajudam a compreender o impacto das cartas pedagógicas na construção das identidades e práticas pedagógicas.

Finalmente, na **Carta VI: Trajetórias e Horizontes**, compartilho as considerações finais da pesquisa. O termo "Horizontes" reflete a ideia de que, ao concluir esta jornada, novos caminhos e possibilidades se abrem para o futuro da formação de professores(as). Este título simboliza a continuação do aprendizado e da transformação, convidando vocês a refletir sobre os desafios enfrentados, as lições aprendidas e as novas direções que essa pesquisa pode inspirar no campo da educação.

Assim, caro(a) leitor(a), convido você a mergulhar nesta jornada, em que cada carta revela um pouco mais das descobertas e reflexões que surgem ao longo do caminho. Convido, portanto, você, a continuar esta leitura e explorar comigo os caminhos e descobertas que este estudo pode proporcionar. Que esta leitura seja leve e tão enriquecedora para você quanto foi para mim a construção desta pesquisa.

Com apreço,

William Alves

CARTA I: FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DE PROFESSORES(AS)

Amigo(a) leitor(a), acredito que por sua persistência e leitura até esta carta, já tenhamos alguma aproximação, o que me possibilita tratá-los assim, sem grandes formalidades, afinal uma carta pedagógica abre espaços para diálogos e cumplicidade.

Nesta carta que se inicia, quero compartilhar algumas inquietações. Já não é novidade que a formação de professores(as) tem se tornado cada vez mais um campo de interesse de diversos pesquisadores. Tal movimento se constitui numa tentativa de compreender e buscar caminhos que auxiliem numa formação de docentes pautada na reflexividade crítica no que diz respeito à sua própria formação e a sua prática.

Como propulsores dos conceitos que giram em torno da formação de professores(as) e sua prática reflexiva, notamos que as pesquisas e estudos de Donald Schön (1992) trouxeram grande contribuição e difusão do conceito da reflexão na ação/prática, demonstrando que os docentes (re)constroem sua(s) identidade(s) mediante uma análise crítica e a interpretação de sua própria prática. Desse modo, o autor valoriza a prática/experiência e a crítica reflexão sobre estas práxis porque, para ele, o conhecimento é constituído na ação e não antes disso, como prioriza o modelo tradicional de formação, que coloca em primeiro lugar a teoria, e só depois sua utilização e, por fim, a práxis.

Ao refletir sobre a prática docente, automaticamente embrenha-se em uma prática reflexiva, na qual o processo de ensino-aprendizagem se faz mediante a uma transformação. Esta transformação deve priorizar uma prática formadora para o desenvolvimento, na qual o aluno entenda a escola como um espaço essencial ao seu desenvolvimento intelectual e social (Schön, 2000).

> Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (Freire, 1996, p.39).

A prática inovadora exige do profissional da educação uma atualização constante não só em eventos e cursos, mas também em ***reflexões autônomas sobre sua prática***. Obviamente, não desejo romantizar esse processo formativo, pois junto a isso, temos que destacar a responsabilidade governamental de oferecer condições melhores de trabalho e tempo adequado para a formação aos professores e professoras. Sendo assim, a formação de professores(as) na perspectiva reflexiva (Schon, 1992; Nóvoa, 2007; Alarcão, 2011; e Pimenta, 2009) é uma condição imprescindível para desenvolver habilidades, competências e saberes durante a formação inicial e representa a construção e reconstrução de novos conhecimentos e prática.

A prática, concretizada na forma de cartas, foi um dispositivo recorrente nas produções de Paulo Freire. Para Rossato (1984), práxis é um conceito básico que perpassa toda a obra de Paulo Freire, sendo indissociável do pensamento, da análise e da compreensão do papel da educação na sua globalidade. Está intimamente ligada aos conceitos de dialogicidade, ação-reflexão, autonomia, educação libertadora e docência, perpassando muitos outros, pois a sua obra é impensável sem a relação estreita que se estabelece entre a teoria, no seu sentido originário entre os gregos e a prática educativa, entendendo todo o ato do educador como educativo.

Este movimento não é por acaso. É uma tentativa de compreender e buscar caminhos que ajudem na (trans)(auto)formação de docentes que sejam críticos e reflexivos em relação à sua própria formação e prática. Esse enfoque é essencial, especialmente quando falamos sobre o estágio supervisionado, um período crucial na trajetória dos(as) futuros(as) educadores(as).

Para aprofundar essa discussão, Alarcão (2011, p.22) analisa o pensamento de Schon, destacando que muitos currículos atuais são normativos e hierárquicos, apresentando

primeiro a ciência básica, depois a ciência aplicada e, finalmente, um estágio prático. Essa estrutura tende a privilegiar o conhecimento teórico em detrimento da prática, criando uma divisão que Schon considera inadequada para a formação de profissionais reflexivos.

Ademais, além de se enaltecer a prática e a formação de professores(as) ou profissionais, há que se pensar em um campo subutilizado: a supervisão, sendo esta ação descrita e compreendida como um processo de dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, pelas aprendizagens individuais e colectivas, incluindo as dos novos agentes (Alarcão & Tavares, 2003).

> Nesta conceituação a formação é tarefa contínua e conjunta, inserindo-se em um contexto holístico e bipartitite e tendo-se como enfoque a coletividade docente: todas estas dimensões se devem interligar se se quiser que os candidatos a professor desenvolvam práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade (Alarcão, 2011, p. 66, Professores reflexivos em uma escola reflexiva).

Para os autores, os modos de acompanhamento desta práxis e formação estão intimamente ligados a concepções de formação e, por esse motivo, se manifestam com configurações distintas, muitas vezes designadas por cenários e por um elemento constitutivo desta ação de supervisão, o *feedback*, sendo ele analisado como um mecanismo formativo e co-construtivo.

Para Askew and Lodge (2000):

> O *feedback* se reveste de todo o dialógo que apoia a aprendizagem em ambientes ou situações formais e informais, tendo-se como elementos formadores, o carácter dialógico, interactivo, relacional; b) a aprendizagem como o objectivo final; c) a natureza variada dos contextos (p. 12).

O *feedback*, então, se traduz da coletividade, da comunhão e da pluralidade, tal como Freire descreve a sua fala, a sua ideologia e escrita, acrescida de um novo sentido, de uma nova forma de fazer a educação:

> Uma fala que se legitimava noutra cultura
> Em que a comunhão não era apenas
> De homens e de mulheres, de deuses e ancestrais,
> Era também a comunhão com as diferentes expressões da vida.
> O universo da comunhão
> Abrangia as árvores, os bichos, os pássaros,
> A terra mesma, todos os convocados e envolvidos,
> Os bichos, os pássaros, a terra mesma, os rios, os mares.

> A vida em coletividade e plenitude (Mello, 2010, p. 319, Dicionário de Paulo Freire)

Neste pensamento, o *feedback* pode assumir modalidades variadas consoante as perspectivas do formador sobre a sua função de formador e o papel do formando no seu processo de desenvolvimento, presentificando o empoderamento, tão presente e sublinhado pelo autor: "eu me empodero de esperança, tu te empoderas de coragem. Nós nos empoderamos de amor". (Mello, 2010, p. 320), Nesse contexto, o estágio supervisionado assume um papel fundamental, pois é o espaço onde o formando tem a oportunidade de colocar em prática o que aprendeu teoricamente, sob a orientação de um formador. Esse acompanhamento constante permite um *feedback* construtivo que vai além da correção técnica, promovendo o empoderamento pessoal e profissional do estagiário. Por meio do estágio, o formando vivencia desafios reais, que favorecem o desenvolvimento de competências essenciais e o fortalecimento de sua autonomia, coragem e esperança, elementos cruciais no processo de formação integral.

E não só de empoderamento, de demonstrar a necessidade de mudar e de atingir um número cada vez mais expressivo de pessoas falava Freire *apud* Mello (2010). O autor desejava a voz dos oprimidos, dar espaço aos invisíveis, representar os esquecidos e os que não tinham acesso a um bem inegociável: a educação.

Para se fazer ouvir e atingir os seus ideais, utilizava-se das metáforas, já que esta lhe possibilitava andar pelas ruas da história, ver e ouvir com nitidez o contorno sonoro da fala do camponês, livre das esquinas arestosas que nos fere (Mello, 2010, p. 319, Dicionário de Paulo Freire)

Paulo, neste contexto, é dono de um dizer que leva a gente a pensar. É a sua maneira corajosa de amar. Ele chega e anima:

> o tempo é fundante,
> o inédito é viável,
> e nos encoraja
> contra o cansaço espiritual
> o medo da aventura,
> a esperança vazia,
> Porque aprendeu que desse cansaço
> Nasce uma anestesia histórica (Mello, 2010, p. 321)

Esta coragem desperta outro sentimento, como um efeito dominó: desperta a esperança, ou a esperança freireana, que se funda na ação universal e na vontade intensa de

mudar o mundo: numa nova história sem classes sociais, portanto sem conflitos, a não ser os puramente pessoais, não temos outra coisa a fazer senão nos darmos as mãos. Calejadas, de muitíssimos, macias, de uns poucos, para refazer, em festa, finalmente o mundo (Freire,1992, p.43).

E se pensarmos na formação de professores(as) sob essa luz? Schön (2000) sugere que os institutos de formação profissional revisitem seus currículos e integrem a prática de maneira significativa. Ele propõe o "*reflective practicum*", um componente essencial da formação que aproxima o aluno do mundo real. Esse modelo permite que os discentes articulem os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo de sua formação com a prática vivenciada de forma contínua e reflexiva.

Essa forma de pensar a educação a partir de uma prática de interação entre os sujeitos motivou o desenvolvimento de diferentes metodologias. Entre elas, destacamos a perspectiva apresentada por Raul Mejía (2009), desenvolvida a partir das concepções de Paulo Freire. O professor colombiano, ao ser provocado a desenvolver uma atividade prática para a conclusão de seu curso colegial, entra em contato com a obra do educador brasileiro e vê seu interesse pela educação se desenvolver, a ponto de torná-lo hoje uma das principais vozes latino-americanas em defesa de uma educação popular como campo epistemológico (Lima e Queiroga, 2022). Para Mejía, a pedagogia freireana devolveu a política à educação:

> "(...) em tempos em que aparece um discurso técnico instrumental em que a educação parecia ser um assunto puramente técnico, Freire e a proposta da Educação Popular volta a explicar-nos que não há educação sem contexto, educação sem interesses, educação sem opções, e que, em alguma medida, todo projeto educativo é um projeto politicamente, socialmente e culturalmente situado." (Lima e Queiroga, 2022)

Na visão de Mejía, o maior legado deixado por Paulo Freire relaciona-se ao estabelecimento de um paradigma latino-americano na educação e na pedagogia, fundamentada na crítica à modernidade e na busca por uma educação transformadora, meio de emancipação de um povo. Como desdobramento desse legado, Mejía desenvolve uma proposta metodológica que conecta pesquisa-ação e Educação Popular, segundo a qual o aprendizado se dá a partir da pesquisa em uma perspectiva crítica, contextualizando sua evolução na modernidade capitalista e suas implicações na educação latino-americana.

A utilização da pesquisa na formação docente promove uma reconfiguração do campo pedagógico, suas práticas e mecanismos de ação. Isso significa que a integração da pesquisa ainda no período de estágio promove a reflexão sobre práticas pedagógicas e sua consequente transformação. E essa reflexão é enriquecida por permitir a interação entre atores sociais diversos que, no caso desta pesquisa, dialogam com seus pares por intermédio das cartas pedagógicas.

Entre as propostas metodológicas apresentadas por Mejía, destacam-se três abordagens principais: ensino de ciências baseado em investigação, ensino por descoberta e a pesquisa como estratégia pedagógica (Lima e Queiroga, 2022) . Esta última promove a negociação cultural, o diálogo de saberes e o aprendizado situado. Assim, o conhecimento dos participantes deste processo é socialmente construído, em uma crítica à visão positivista que pensa o conhecimento de modo objetivo e técnico.

Outro ponto importante destacado por Mejía está na possibilidade de devolver o protagonismo do sujeito na investigação, promovendo sua autonomia na busca por uma construção contínua do conhecimento. Os registros feitos pelas alunas cursistas e a interação promovida pelas cartas conduz a esse protagonismo, permitindo uma pesquisa situada, colaborativa, problematizadora e transformadora, rompendo com modelos descritivos de registros dessas práticas.

O processo de investigação deve ser, de acordo com Mejía (2011), uma experiência de produção coletiva, alinhada aos interesses de pesquisa dos participantes, fortalecendo assim a identidade e o compromisso com a transformação social.

> Nesse mesmo sentido, os professores que trabalham com o IEP (Projeto Educacional Institucional) compreendem as possibilidades dessas transformações e se fortalecem no trabalho que realizam com seus grupos para promover mudanças e transformações na esfera de sua prática pedagógica. Eles iniciam essa jornada não por lei ou mandato, mas porque descobrem ali que podem ser educadores de uma maneira diferente, sem medo, buscando, sem certezas, mas com a companhia do grupo com quem estão reelaborando sua prática. Ali, na esfera do mundo microssocial, brotam as sementes de novos coletivos
> que dão forma à utopia destes tempos na educação, e eles participam deles sabendo que é um campo em construção, e ambos fazem parte dele, tornando real e concreta a ideia de "boa vida", proposta por nossos grupos indígenas como forma de manter a unidade entre natureza e cultura. (Mejia, 2011, p. 148. Tradução nossa)

Agora, imagine o impacto disso no estágio supervisionado. Esse momento se torna um espaço ímpar em que os(as) futuros(as) educadores(as) podem refletir sobre suas ações,

desenvolver novos raciocínios e estratégias, e transformar suas práticas. Schon *apud* Alarcão (2011) nos lembra que durante o estágio, os alunos "[...] aprenderão a refletir na ação e verão que a simples aplicação da regra é insuficiente. Desenvolverão novos raciocínios, novas maneiras de pensar, de agir e de equacionar problemas. [...] os formandos desenvolverão os seus esquemas de conhecimento e de ação de uma forma personalizada. Será uma estratégia formativa, construtiva, flexível, pessoal" (Alarcão, 2011, p.25).

Todavia, não vamos parar por aqui. No Brasil, muitas instituições de ensino superior têm adotado currículos que seguem essa linha de formação reflexiva. Elas reconhecem a necessidade de uma análise crítica do contexto educacional, considerando os diferentes aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que influenciam a prática pedagógica. Tais mudanças nos currículos, consoante esta formação reflexiva destacam-se como metodologias ativas.

As metodologias ativas de ensino-aprendizagem são caracterizadas pelo ensino centrado no estudante, pelo desenvolvimento da autonomia dele na construção de seu conhecimento e pela integração entre teoria/prática e ensino. Esses tipos de metodologias vêm tendo destaque nas últimas décadas. Representam a ruptura do modelo tradicional de ensino e passam a estruturar a educação de forma integrada, reflexiva e crítica (Cyrino; Toralles-Pereira, 2004).

O estagiário deixa de receber passivamente os conteúdos, assumindo a responsabilidade pela sua aprendizagem. Por meio de processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e discussões em grupo, ele é instigado a estabelecer relações entre suas experiências prévias e os novos conceitos em estudo, a fim de construírem novos significados, novas interpretações e relações. É um método que estimula a autoaprendizagem e facilita a educação permanente, porque desperta a curiosidade do estudante e valoriza aquilo que tem importância, que tem significado para sua vida (profissional, intelectual, social).

O professor, nesse novo contexto, atua como facilitador ou orientador do processo de ensino. Os métodos de aprendizagem ativa trabalham, intencionalmente, com problemas para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem e valorizam o aprender a aprender (Berbel, 1996).

Dessa forma, problematizar significa ser capaz de responder ao conflito intrínseco que o problema traz (Zanotto, 2002). Os conhecimentos são construídos pelo estudante, que

precisa ser reorganizado à sua estrutura cognitiva prévia para descobrirem relações ou conceitos que ele precisará assimilar e reestruturar (Garcia, 1994)

Você já pensou no papel que as cartas pedagógicas podem desempenhar nesse processo? Ao escrever cartas, os(as) professores(as)em formação têm a oportunidade de refletir sobre suas experiências e práticas de maneira autêntica e pessoal. Alves (2023) destaca que as cartas permitem uma análise rica e detalhada das práticas pedagógicas, promovendo uma compreensão mais profunda das teorias implícitas e das visões de mundo dos(as) educadores e educadoras. Elas se tornam um espaço onde os futuros docentes podem articular suas aprendizagens e vivências, contribuindo para uma formação crítica e reflexiva.

Ao incentivarmos a escrita de cartas, estamos criando um ambiente no qual os(as) educadores(as) podem se expressar livremente, compartilhar suas experiências e reflexões, e desenvolver uma compreensão mais profunda de sua prática. Essas narrativas escritas não apenas documentam a realidade, mas também a transformam, oferecendo novas perspectivas sobre a educação.

Ora, as teorias educacionais, muitas vezes, não traduzem o sentido implícito das práticas cotidianas a que se reportam, nem sempre impregnam de compreensão o saber fazer dos(as) educadores(as), dificultando sua utilização como suporte enriquecedor das ações práticas educativas, e por isso, não podem ser apropriadas ou incorporadas pelos sujeitos. Assim, essas teorias, por si, não ajudam os (futuros) docentes a compreenderem suas práticas (Franco, 2001, p.11).

Para autora, na complexidade da interação entre formação de professores(as) e pesquisa; entre alienação e participação; entre emancipação e empoderamento, deseja-se enfatizar a importância da pesquisa-ação pedagógica e a possibilidade que ela apresenta ao se produzir conhecimentos no/com o professor (e não apenas para o professor), de forma a torná-lo capaz de melhor compreender sua prática e assim poder transformá-la; bem como compreender e transformar, no coletivo, as circunstâncias que cercam essa prática, em um movimento que denomino professor protagonista.

O princípio é o entrelaçamento dos sujeitos na construção da vida e dos conhecimentos que a tecem, bem expresso nas palavras de Brandão e Streck (2006):

> Uma pesquisa que é também uma pedagogia que entrelaça atores-autores e que é um aprendizado no qual, mesmo quando haja diferenças essenciais de saberes, todos aprendem uns comos outros e através dos outros. (p.13)

Moreira (2016) nos explica que a criticidade, baseada em Paulo Freire, é a capacidade de o educador e educando refletirem criticamente a realidade na qual estão inseridos, possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la. É esta interação, esta criticidade que desejo como um dos objetos de pesquisa e análise.

Desta forma, urge a oferta de um ensino, ouso acrescentar "pesquisa", que proceda à mediação reflexiva entre os valores e a cultura que a sociedade dissemina, criando-se mais significado aos sujeitos que dele participam (Franco, 2001).

Neste lume, seria uma proposta de procedimento de pesquisa que elabora uma releitura da metodologia da história de vida enfocando o seu caráter emancipatório e, principalmente, aliando a tarefa investigativa com a formação de professores reflexivos.

Tal proposta deriva de experiências de (trans)(auto)formação contínua com professores, baseando-se no pressuposto de que o conhecimento dos processos de profissionalização permite ao (futuro) docente apropriar-se dos canais de diálogo entre a realidade vivida e interpretada, ampliando as possibilidades de compreensão objetiva dos mecanismos construtores de sua prática docente:

> Esta metodologia transforma-se em instrumento de formação, à medida que insere o sujeito numa nova dinâmica compreensiva que incorpora novos sentidos à sua ação docente e produz movimentos de reflexão, reconfigurando os contextos de sua existência e integrando o professor em um novo "círculo compreensivo", o que facilitará a construção de novas "dinâmicas de auto-formação participada (Nóvoa, 1992, p.11).

Segundo Donald Schön (2000), quando se refere a conhecimento-na-ação, está se referindo "aos tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes-performances físicas, publicamente observáveis, como andar de bicicleta, ou operações privadas, como a análise instantânea de uma folha de balanço" (Schön, 2000. p.31). Para o autor, nesses dois casos, o ato de conhecer está na ação. E, conhecer, segundo Schön (2000), sugere "a qualidade dinâmica de conhecer-na-ação, a qual, quando descrevemos, convertemos em conhecimento-na-ação" (Schön, 2000. p.32).

De acordo com o autor, pode-se refletir sobre a ação quando pensamos, retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. A reflexão-na-ação de acordo

com Schön (2000, p. 33), “tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação”. Ele ainda acrescenta que “pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas” (Schön, 2000. p. 33).

As respostas de rotina produzem uma surpresa, ou seja, no processo de reflexão-na-ação, surge um resultado inesperado, que segundo esse autor (2000), pode ser agradável ou desagradável. Essa surpresa, leva à reflexão dentro do processo do presente-na-ação. A reflexão é, pelo menos em alguma medida, consciente, ainda que, não precise ocorrer por meio de palavras. Sendo assim, o que Schön enfatiza é a valorização da prática profissional como um momento de construção do conhecimento tácito.

Corroborando essa fala, Perrenoud (2000) afirma que tornar-se um professor profissional é, acima de tudo, aprender a refletir sobre sua prática, não somente a posteriori, mas no momento mesmo da ação. Ser professor profissional é tomar essa distância que permite adaptar-se a situações inéditas e, sobretudo, aprender a partir da experiência.

Desse modo, atentos(as) leitor(es),

> a ação que transmuta a realidade, como exercício da criticidade, e desta formação crítico-reflexiva, constitui-se a partir de práticas educativas que despertam a curiosidade epistemológica dos educandos e contribuem para a formação, efetivação e ampliação de um projeto, de um sonho de sociedade e mundo, a favor das pessoas e classes oprimidas (Moreira, 2016, p. 98).

CARTA 1.1 - Reflexões Críticas: A Indissociabilidade entre Estágio, Teoria e Prática

Estimado(a) leitor(a),

Na carta anterior, exploramos a formação crítico-reflexiva do professor, fundamentada nas ideias de Donald Schön (2000) sobre o conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação. Segundo Schön, o ato de conhecer está diretamente vinculado à ação, e refletir sobre a prática é um processo contínuo que envolve reavaliar nossas decisões, reestruturar estratégias e revisar os pressupostos que guiam nossas ações pedagógicas. Schön, juntamente com Perrenoud (2000), reforça a ideia de que a prática docente não é

apenas uma aplicação mecânica de conhecimentos, mas um exercício constante de crítica e adaptação, em que a experiência se transforma em saber.

Seguindo essa perspectiva, a formação do professor passa por um processo contínuo de aprendizado a partir da prática e da reflexão crítica. E é aqui que as cartas pedagógicas, objeto central desta pesquisa, encontram seu lugar privilegiado, especialmente no contexto do estágio supervisionado. Assim como Schön sugere a reflexão-na-ação, as cartas pedagógicas proporcionam um espaço de pausa e análise, no qual o estagiário pode relatar e refletir sobre sua prática docente em tempo real, ou após a ação, dialogando com suas experiências e ressignificando suas vivências na sala de aula.

A partir dessas considerações, vale ressaltar a importância das cartas pedagógicas como um meio de materializar esse processo reflexivo. Elas oferecem um espaço não apenas para descrever as ações, mas para refletir criticamente sobre elas, criando um diálogo entre a prática e o conhecimento. Com base na legislação que regulamenta os cursos de formação de professores no Brasil, a prática do estágio supervisionado, garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e pelas resoluções do CNE/CP nº 1/2002 e CNE/CP nº 2/2002, visa garantir que os futuros docentes tenham a oportunidade de aplicar suas aprendizagens em situações reais de ensino.

O primeiro artigo da Resolução nº 2/2002 estabelece que os cursos de formação de professores para a Educação Básica devem cumprir uma carga horária mínima de 2.800 horas. Nesse contexto, o artigo destaca que essa carga horária deve assegurar a articulação entre teoria e prática, de acordo com os projetos pedagógicos dos cursos, contemplando as seguintes dimensões dos componentes comuns:

> I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
> II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
> III - 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
> IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (CNE/CP 2/2002)

É fundamental destacar, conforme Alves (2015) que essa resolução enfatiza a articulação entre teoria e prática, o que nos remete ao Parecer CNE/CP 21/2001, que já indicava essa correlação como um movimento contínuo entre o saber e o fazer, buscando significados na gestão, administração e resolução de situações típicas do ambiente educacional. Esse parecer também aponta que...

> A prática não é uma cópia da teoria e nem esta um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas, cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, constituindo a prática no momento pelo qual se buscar fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar, com isto, administrar o campo e os sentidos desta atuação (CNE/CP 21/2001, p. 9).

Nesse sentido, as cartas pedagógicas, objeto desta pesquisa, representam uma forma abrangente de integrar teoria e prática na formação docente. Elas proporcionam aos futuros professores a oportunidade de refletir sobre suas experiências de estágio supervisionado, permitindo que confrontem a teoria com a realidade prática da sala de aula. Por meio da escritura das cartas, essa articulação se materializa, oferecendo um espaço para a construção de significados e para a crítica reflexiva sobre as situações vivenciadas no ambiente escolar. Tal como expostos no Parecer CNE/CP 9/2001

> Uma relação mais ampla de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na **reflexão** sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional. (Parecer CNE/CP 9/2001, p.22, grifo nosso).

A citação do Parecer CNE/CP 9/2001 destaca a importância de ver a prática como uma dimensão fundamental do conhecimento, presente tanto nas atividades de reflexão sobre a profissão quanto no estágio supervisionado, onde a atividade profissional é exercitada. Essa perspectiva amplia a compreensão da prática docente, que não se limita à aplicação do conhecimento, mas envolve um processo contínuo de reflexão e desenvolvimento.

Estimado(a) leitor(a), é importante reconhecer que, embora as resoluções e pareceres legais busquem orientar uma formação que integre teoria e prática, em muitos cursos de formação de professores o estágio supervisionado ainda não é valorizado como deveria. Infelizmente, para muitos licenciandos, o estágio não é considerado um momento significativo de formação reflexiva e identitária. Como bem aponta Pimenta (2006, p. 64), "o estágio muitas vezes é visto como uma prática meramente instrumentalizada, desvinculada da teoria, e encarada apenas como um requisito burocrático a ser cumprido".

Caro(a) leitor(a), essa visão reducionista tem gerado críticas e motivado inúmeras pesquisas que contestam essa perspectiva dicotômica entre teoria e prática. Desde os anos 80, diversos estudos têm denunciado essa desconexão e proposto caminhos para superá-la, buscando uma articulação mais profunda entre a reflexão crítica e a prática (Pimenta, 2006).

Em discursos mais radicais, essa desconexão aparece nas expressões “na prática, a teoria é outra”, sugerindo uma desvalorização da reflexão teórica em prol da mera aplicação prática.

Este trabalho, porém, se opõe a essa visão simplista. Concordamos com pensadores como Vera Candau e Isabel Levis (1983), que defendem a unidade entre teoria e prática, ressaltando que essa unidade não significa identidade, mas uma relação recíproca e simultânea de autonomia e dependência. Isso significa que a prática deve ser constantemente refletida e ressignificada à luz da teoria, e vice-versa.

Nesse sentido, querido(a) leitor(a), é essencial que o estágio supervisionado seja visto como uma oportunidade para que o futuro professor se aproxime do contexto real de ensino, mas não apenas como uma "parte prática" do curso. A prática do estágio deve ser compreendida como um campo de investigação, onde os saberes teóricos adquiridos ao longo da formação são postos à prova e continuamente refletidos. O estágio supervisionado, quando conduzido com a devida reflexão crítica, permite que o estagiário volte à teoria para aprimorar sua compreensão e, assim, aperfeiçoar suas práticas pedagógicas.

Esse processo de reflexão crítica no estágio é crucial, pois “a prática vivenciada no estágio não deve e nem pode ser reconhecida como uma tarefa de “dar aula” ou de observá-la apenas” (Alves, 2015, p.51). Pelo contrário, o estágio supervisionado deve ser um momento de integração entre teoria e prática, um espaço onde o estagiário possa criar, investigar, refletir e intervir no contexto escolar. Ao refletir criticamente sobre suas ações, o futuro professor pode não apenas identificar áreas de melhoria, mas também desenvolver sua identidade docente de forma consciente e transformadora. E essse movimento é essencial para a (auto)(trans)formação dos professores, pois...

> [...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1996, p.39)

Com essa perspectiva, desejo que esta carta sirva como um convite para repensarmos o estágio supervisionado não apenas como uma etapa obrigatória, mas como um momento fundamental para a construção de professores críticos, reflexivos e capazes de transformar o espaço educacional.

É por assumir esta visão acerca do estágio, que as cartas pedagógicas, objeto desta pesquisa, podem representar uma ferramenta valiosa para integrar teoria e prática durante o estágio supervisionado. Elas têm o potencial de oferecer às estagiárias um espaço para descrever, analisar e ressignificar suas experiências, promovendo uma escrita reflexiva que

possa contribuir para o entendimento mais profundo de suas práticas. Pelas cartas, é possível que os futuros professores reflitam sobre suas ações, questionem suas decisões e relacionem a teoria aprendida nos cursos com a realidade da sala de aula.

Assim, as cartas pedagógicas podem não apenas registrar as experiências vividas, mas também favorecer uma reflexão crítica sobre elas, promovendo uma articulação mais consciente entre teoria e prática. Nesse movimento, aproxima-se da compreensão freireana de **dodiscência**, segundo a qual ensinar e aprender constituem dimensões indissociáveis da prática educativa, uma vez que quem ensina também aprende e quem aprende também ensina. Parte-se, portanto, da hipótese de que essa escrita reflexiva contribua para uma formação teórico-prático-pedagógica mais crítica, fundamentada e dialógica, fortalecendo a constituição de professores comprometidos com uma educação transformadora.

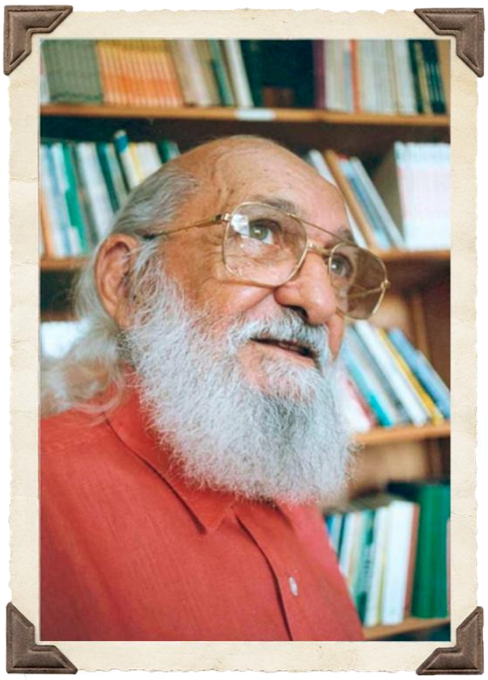
Mais do que apenas cumprir uma exigência legal, é necessário adotar um novo olhar sobre o estágio supervisionado de ensino, que, já no Parecer de 2001, foi destacado como um período de aprendizagem. Esse estágio pressupõe uma relação pedagógica entre o estudante e um profissional experiente, reconhecido dentro do ambiente institucional de trabalho. Por essa razão, o estágio supervisionado se configura como um espaço e um momento de interação formativa, onde a orientação e a prática se entrelaçam de maneira significativa.

Portanto, assim como Schön e Perrenoud defendem a prática reflexiva como central na formação de professores, as cartas pedagógicas no estágio supervisionado oferecem um meio eficaz de promover essa reflexão. Por intermédio delas, o estagiário pode ressignificar suas práticas, questionar suas ações e construir, de forma contínua, uma identidade docente crítica e reflexiva, alinhada com os desafios da educação contemporânea.

Com apreço e desejo de transformação,

William Alves

CARTA II: UM ESPAÇO RESERVADO A PAULO FREIRE E A CARTA PEDAGÓGICA



Crédito: Acervo do Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire. Disponível: https://www.paulofreire.org/fotos

Estimado companheiro(a) educador(a)

Paulo Freire, um dos autores que fundamenta a propositura desta pesquisa-formação realizada por intermédio de um minicurso intitulado **"TECENDO NARRATIVAS EM CARTAS PEDAGÓGICAS: REFLEXÕES DE ESTAGIÁRIOS(AS) DO CURSO DE PEDAGOGIA**" propõe, desde a voz dos oprimidos, dimensões importantes consideradas, tais como a tolerância, o diálogo, a autonomia, a ética e a estética, fatores essenciais para transformar e para nos transformar. Propõe ainda uma educação como práxis, reflexão e ação do sujeito sobre o mundo, para que possa intervir nele, buscando permanentemente a liberdade de pensar, de ser, e de fazer; isto é, trata-se de uma formação para conscientizar, emancipar, humanizar, para libertar tudo que impeça a presença do humano no mundo como um ato original e singular. Em suma, é uma esperança de viver em um mundo, onde homens e mulheres se encontrem em processo permanente de libertação (Freire,1992).

Neste cenário, nota-se o porquê de a autonomia ser uma das categorias centrais na obra de Freire, visto ser uma tarefa fundamental no ato de educar, ligada a outros princípios basilares da prática educativa. Desta forma, a autonomia se traduz no direito pessoal na construção de uma sociedade democrática que a todos respeita e dignifica, conforme Lima (1998).

> O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legitima, tanto quanto o professor que se exige do cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (...) Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber. (FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia, 1996, p. 35)

Para Paulo Freire, autonomia é libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades. É um ensinar a pensar certo com quem fala com a força do testemunho. É um ato comunicante, coparticipado. Todo processo de autonomia e de construção de consciência nos sujeitos exige uma reflexão crítica e prática, de modo que o próprio discurso teórico terá de ser alinhado a sua aplicação (Streck, 2010).

Destarte, autonomia é um processo de decisão e também de humanização construído de forma histórica, a partir das decisões tomadas, ao longo de cada existência: ninguém é autônomo primeiro, para depois decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. A Autonomia, como amadurecimento do ser para si é um processo, é vir a ser. Por isso, a autonomia é experiência da liberdade (Freire, 1999).

A autonomia também significa confiança que o sujeito deposita no seu histórico popular, sendo o desenvolvimento do sujeito histórico, de democracia e liberdade que a autonomia vai se construindo, ligando-se ao conceito de democracia e de sujeito (Freire, 1996).

Portanto, a autonomia é um processo gradativo, subjetivo e ativo: se constrói. E é esta autonomia que analisei, apreciados(as) leitores.

Para Souza,

> Paulo Freire nos convida a assumir a passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, a nossa opção de vida, o nosso modo de aprender e de ensinar, o nosso jeito de sentir, de dizer e de agir, o nosso viver. Este assumir responsável é fundante da autonomia (2001, p. 221).

Por estarmos abordando o caráter histórico, torna-se vital traçar uma cronologia sobre Freire, ainda que breve, a título de contextualização. O Memorial Virtual de Paulo Freire[4] exibe uma historiografia do autor. Para nós, foi interessante, apenas, a menção histórica de sua trajetória. Freire, em 1946, assume o cargo de Diretor do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social. Nesse período, percebe a necessidade de realizar um trabalho voltado para a alfabetização. Em 1961, tornou-se diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife e, no mesmo ano, constituiu o Método Paulo Freire. Em 1963, sua equipe foi responsável pela alfabetização de 300 cortadores de cana, em apenas 45 dias.

Em 1964, após o golpe militar, Freire foi encarcerado. Em 1967, durante o exílio, Paulo Freire passou pela Bolívia e trabalhou no Chile por cinco anos para o Movimento de Reforma Agrária da Democracia Cristã e para a Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação.

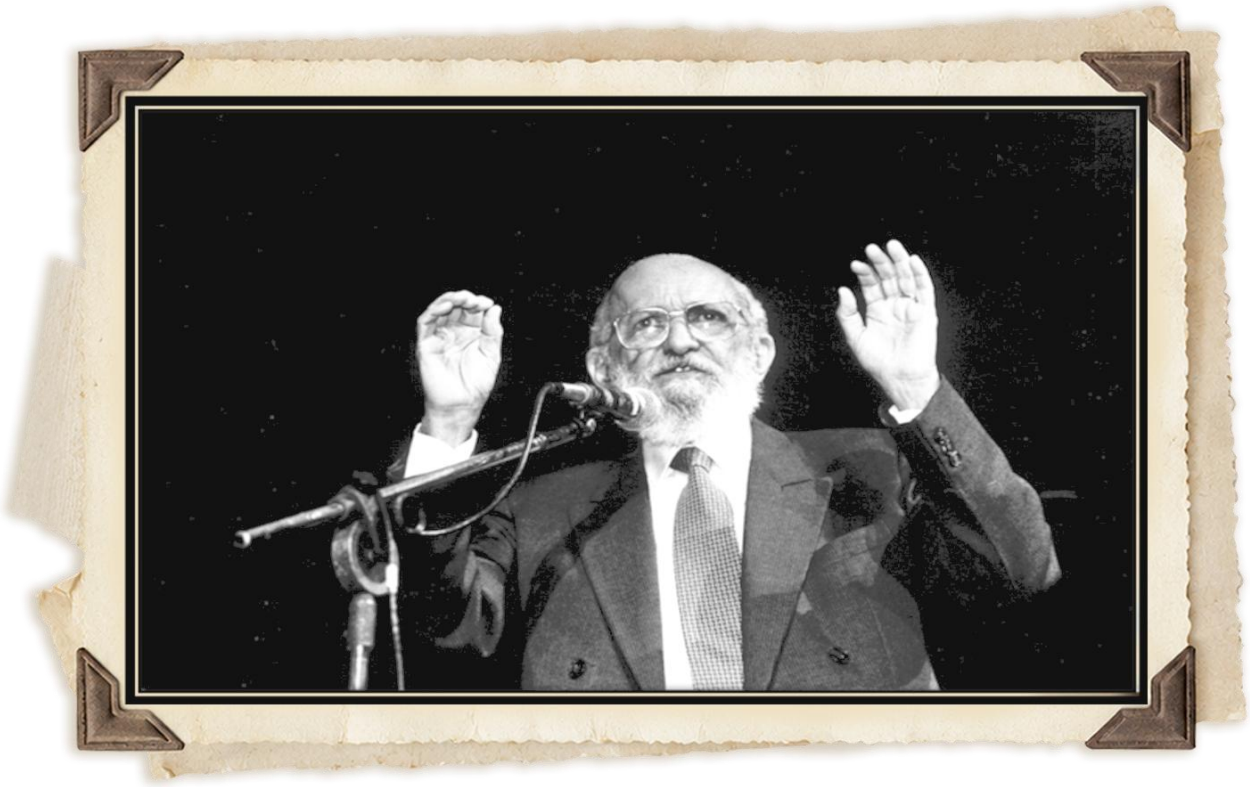
Em 1969, Freire foi convidado para ser professor visitante da Universidade Harvard. Com a anistia, em 1979, Freire pôde retornar ao Brasil, contudo só o fez, em 1980. Em 1981, torna-se Presidente da 1ª Diretoria Executiva da Fundação Wilson Pinheiro, integrando o Partido dos Trabalhadores.

De 1989 a 1991, Freire exerceu o cargo de Secretário de Educação da cidade de São Paulo. No mesmo ano, surge o Instituto Paulo Freire, em São Paulo, a fim de reunir pessoas

[4] Memorial Virtual de Paulo Freire: Disponível em: https://memorial.paulofreire.org/Linha_do_tempo/linha_do_tempo.html acessado em 20 de jul. 2024

e instituições para uma educação humanizadora e transformadora. Em 1997, morre Paulo Freire, aos 75 anos.

Foto cedida pelo Memorial da Educação Municipal da cidade de São Paulo. Site: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/memorial/Default.aspx.



Freire não somente procura ensinar a ler e escrever (decodificar signo), mas sim, gerar uma transformação dos sujeitos no ato educativo, tanto em sua (auto)compreensão, quanto na compreensão do mundo em que vivem e na reflexão acerca da realidade na transformação do mundo, a partir da participação do educando e do educador, a análise crítica implica autorreflexão sobre o tempo e o espaço em que se vive.

> O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los mas podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. (FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia, 1996, p. 46)

Em leituras freireanas, podemos observar a constante tríade educação, formação e estética, pois não é possível entendê-las de forma independente no pensamento do autor.

Para Freire, o ato educativo é a principal estratégia para formar o ser humano na sua completude e como um modo de interventor no mundo (Freire, 1996). Nesse pensamento, o que adotamos para esta pesquisa, se desvela o caráter político, ético e estético, para além do papel da educação de formar os homens.

Torna-se fundamental entendermos a noção de estética e sua implicação no trabalho desenvolvido aqui, caro (a) leitor (a). Em Paulo Freire, a estética não está vinculada apenas a atividades ou modalidades artísticas específicas, mas engloba todo processo de criação, de elaboração, de construção, razão pela qual está diretamente ligada ao fazer pedagógico.

O professor seria, assim, "um artista e um político", visto que desenvolve atividade social em favor da liberdade e contra a dominação.

> A questão estética em Freire abre inúmeras possibilidades de reflexão, muito além das que procuramos aqui contribuir. Não apresentamos exemplos de metodologias, mas buscamos, a partir de uma compreensão que, conforme acreditamos, encontra-se na raiz das concepções freireanas, fazer refletir a necessidade indicotomizável de conscientizações e compreensões dos problemas particulares do próprio tempo histórico e a predisposição para a invenção de estratégias que, elaboradas em correspondência com tais problematizações, propiciem escapar da dominação, em prol de uma educação para liberdade. Nisto, existirão nas estratégias um esforço em se fazer ver e descobrir o que há para ver, em se fazer pensar e descobrir o que há para se pensar, o que há para se fazer, sentir, imaginar. Neste sentido freireano, nenhuma problematização política poderá estar mais indissociável de uma dimensão criadora. (Berino e Santos, 2021, p.91)

A dimensão criadora surge, então, como força que se contrapõe aos poderes dominantes impostos pelo neoliberalismo, responsável pela implantação de um pensamento mercadológico que invade também a escola e a torna ambiente marcado pela ideia de produtividade.

> "Servir para sempre foi um pressuposto para grande parte de nossas ações no mundo do trabalho, e, consequentemente, no contexto educacional, já que este trata, em seu sentido técnico, dos modos de preparar os sujeitos para o exercício de ser um cidadão inserido socialmente. Chegamos aqui no ponto que gera a colisão "utilidade e prazer", e em um campo com desdobramentos mais agudos, estética e educação. Conciliar essas dimensões pode parecer algo absurdo, se tivermos como referência os meios de produção capitalista, que regem as nossas relações de trabalho e, como consequência, interferem diretamente nas condições de se pensar educação na contemporaneidade. (Berino e Santos, 2021, p. 92)

Em um modelo de educação que se diz emancipador porque permite ao indivíduo questionar essa estrutura, a dimensão estética é parte integrante do sentido próprio de educação. Afinal, enquanto ato de construção e de criação, sai de si e retorna para o mundo, a partir da interação contínua e constante entre as pessoas, "desenvolvendo o que não se precifica" (Berino, p. 94). Por conectar as várias faces da vida humana, o campo estético se constitui, assim, campo fundante da educação.

O educador migra do status de fazedor, crença do ideal capitalista, para o status de formador, formando-se primeiro a si mesmo e depois aos outros, a partir das relações que se estabelecem.

> Essas ações dependem de determinantes que se encontram dentro e fora do homem: o homem que toma consciência dos múltiplos eventos que acontecem fora dele, e das variadas formas de entendê-los, partindo assim para as relações possíveis entre esses eventos entre si e entre as suas demandas internas, já que, ao afetar, afeta; ao ser afetado, retoma as manobras que o fazem um ser formador. Ele conhece enquanto intervém na realidade e precisa necessariamente refazer caminhos, já que tornou, em sua própria elaboração, o mundo em outra coisa. (Berino e Santos, 2021, p. 95)

Trata-se, pois, do que denominamos de consciência e que traz como condição *sine qua non um* processo de trânsito para a consciência crítica, a qual não é idealista, somente acontece no processo maior de transformação social, econômica e cultural, acompanhado de um trabalho educativo crítico, dialógico, democrático, em que se desenvolve a capacidade de pensar, deliberar, decidir e fazer opções conscientes de ação (Oliveira e Carvalho, 2007, p. 02)

Para Fiori (2003, p. 68),

> A mudança da consciência não precede a transformação do mundo, nem a sucede. Ambas são concomitantes, porque não existe mundo sem consciência, assim como também não pode haver consciência sem mundo. A consciência transitiva crítica é engajada, ela significa o mundo num comportamento corpóreo: é logos e práxis transformadora.

Tal sentimento, Coelho (2011) também pretende despertar na obra Pedagogia da Correspondência, alertando, igualmente, sobre a importância do diálogo, ação esta tão central nas obras de Freire e que se efetiva, sublinha-se no ato de escrita e, principalmente, nas cartas.

Desta forma, o autor demonstra a importância da carta, enquanto instrumento de correspondência e do enfoque humano e sentimental: preenchimento de ausências. Sobre isso, nesta obra há também o espaço para a saudade, para a nostalgia deixada por este instrumento de comunicação e, neste lume, não se torna difícil compreender o porquê de Freire iniciar as suas cartas, no período do exílio.

É estar longe, estar-se obrigado a estar longe, e desejar estar no seu país de origem. É desejar continuar a sua educação transformadora, libertadora, e ter que o fazer por meio de obras e não mais, da militância física: esta passou a ser ideológica, metodológica e talvez por isso, de tão arraigada de sentimentos e justamente por isso de uma fortaleza, resistiu ao golpe, ao tempo, e fez-se presente, mesmo na ausência, mesmo na distância.

Nota-se, então, que a educação possui uma profunda marca estética, que se fundamenta nos processos contemporâneos de subjetivação, em uma ideia de humanidade, na qual a natureza é inacabada, incompleta, mas consciente de sua limitação, aquilo que nos caracteriza como seres, programados para aprender (Freire, 1996), em permanente busca, com perguntas.

> A necessária promoção da ingenuidade a criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. (FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia, 1996, p. 18)

A relação que estabelece Freire entre a formação e estética nos mostra que os problemas da educação não se resumem ao ensino como transmissão de conhecimento, mas sim na criação de possibilidade para a construção dele e para intervenção no mundo (Freire, 2000). O conhecimento se constitui nas relações entre o homem e o mundo, relações de transformação e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações.

Nesse sentido, a produção de conhecimento tem uma série de requisitos: exige uma presença curiosa do sujeito frente ao mundo, requer sua ação transformadora sobre a realidade, demanda uma busca constante e implica invenção e reinvenção (Freire, 1996). Relacionando essa afirmação à proposta desta pesquisa, podemos entender que, ao escrever as cartas pedagógicas e pensar seus processos de formação, as alunas cursistas saem do papel de *fazedoras* de documentos com finalidade puramente burocráticas para o papel de

formadoras de si e de outras. O ato de pensar e de refletir conjuntamente sobre o fazer pedagógico possibilita essa transformação.

Observem que essa perspectiva desconstrói uma visão bastante comum acerca do período de estágio. Em um formato convencional, como são feitos os registros das experiências? São registrados em tabelas, com o indicativo de horas cumpridas, seguidas por relatórios objetivos sobre os trabalhos desenvolvidos. Acredito que tal processo veio à sua memória neste momento, e junto dela, um questionamento: o que esse processo gera enquanto formação aos estudantes? Mera replicação de informações, relacionada apenas à produtividade, ao "servir para" concluir o curso de Pedagogia, esvaziado por isso de seu valor estético.

A escolha por uma pesquisa materializada pela produção de cartas pedagógicas como dispositivo de formação docente baseou-se, assim, em alguns critérios relevantes:

Primeiro, por se tratar de uma metodologia que possibilita aos escreventes a superação da dificuldade inicial da escrita, por se tratar de um gênero que traz no seu bojo a leveza e a profundidade necessária, levando em conta a história, a memória, o conteúdo, o afeto, a esperança e alcançando a dimensão estética, parte integrante do sentido de educação, nos moldes da pedagogia de Paulo Freire. A educação é, assim, criação, considerando que somos incompletos, inacabados ou inconclusos e se realiza por intermédio dessas "janelas" existenciais (Berino, 2020, p. 31).

Segundo, por compreender que a prática de escrever cartas é, de certa forma, uma maneira de comunicação e compartilhamento do humano de si, para o humano do outro (Camini, 2012). Elas, as cartas pedagógicas, são carregadas de emoções, sentimentos, ou seja, de vidas. Elas refletem sentimentos humanizadores capazes de tocar o interlocutor, promover reflexões, estabelecer interação, compartilhar e suscitar afetos e produzir conhecimentos. Isso vai ao encontro do que Aristóteles Berino e Talita Cabral apontam em um artigo publicado em forma de carta na Revista Docência e Cibercultura. Para eles, a carta tem o potencial de:

> [...] unir olhares, aprendizados e experiências da discência e da docência – freireanamente, da "dodiscência" – em uma reflexão em torno das conversas realizadas no período em que ocorreram os encontros on-line do referido curso. São duas vozes que se cruzam e se complementam a partir de dois lugares instituídos diferentes. As cartas a seguir são, portanto, uma forma de praticar o diálogo também na escrita e a comunicação da prática educacional. (Berino e Cabral, 2022, p.3)

Por considerar esta prática comunicativa/narrativa por meio de cartas um resgate de uma tradição secular que mantém vivo o legado de figuras importantes como Paulo Freire, que durante sua vida, também externou criticamente, pela escritura de cartas, em diversas obras, o seu ideal político de justiça social, seu senso de humanidade, sua luta pela transformação social, a sua indignação pela discriminação e desigualdades e a sua esperança.

As cartas pedagógicas expressavam mais um momento de luta no qual se empenhava como educador, como um político também, com indignação, amor, com esperança em favor de um país mais justo.

Gosto muito das narrativas do Paulo Freire, sobretudo de suas recordações. São bastante existenciais e estabelecem uma conexão também com o leitor. Digamos assim que é esta também a estética da sua escrita.

Aproveito para destacar, de acordo com Machado, Marcelino e Silveira (2010), que após revisitar as cartas de Freire, observaram evidências concretas que permitiram atribuir a Paulo Freire a autoria do termo "Carta Pedagógica", um recurso pedagógico causador de reflexões, fundamentado em temas atuais e contextualizados, que provocam.

Para esta pesquisa, assumimos a concepção de carta pedagógica aquela também abordada por Isabela Camini (2012, p.70), que acredita que uma carta "só terá cunho pedagógico se o seu conteúdo conseguir interagir com o ser humano, comunicar o humano de si para o humano do outro, provocando este diálogo pedagógico". Ousamos agregar que a carta se torna pedagógica, ao passo que seu conteúdo promova reflexões críticas e que interaja com seus interlocutores e promova um trabalho ativo de construção de ideias / conhecimentos por parte do leitor.

Assumimos, ainda, assim como a autora (2012), com este projeto, a nossa responsabilidade como herdeiros do legado deixado por Freire por meio de suas cartas pedagógicas, de cultivar essa tradição, "recriá-la, desde a realidade social que nos cerca, no tempo que atuamos no meio do povo. (Camini, 2012, p.74)

Vale ainda ressaltar que pesquisas com Cartas Pedagógicas, reconhecidas como um legado freireano, tem se destacado, sobretudo no Rio Grande do Sul (RS), em parceria com outros estados brasileiros e até mesmo internacionalmente. O Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, por exemplo, desde 2018, oportunizam e organizam eventos com submissões

de trabalhos no formato de Cartas Pedagógicas. É possível acessar uma vasta gama de materiais e trabalhos disponibilizados para estudos nos anais dos referidos eventos.

As cartas pedagógicas possibilitam que seus produtores se sintam mais livres e à vontade para narrar-se, expor, para além de suas percepções e aprendizagens, suas emoções e afetos (Camini, 2012). Ao escrever, cada ser envolvido é submerso a um processo profundo e particular que o convoca a ressignificar suas leituras de mundo e experiências nas práticas de estágio. Além disso, o trabalho com cartas pedagógicas dá vida e prosseguimento ao legado inspirador deixado por Paulo Freire em obras como Cartas à Guiné-Bissau, Professora sim, Tia não: cartas a quem ousa ensinar, Cartas a Cristina e Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas.

Neste sentido, tais cartas representam um valioso instrumento de escrita e reflexão, possibilitando a mudança ou ajuste de planos e estratégias, por meio de tempo-espaço de registo, com a finalidade de avaliarmos os aspectos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem.

Neste momento, caro(a) amigo(a), peço licença para rememorar um momento em que produzi e revisei o projeto desta tese que persiste em ler até aqui. Naquela ocasião, ao reler em uma obra organizada por mim (Alves, 2022), intitulada Cartas Pedagógicas: Experiências dos Estagiários do Curso de Pedagogia da FAETERJ na Pandemia, a carta-prefácio produzida pelo professor e pesquisador Aristóteles Berino, meu orientador, fui provocado por alguns questionamentos, do tipo “em um espaço-tempo como o que vivemos, em que a cada vez o imediatismo e a celeridade das informações mediadas por recursos tecnológicos são perceptíveis e , por vezes, exigidos, ainda há sentido em escrever cartas? o que dizer de inseri-las em um meio acadêmico que condiciona a produção escrita a uma forma fixa e inflexível? A academia algum dia abrirá novos espaços para um novo jeito de fazer pesquisa?

Diante dessas indagações, pus-me a refletir e cheguei à conclusão de que cada gênero possui a sua particularidade e função discursiva, quando o reconhecemos, Ao produzi-los somos imbuídos de um propósito que lhes são pertinentes. Embora cartas manuscritas, enviadas pelo correio estejam em desuso, o gênero (sobre)existe e consigo suas particularidades e intencionalidades. Isso não implicar dizer que não podemos mudar o suporte pelo qual ela é materializada e enviada, mas a sua intenção, de certa forma,

prossegue. Escrever um e-mail e escrever uma carta possuem intencionalidades e tempos distintos. Escrever cartas, nas palavras do professor Aristóteles é um meio de viver um outro tempo, que não o do imediatismo imposto pelo capitalismo. Dessa forma "[...] Cartas são escritas exatamente para enriquecer o tempo das nossas vidas com maior autonomia diante das pretensas formas de comunicação que hoje enredam nossos relacionamentos com mais velocidade e descarte da experiência" (Berino, 2022)[5].

Enquanto modalidade escrita, a carta pedagógica é um dispositivo de pesquisa que tem por característica principal a proximidade entre pesquisador e sujeito da pesquisa (Paulo, 2018). Por meio da rememoração de experiências vividas, registros de ações individuais e coletivas, elas conseguem estabelecer um diálogo pedagógico que possibilita, entre outras coisas, pensar e analisar o fazer pedagógico, seja com a finalidade de avaliar processos, seja para proporcionar a formação dos docentes, como propõe esta pesquisa.

Em trabalho realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Paulo Freire e Educação Popular, da Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA), cartas pedagógicas produzidas pelos participantes foram analisadas a partir dos seguintes critérios:

Quadro 1 Roteiro para análise de Cartas Pedagógicas (CP)

1. Quem escreveu a Carta Pedagógica (CP)?
2. A Escrita da CP se dirige a quem?
3. Quando foi escrita a CP?
4. Como foi produzida a CP? (escrita à mão, digitada, tipo de papel, tempo de escrita, etc.).
5. Em que condições a CP foi escrita? (descrever. Ex.: Escrita para pesquisa, de modo presencial)
6. Em que período histórico a CP foi escrita? (contextualizar a CP)
7. A CP reporta-se a que contexto: local, regional, nacional, internacional? Qual?
8. Qual o nível de abrangência ou especificidade da CP? (Grupos específicos, geral, etc.?)
9. Como a CP está estruturada?
10. A CP está fundamentada teoricamente? Como?
11. Quais os objetivos da CP?
12. A CP tem anúncios? Quais?
13. A CP tem denúncias? Quais?
14. A CP parte de alguma "leitura da realidade" a que pretende dar resposta?
15. Quais conteúdos são apresentados na CP (explícitos e implícitos)?
16. Como os conteúdos são dispostos na CP?
17. Qual abordagem metodológica da CP?

Fonte: Dados de pesquisas realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisa "Paulo Freire e Educação Popular" e do grupo de orientação, 2018.

Essa proposta de organização permitiu uma sistematização das experiências, entendida por Jara (2012, *apud* Paulo, 2021) como "interpretação crítica de experiências a partir do ordenamento e reconstrução do processo vivido, identificando relações locais e mais amplas na organização das informações". A grande finalidade dessa abordagem é a

[5] Carta-prefácio do Livro "Cartas Pedagógicas: Experiências dos Estagiários de Pedagogia da FAETERJ na Pandemia", 2022. Disponível em: https://arquivos.pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2025/06/03162858/EBOOK_Cartas-pedagogicas.pdf

apropriação crítica do vivido, compreendendo as situações teoricamente para, a partir daí, apresentar “propostas de práticas educativas na perspectiva transformadora” (Paulo, 2021).

As cartas pedagógicas apresentam características fundamentais quando tratadas como dispositivos de formação, uma vez que 1) permitem a recuperação e a sistematização das experiências educativas; 2) contrariam a ideia de neutralidade política e pedagógica de práticas de pesquisas acadêmicas; 3) permitem a construção do conhecimento a partir de relações dialógicas; 4) propõem práticas de pesquisa participativas que permitem a compreensão crítica das micro e macro realidades sociais; 5) fortalece coletivos na capacidade de escrita e registro de trajetórias formativas, buscando construir reflexões com vistas a transformar a realidade local (Paulo, 2021).

> A escrita de Cartas Pedagógicas exige ação, reflexão e ação, e um movimento de sistematizar experiências a partir da recuperação de memórias e histórias vividas e refletidas. Daí, a importância de repensar a formação docente desde o eixo das pesquisas participativas na área da educação, ultrapassando as barreiras da concepção bancária na educação e na pesquisa. Além do mais, o trabalho com pesquisas participativas, assentado na e pela Educação Popular emancipadora, requisita a valorização das experiências dos sujeitos da educação (sujeito individual e coletivo). Esses argumentos indicam uma perspectiva de pesquisa acadêmica fundamentada na e pela práxis, considerando a práxis na produção de Cartas Pedagógicas como um *lócus* ou *modus operandi,* com potencial formativo, em um movimento permanente de (auto)reflexão e (trans)formação. (Paulo, 2021)

O potencial formativo das cartas pedagógicas contrasta, assim, com os ideais capitalistas de aceleração da produtividade e da automatização dos processos. É um gênero que demanda tempo e envolvimento por parte de seus interlocutores. Ela simboliza um convite à conversa, como bem nos explica o pesquisador Carlos Skliar ao debater o espaço da narração na contemporaneidade. A elaboração de uma carta está diretamente relacionada ao ato de narrar, justamente por proporcionar o compartilhamento e estabelecer um vínculo entre seus interlocutores. Narrar e educar são ações que andam juntas, pois “a linguagem da educação é narrativa” (Skliar, 2024). Ao compartilharem suas experiências durante o estágio, as alunas cursistas concretizam o que o pesquisador denominou “artesania narrativa” na Educação, já que professores(as), experientes ou em formação, “contam” o conhecimento, que não está nunca desvinculado da forma de contá-lo. A carta pedagógica, enquanto gênero híbrido, possibilita que a análise das experiências parta das situações narradas e provoque não só um olhar crítico e reflexivo sobre elas, mas também promova adequações, ajustes, aprimoramentos, processos tão fundamentais à prática docente.

Ainda aproveito tal reflexão compartilho uma citação de Byung-Chul Han, sobre o processo narrativo.

> A narrativa é uma conclusão, ela produz um sentido. Também rituais e cerimônias são formas de conclusão. Eles têm, desse modo, o seu próprio tempo, o seu próprio ritmo e compasso. Eles representam **processos narrativos que se furtam à aceleração** [...] Acelerar sem fim, em contrapartida, é o que um processador faz, pois ele não trabalha narrativamente, mas apenas aditivamente. narrativas não se deixam acelerar arbitrariamente. (Han, 2021, p.12, grifo meu).

No contexto da formação de professores(as), o uso de cartas pedagógicas emerge como uma abordagem inovadora e potencialmente transformadora. Paulo Freire, um dos pedagogos mais influentes do século XX, deixou um legado notável de obras em formato de cartas, como por exemplo "Cartas à Guiné-Bissau: Registros de uma Experiência em Processo"(2021), Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos (2000) e "Cartas a Cristina: Reflexões sobre Minha Própria Prática" (2004). Essas obras, escritas em formato de correspondência, encapsulam sua pedagogia centrada no diálogo, na conscientização e na relação horizontal entre educadores(as) e estudantes.

CARTA 2.1: Reflexões sobre o Pensamento Freireano em "Cartas à Guiné-Bissau"

Estimado(a) leitor(a),

Nesta carta, gostaria de compartilhar com você algumas reflexões sobre as ideias de Paulo Freire, explorando a profundidade de seu pensamento e sua influência na educação. A obra de Freire é vasta e inspiradora, e é impossível falar sobre a educação crítica e libertadora sem fazer referência a suas contribuições. Neste contexto, vou apresentar e discutir as ideias de Freire, focando especialmente em uma de suas obras significativas.

A primeira das cartas que compõem essa análise é a obra Cartas à Guiné-Bissau. Nela, Freire elabora uma reflexão profunda sobre os fundamentos de seu pensamento. Por meio dessas cartas, ele não só compartilha sua visão sobre o papel da educação na emancipação dos povos, mas também reafirma saberes teóricos e práticos que já havia utilizado em suas obras anteriores. A primeira parte de Cartas à Guiné-Bissau é particularmente rica, pois enfatiza os alicerces de sua filosofia educacional e destaca como esses princípios foram construídos ao longo de sua trajetória (Coelho, 2011).

Freire, como sempre, mostra-se comprometido com a ideia de que a educação deve ser um instrumento de transformação social. Ele entende que a alfabetização não se limita

ao simples ato de ler e escrever, mas deve estar intrinsecamente ligada à conscientização, à capacidade de oprimidos e opressores se reconhecerem em sua condição e, juntos, buscarem a liberdade. Em Cartas à Guiné-Bissau, Freire não apenas reflete sobre esses conceitos, mas os coloca em prática, oferecendo orientações a um país que lutava para se libertar das amarras do colonialismo e construir uma nova identidade educacional.

Para Gadotti (2010), Cartas à Guiné-Bissau é tão importante quanto à Pedagogia do oprimido. O que escreve na primeira parte não visa explicar a segunda, mas prepara o leitor para o diálogo político-pedagógico que teve com os guineenses e todo processo que hoje se consolida como uma educação à distância, entretanto Freire inovou mais uma vez, ao efetivá-la por meio das cartas.

A segunda metade da obra compõe-se de 17 cartas direcionadas a Mário Cabral, comissário da Educação e Cultura de Guiné-Bissau. Freire fora procurado por Mário Cabral, o qual lhe fez uma solicitação de apoio no projeto de alfabetização de adultos para os guineenses. Tal apoio se consolidou por intermédio das cartas: “Acabo de receber sua carta em que confirma o interesse do Governo por nossa colaboração […]” (Freire, 2021, p. 93).

Nessa obra, Freire corrobora a ideologia da autonomia e da libertação, calcada em uma relação amorosa, comprometida com a cidadania, demonstrando a Mário Cabral que, por meio da educação, o povo se transforma em protagonista de sua própria história. Por isso, almejava contribuir o processo de “gentificação”, opondo-se ao vocábulo “desgentificação”, fenômeno que ocorria em Guiné-Bissau (Coelho, 2011).

CARTA 2.2: Reflexões sobre o Pensamento Freireano em "Professora Sim, Tia Não: Cartas a Quem Ousa Ensinar”

Nobre Leitor e leitora,

Permita-me, nesta carta, uma abordagem mais próxima e íntima, pois, apesar de estarmos desenvolvendo uma tese, acredito que o diálogo direto enriquece a partilha de ideias e reflexões que pretendemos construir juntos. Em Professora sim, tia não: Cartas a Quem Ousa Ensinar (1983), Paulo Freire adota o formato de cartas, dividindo a obra em dez correspondências. Diferente das cartas de Cartas à Guiné-Bissau, nas quais Freire se dirige diretamente a Mário Cabral e sua equipe, aqui não há destinatários específicos. Em vez disso, Freire escreve para todos(as) os(as) professores(as), destacando a crucial diferença entre ser

uma "tia" e ser uma verdadeira professora. Ele convida os(as) educadores(as) a refletirem profundamente sobre suas práticas e sobre a importância de assumir o papel de agentes transformadores na educação de seus alunos. Freire, *apud* Coelho (2011, p.35)

> elenca uma série de qualidades, indispensáveis aos educadores, que devem ser gestadas na prática docente, tais como: “humildade”, aquela que nos lembra sempre que temos algo a aprender; “amorosidade”, ou que ele chama de “amor brigão”, aquele que por amar ensinar, defende a profissão com determinação; “coragem”, para reconhecer o medo e não se deixar paralisar por ele, educando-o; “tolerância”, que nos ensina a conviver com o diferente; “decisão”, que implica opção, ruptura; “segurança”, que demanda competência científica, clareza política, integridade ética; a “tensão entre paciência e impaciência”, que deve caminhar no sentido da atuação impacientemente paciente.

As qualidades elencadas pelo autor, como humildade, amorosidade, coragem, tolerância, decisão, segurança e a tensão entre paciência e impaciência, não se apresentam como virtudes abstratas ou prescrições morais deslocadas da realidade. Ao contrário, constituem-se como disposições ético-políticas que se constroem e se revelam no exercício concreto da docência. Ao nomeá-las, Freire reafirma o(a) professor(a) como sujeito histórico, inacabado e consciente de seu papel no mundo, cuja prática exige escolhas, posicionamentos e coerência entre o que se diz e o que se faz. Essas qualidades ajudam a compreender que ensinar não é um ato neutro, mas uma prática situada, atravessada por valores e responsabilidades sociais. É a partir desse entendimento que o autor amplia sua reflexão, aprofundando a discussão sobre o pensar, o escrever, o estudar e o ensinar como práticas indissociáveis, exigentes e permanentemente relacionadas à formação humana e à transformação da realidade.

Na sequência de suas reflexões, Freire aprofunda a compreensão do ato de pensar e de escrever como movimentos solidários, que não podem ser fragmentados ou mecanizados. Pensar, escrever, ler e estudar constituem um mesmo processo, no qual o sujeito se aproxima criticamente do objeto de conhecimento, retomando, revisitando e reconstruindo ideias. Ao dialogar com suas obras anteriores, o autor evidencia que o conhecimento se forma na relação dialética entre sujeito e mundo, mediada pela reflexão crítica e pela consciência histórica.

É nesse contexto que Freire retoma um de seus temas centrais, a alfabetização de adultos, reafirmando que o analfabetismo não pode ser compreendido apenas como um problema técnico ou social, mas como uma forma de violência que atinge a condição humana. Ao impedir mulheres e homens de lerem e escreverem, nega-se a eles a

possibilidade de compreender o mundo de forma crítica, de reinterpretar sua própria realidade e de se reconhecerem como sujeitos históricos. A exclusão do universo letrado limita a participação social e política e compromete o desenvolvimento da consciência de si e do outro.

Ao avançar na obra, Freire introduz a temática que lhe dá título, Professora, sim; tia, não, esclarecendo que ensinar é uma atividade prazerosa, mas que exige seriedade, preparo científico, equilíbrio emocional e responsabilidade ética. O ato de ensinar envolve o corpo inteiro, razão e emoção, não podendo ser reduzido a uma prática técnica ou destituída de posicionamento político. Ensinar é uma tarefa exigente, que pressupõe compromisso com o conhecimento e com a realidade vivida pelos educandos.

Nesse sentido, Freire problematiza o uso do termo tia para designar a professora, argumentando que essa denominação, ainda que pareça afetuosa, carrega uma concepção ideológica que esvazia a identidade profissional docente. Ao associar a professora a uma figura parental, reforça-se uma imagem de docilidade e passividade, incompatível com a natureza crítica e transformadora da educação. Para o autor, ensinar é uma profissão e uma prática política, enquanto ser tia refere-se a uma relação de parentesco, que não pode ser confundida com o exercício profissional da docência.

Freire faz questão de esclarecer que sua crítica não desvaloriza a figura da tia, mas reafirma a importância de reconhecer a professora como trabalhadora da educação, cuja formação é permanente e atravessada por exigências políticas, éticas e pedagógicas. Ao convidar as educadoras a se assumirem como professoras, o autor propõe uma reflexão sobre a responsabilidade profissional e sobre a necessidade de romper com a comodidade simbólica que determinadas nomenclaturas podem representar.

O autor também dedica atenção à avaliação da prática docente, defendendo-a como um processo formativo e necessário ao aprimoramento do fazer pedagógico. Avaliar a prática significa refletir criticamente sobre ela, evitando a repetição automática e acrítica das ações cotidianas. A ausência de reflexão sobre a prática tende a esvaziar o sentido do trabalho docente e a comprometer sua intencionalidade educativa.

Ao retomar a solidariedade entre pensar, escrever, ler e repensar, Freire reafirma que o exercício da docência exige consciência crítica, responsabilidade profissional e compromisso com a transformação social. Essa compreensão se amplia quando o autor

problematiza a ideia de evasão escolar, afirmando que, em muitos contextos, as crianças não abandonam a escola, mas são impedidas de estudar em razão das condições sociais marcadas pela pobreza, pela desigualdade e pela exclusão estrutural. Fome, trabalho precoce, ausência de políticas públicas e precarização do ensino compõem um cenário que afasta crianças e jovens do direito à educação.

Assim, a obra Professora sim, tia não: Cartas a Quem Ousa Ensinar permanece atual e necessária, ao articular alfabetização, política educacional, identidade docente e justiça social. A escrita freireana revela-se coerente com sua trajetória de vida e de luta, marcada pela defesa de uma pedagogia comprometida com os sujeitos historicamente silenciados. Retomar essa discussão, no contexto contemporâneo, reforça a urgência de pensar a prática pedagógica como espaço de reflexão crítica, responsabilidade ética e compromisso com uma educação socialmente justa.

CARTA 2.3: Reflexões sobre o Pensamento Freireano em " Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis”

Caro(a) amigo(a) da educação,

Em *Cartas a Cristina: Reflexões sobre Minha Vida e Minha Práxis*, Paulo Freire escolhe a forma epistolar como estrutura narrativa para revisitar sua trajetória de vida e refletir sobre sua práxis educativa. As cartas são dirigidas à sobrinha Cristina, que assume o lugar de interlocutora e confere ao texto um caráter eminentemente dialógico. Embora a obra apresente uma carta escrita por Cristina e organize as reflexões de Freire em dezoito cartas, não se trata de uma correspondência convencional, marcada pela alternância entre remetente e destinatário. A interlocução com Cristina constitui um recurso narrativo que permite ao autor dialogar simultaneamente com ela e com seus leitores, transformando a escrita em um espaço de memória, reflexão crítica e elaboração de seu pensamento pedagógico.

Nesse desnudamento, encontramos um Freire mais próximo, cuja vida e prática se entrelaçam em uma reflexão sincera e tocante sobre a educação e a existência.

> Muitas vezes atravessei a noite abraçado com o meu medo, debaixo do lençol, ouvindo o relógio grande, que ficava na sala de jantar, romper o silêncio com suas pancadas sonoras. Em tais oportunidades, se estabelecia entre mim e o relógio grande uma relação especial. Reforçando misteriosamente os condicionamentos de meu medo, o seu tic-tac ritimado me dizia também, dentro do silêncio fundo, que ele era uma presença desperta, marcando o tempo que eu precisava que ‘corresse’ e um bem estranho ao relógio grande me tomava todo. Uma vontade de

> dizer ao relógio grande: ‘muito obrigado, porque você está aí, vivo, acordado, quase velando por mim’. Hoje, tão longe daquelas noites e daquela sensação, ao escrever sobre o que sentia, re-vivo o afeto mágico ao relógio grande. Escuto o relógio grande, e tenho, de repente, na memória de meu corpo, a claridade indecisa da lamparina sublinhando a escuridão da casa, a geografia da casa, o quarto em que dormia, a distância entre ele e a sala onde batia confortavelmente o relógio grande. (Freire, 2002, p. 52)

Além das profundas reflexões educativas, Paulo Freire nos oferece momentos de grande sensibilidade, como o descrito nesta citação e em sua obra Cartas a Cristina: Reflexões sobre Minha Vida e Minha Práxis. Nessas narrativas, percebemos como as experiências pessoais e as memórias influenciaram profundamente sua formação humana e, consequentemente, sua prática pedagógica. A relação estabelecida entre Freire e o relógio grande, que velava por ele durante as noites de medo, bem como as reflexões íntimas compartilhadas com sua sobrinha Cristina, simbolizam a construção de uma consciência que se desenvolve em meio ao afeto, à introspecção e à compreensão do mundo.

Essas narrativas não são apenas lembranças nostálgicas, mas exemplos de como as experiências vividas, mesmo as mais simples e cotidianas, moldam nossa visão de mundo e nossa prática como educadores(as). A sensação de conforto e proteção que o tic-tac do relógio proporcionava a Freire, e a maneira como ele partilha suas reminiscências em Cartas a Cristina, revelam a importância das relações interpessoais e do ambiente no desenvolvimento de um ser humano. Essas vivências íntimas e afetivas são fundamentais para a construção da identidade, seja como pessoa, seja como educador.

Querido leitor e leitora, ao seguir as páginas de *Cartas a Cristina*, somos convidados a caminhar por um território em que memória e reflexão se encontram. A escrita de Freire nos aproxima, de maneira delicada, do menino que ele foi e do educador que se construiu ao longo da vida. Há, nas primeiras cartas, um tom narrativo que acolhe, que convida a lembrar, que faz com que cada um de nós se reconheça em passagens da própria infância. Não se trata de um relato ingênuo ou descompromissado, mas de uma escrita que revela como a vida, desde cedo, educa.

Ao revisitar episódios marcados pelo medo, pela curiosidade e pela descoberta do mundo, Freire revela que sua formação crítica não nasceu pronta. Ela foi sendo construída no enfrentamento cotidiano das pequenas inquietações, no exercício de observar, de perguntar e de não se submeter passivamente às próprias apreensões. O quarto escuro, o silêncio da noite e o relógio grande tornam-se, assim, espaços iniciais de reflexão, onde o menino começa a transformar a experiência vivida em pensamento.

Da mesma forma, ao recordar sua passagem pela escola e a relação com professores(as) que respeitavam sua curiosidade, Freire evidencia como a educação pode ser um espaço de continuidade entre a vida familiar e a vida escolar. A escola que o marcou positivamente não foi aquela que lhe depositou conteúdos, mas a que o convidou a conhecer, a perguntar e a criar. Essas experiências, revisitadas à luz da maturidade, ajudam a compreender por que a defesa de uma educação democrática e dialógica atravessou toda a sua trajetória.

À medida que a obra avança, o leitor(a) percebe que as lembranças pessoais não se encerram em si mesmas. Elas se articulam com a prática profissional e com o compromisso político assumido por Freire ao longo de sua vida. Seja em sua atuação no Sesi, seja nas reflexões sobre a coerência entre discurso e prática, o autor reafirma que educar é um ato profundamente humano, que exige respeito ao outro, atenção às relações e responsabilidade diante das desigualdades sociais.

Na segunda parte do livro, o tom se torna mais reflexivo e teórico, sem perder o vínculo com a experiência vivida. Freire discute educação, democracia e liberdade, insistindo que a escola não pode se afastar do mundo real. Ensinar democracia implica vivê-la no cotidiano escolar, nas relações, nas escolhas e nas práticas. Não há sentido em defender uma sociedade democrática se a educação se organiza de forma autoritária e excludente.

Cartas a Cristina revela, assim, um Paulo Freire inteiro. Um homem que pensa, sente, recorda e luta. Um educador cuja coerência entre vida e pensamento se expressa tanto nas memórias da infância quanto nas reflexões sobre a sociedade. Ao final da leitura, fica o convite silencioso para que cada educador e educadora também revisite sua própria história, reconheça os caminhos que o trouxeram até aqui e compreenda que a formação docente é, antes de tudo, uma construção humana, ética e histórica.

No contexto desta tese, as reflexões em Cartas a Cristina nos fazem refletir sobre o poder das narrativas pessoais e das experiências de vida, que são centrais na metodologia das cartas pedagógicas. Assim como Freire revive seu afeto pelo relógio grande ao escrever sobre ele e compartilha sua vida com Cristina, as estagiárias, ao redigirem suas cartas, também revivem, refletem e transformam suas experiências formativas. Esse processo de escrita e reflexão permite que a prática docente seja impregnada de humanidade, de histórias

vividas, e de um constante diálogo entre o passado e o presente, criando um futuro educativo mais consciente e significativo.

CARTA 2.4: Reflexões sobre o Pensamento Freireano em " Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos”

Prezada(o) leitora(e),

Escrevo esta carta com um sentimento de profunda admiração e respeito pela obra de Paulo Freire, especialmente ao refletir sobre sua última fase, marcada pela tristeza de sua perda e pela força de suas últimas reflexões. Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos (2000) não foi organizada por Freire, uma vez que ele já havia falecido em 2 de maio de 1997, vítima de um infarto agudo do miocárdio. A tarefa de reunir alguns de seus últimos escritos e inúmeras cartas reais coube à sua esposa, Ana Maria Araújo Freire, que, com sensibilidade e cuidado, preservou a essência de suas últimas reflexões e as apresentou ao mundo.

Esta obra, lançada após a morte de Freire, carrega a voz de um educador que nunca deixou de lutar por justiça e dignidade, mesmo nos seus últimos dias. Um dos episódios mais marcantes abordados em Pedagogia da Indignação é o trágico incêndio que vitimou o índio Galdino, um acontecimento que Freire tratou com profunda indignação e dor. Esta narrativa é mais do que uma simples descrição dos fatos; é uma denúncia, um grito contra a barbárie e a desumanização que ainda permeiam nossa sociedade. Freire, sempre fiel à sua missão de educador, usa este exemplo para nos lembrar da importância de estarmos vigilantes, indignados e ativos na luta contra a injustiça.

As cartas, como as que compõem esta obra, não são apenas veículos de comunicação; elas carregam nossas emoções, dores, esperanças e indignações. São instrumentos poderosos que podem transmitir não apenas palavras, mas também o fervor de nossos sentimentos e a profundidade de nossas reflexões. A morte de Paulo Freire foi uma perda imensa para o mundo da educação, mas sua obra continua a inspirar e guiar educadores(as) em todo o mundo. Pedagogia da Indignação não é apenas uma coletânea de cartas e escritos; é um testamento do compromisso inabalável de Freire com a transformação social e a educação libertadora.

Por meio de Cartas pedagógicas, Freire expressa a preocupação de educador e político, abordando assuntos como a tirania da liberdade, cotidiano e mudança, ao destacar:

> Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo […]" (Freire, 2000, p. 33). Também fala sobre a tensa relação entre autoridade e liberdade segundo ele "[…] ambas se comprometem na prática educativa com o sonho democrático de uma autoridade ciosa de seus limites em relação com uma liberdade zelosa igualmente de seus limites e de suas possibilidades […]" (Freire *apud* Coelho 2011 p. 35).

Em Paulo Freire, a mudança e a transformação social assumem um caráter de comprometimento e engajamento nas lutas em favor das causas dos oprimidos. O compromisso, próprio da existência humana só existe no engajamento com a realidade, de cujas águas os homens verdadeiramente comprometidos ficam molhados, ensopados (Freire, 1983, p. 19).

Para Demo (2020), mudar, transformar é entendido como algo forte, como passar para outro lado, sendo não só um discurso, mas uma prática. Para o autor, transformação social são processos de mudança que primam pela profundidade estrutural e histórica. Assim,

> A educação transformadora somente poderia ser aquela marcada pela contraideologia e capaz de atingir, sobretudo, o cerne da dinâmica produtiva, buscando manejar o conhecimento na direção dos excluídos. Transformação social é muito mais que reforma. Não se trata de reforma, mexidas superficiais, ajeitamentos circunstanciais, mas de processo que atinja o centro do sistema e o coloque em xeque (Demo, 2020, p. 62).

Para Weyh (2009), Freire deixa claro que mudança é maior que assumir um discurso, é antes um direito a ser testemunhado, um reconhecimento ao diferente como resultado de aprendizagem. Mudança implica dialetização, isto é, denúncia e possibilidade de anúncio. Mudar é difícil, mas necessário e possível. Freire relaciona transformação com posturas revolucionárias.

Ao refletir sobre esta obra no contexto desta tese, compreendemos que a indignação, quando fundamentada em um profundo sentido de justiça, é um motor essencial para a mudança. Assim como Freire utilizava suas cartas pedagógicas para expressar sua indignação e esperança, nós, educadores(as) e futuros(as) professores(as), podemos usar nossas experiências, refletidas e escritas, para transformar nossas práticas e o mundo ao nosso redor. Assim, amigo(a) educador e educadora, convido você a seguir nesta leitura,

mantendo viva a chama da indignação justa e da esperança, elementos que Paulo Freire nos deixou como legado indelével.

CARTA 2.5: A Ideologia e o Legado Crítico nas Cartas Pedagógicas de Paulo Freire

Querido(a) pensador(a) e educador(a),

Nesta carta, convido você a mergulhar nas profundezas da ideologia de Paulo Freire, especialmente no contexto de suas cartas pedagógicas, que vão muito além de simples correspondências. Como sabemos, Freire passou anos em exílio, de 1964 até 1980, e foi durante esse período, em Genebra, que as duas primeiras cartas que iremos analisar foram escritas. As cartas subsequentes, datadas de 1993 e 1994, foram produzidas já em solo brasileiro, após seu retorno. A última delas, escrita pouco antes de seu falecimento em maio de 1997, foi cuidadosamente organizada por sua esposa, Ana Maria de Araújo Freire, a partir das manuscritas deixadas pelo autor.

Um aspecto fundamental dessas cartas é o convite insistente à reflexão crítica. Freire nunca viu a educação como uma simples transmissão de conhecimento; ele a enxergava como um processo dinâmico, em que o diálogo e a crítica são essenciais. As cartas pedagógicas, longe de serem meros veículos de comunicação, serviam como poderosos instrumentos de empoderamento. Ao estabelecer um diálogo constante e aberto com seus destinatários, Freire criava um ambiente onde a reflexão profunda era não apenas possível, mas inevitável. Ele desafiava os educandos a questionarem suas práticas, a compreenderem o mundo ao seu redor, e a se posicionarem de maneira crítica frente às injustiças que encontravam.

Essas cartas eram, portanto, muito mais do que palavras no papel; elas eram convites à transformação pessoal e social. Freire acreditava que o poder da educação reside na capacidade de despertar a consciência crítica nos indivíduos, levando-os a não apenas entenderem o mundo, mas a transformá-lo ativamente. Em cada carta, ele deixava claro que a verdadeira educação não pode ser neutra; ela é, por natureza, um ato político, e o educador deve ser um agente dessa transformação.

Além disso, as cartas pedagógicas de Freire ressaltam a importância da relação horizontal entre educadores(as) e educandos(as), enfatizando que o conhecimento não deve

ser transmitido de cima para baixo, mas em forma de parceria, pautando-se no diálogo, na ação dialética, no processo educacional,

> Esse aspecto da relação horizontal, destacado nas cartas de Freire, é fundamental na formação de professores, pois incentiva a construção compartilhada de conhecimento e a valorização das experiências e perspectivas individuais dos educandos (Coelho, 2011, p. 56)

Ademais, o aspecto da relação horizontal, destacado nas cartas de Paulo Freire, é essencial na formação de professores(as). Freire acreditava que o verdadeiro processo educacional deve se basear em um diálogo genuíno entre educador e educando, onde ambos são sujeitos ativos na construção do conhecimento. Essa relação, presente em suas cartas pedagógicas, promove uma interação em que as experiências e perspectivas individuais dos educandos são valorizadas e integradas ao processo de ensino-aprendizagem.

Essa abordagem não apenas reflete a ideologia freireana, mas também reforça o papel das cartas pedagógicas como ferramentas de empoderamento intelectual e social. Como discutido anteriormente, Freire utilizava suas cartas não apenas para comunicar ideias, mas para criar um espaço de reflexão crítica e transformação. A horizontalidade dessa relação é o que permite que as cartas se tornem instrumentos poderosos na formação docente, pois elas incentivam a construção compartilhada do conhecimento e a valorização das vozes e experiências de cada participante, como enfatiza Coelho (2011).

Por conseguinte, nesta tese, essa citação se conecta diretamente com a análise das cartas pedagógicas de Freire, demonstrando como a valorização das experiências individuais e a promoção de uma relação horizontal entre educador(a) e educando(a) são cruciais para a formação de professores(as) críticos(as) e reflexivos(as). Além disso, essa perspectiva de relação horizontal é igualmente relevante na dinâmica entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa, pois ambos colaboram para a construção de conhecimento. Essas práticas, baseadas no diálogo e no respeito mútuo, são fundamentais para a construção de uma educação transformadora, onde o conhecimento é compartilhado e construído coletivamente, e não imposto de maneira vertical.

As cartas pedagógicas de Paulo Freire não são apenas correspondências escritas; são manifestações de sua filosofia pedagógica profundamente transformadora. Elas exemplificam a importância da reflexão crítica, do diálogo constante e da relação horizontal na formação de professores(as). Além disso, demonstram como a comunicação por meio das cartas pode ser uma ferramenta poderosa para promover a conscientização, a emancipação

intelectual e a construção colaborativa do conhecimento, elementos essenciais em uma educação transformadora.

Isabela Camini (2012) aprofunda ainda mais essa discussão, destacando o potencial das cartas pedagógicas como um meio de comunicação único e eficaz na educação contemporânea. Ela observa que as cartas vão além da simples troca de informações, pois criam um espaço de comunicação assíncrona que transcende os limites da interação verbal direta. Por meio das cartas, educadores(as) e alunos(as) têm a oportunidade de expressar ideias, sentimentos e reflexões de maneira mais aprofundada e reflexiva do que seria possível em um diálogo presencial.

Nesse contexto, as cartas pedagógicas se tornam uma ferramenta poderosa para a promoção da autonomia e da voz dos educandos. Em um ambiente de aprendizado por correspondência, os participantes têm a liberdade de organizar seus pensamentos com cuidado, permitindo uma expressão mais completa e articulada de suas experiências educacionais. Essa expressão, por vezes, pode ser dificultada em interações presenciais, onde o tempo é limitado e as pressões sociais podem inibir a abertura. Portanto, as cartas criam um espaço seguro e acolhedor para explorar experiências educacionais, compartilhar desafios e dar voz a perspectivas diversas.

Outro aspecto relevante destacado por Isabela Camini é a capacidade das cartas pedagógicas de estabelecer conexões profundas e significativas entre os participantes. Ao se comunicarem por meio das cartas, os envolvidos têm a oportunidade de se conectar em um nível mais pessoal e íntimo, criando laços que vão além das fronteiras físicas ou institucionais. Essas conexões podem enriquecer a experiência de aprendizado, proporcionando um senso de comunidade e pertencimento que é muitas vezes fundamental para o desenvolvimento de professores(as) mais engajados(as) e conscientes.

Portanto, a análise de Isabela Camini (2021) sobre o potencial das cartas pedagógicas amplia nossa compreensão sobre como essa abordagem de comunicação assíncrona pode ser uma ferramenta valiosa na formação de professores(as). Ela destaca não apenas a riqueza da expressão e reflexão por meio das cartas, mas também a importância da criação de um espaço seguro e da construção de conexões significativas entre os participantes, elementos essenciais para uma educação reflexiva e transformadora.

Além do aspecto da construção de narrativas educacionais significativas, é fundamental ressaltar o papel essencial das cartas pedagógicas na comunicação eficaz entre educadores(as) e alunos(as). Coelho (2011) coloca uma ênfase especial na importância das narrativas presentes nas cartas como uma forma de promover uma comunicação enriquecedora. As cartas não são meros veículos de informação; são canais para a expressão autêntica e profunda das experiências e reflexões educacionais.

Por meio das narrativas contidas nas cartas, os(as) educadores(as) podem compartilhar não apenas o conteúdo de suas aulas, mas também as histórias que cercam o processo de aprendizado. Isso permite que os(as) educadores(as) transmitam não apenas o conhecimento, mas também as emoções, os desafios e as conquistas que ocorrem ao longo da jornada educacional. Essa dimensão emocional da comunicação é muitas vezes subestimada, mas desempenha um papel crucial na construção de relacionamentos empáticos entre educadores(as) e alunos(as).

Além do mais, as cartas pedagógicas funcionam como um registro histórico valioso da jornada educacional de cada indivíduo. Elas documentam o progresso, as mudanças e as transformações ao longo do tempo, permitindo que educadores(as) e alunos(as) revisitem e reflitam sobre seus próprios desenvolvimentos. Esse aspecto da documentação não apenas facilita a compreensão das próprias práticas, mas também pode ser uma ferramenta poderosa para a avaliação e o aprimoramento contínuo do processo educacional.

Sendo assim, o autor amplia nossa compreensão sobre como as cartas pedagógicas servem como uma ferramenta única e eficaz na promoção da comunicação significativa. Ao enfatizar a importância das narrativas e da dimensão emocional na comunicação por carta, ele destaca como essa abordagem pode enriquecer a conexão entre docentes e estudantes, promovendo uma educação mais holística, empática e centrada no desenvolvimento pessoal.

Tal legado foi tão importante que teve evidenciado um trabalho similar: uma carta de uma entrevistada Augusta, de Guiné-Bissau endereçada a Paulo Freire. A carta é atual e pretende demonstrar esta correspondência, ainda que se trata de uma pessoa in memorian, todavia uma pessoa que com o seu legado, tornou-se imortal e atemporal:

22 de novembro de 2023

Caro Paulo Freire,

Seus ensinamentos acompanharam-me toda a minha vida, ajudaram-me a sonhar alto com a minha terra, a espalhar o sonho e a vontade de partilhar do sonho coletivo de fazer da nossa terra um lugar bom onde viver. O sonho de Amílcar Cabral, que você tão bem soube interpretar e promover junto dos mais jovens em particular. Tiniguena, foi e é um desses sonhos partilhados. Tiniguena significa em Cassanga "Esta Terra é Nossa!". Cassanga é o nome do povo e da língua de um grupo étnico do Norte da Guiné-Bissau, que está hoje em via de extinção. Quando trabalhava na Comissão Nacional de Coordenação da Alfabetização, eu coordenava as suas atividades na região de Cacheu, onde se situa Sedengal, uma das duas tabancas povoadas pelos Cassangas. Os seus fundadores tinham-lhe dado o nome de "Tiniguena", que com o tempo, evoluiu para Sedengal. Ali realizamos uma das experiências mais inovadoras de educação popular de então, com base num processo de educação através da produção, com uma horta coletiva, e da animação sociocultural que nos levou a montar a primeira peça de teatro popular da Guiné-Bissau do pós-independência.

Com o apoio de um jovem artista do meu bairro, conhecedor da cultura popular guineense, organizámos um teatro que contava a história da tabanca e para isso, mobilizava toda a comunidade que nela participava, escrevendo e narrando a sua história comum. Montada a peça, ela nunca seria representada até ao fim, porque de tão real e próxima que era, terminou com a interferência do público que queria também contar a sua versão da história, não deixando o último ato chegar ao fim… Até hoje me emociono ao me lembrar de Sedengal, da sua horta coletiva e do seu teatro inacabado, como inacabada é a vida… E esse jovem viria a ser mais tarde o meu marido, pai dos meus 2 filhos, sendo que a nossa primeira teria o nome da nossa amiga Fanceni que tão bem nos acolhera e cuidara de nós aquando da nossa estadia em Sedengal. Com esse jovem e outros que frequentávamos na nossa militância pela Reconstrução Nacional, vivemos o sonho de uma Guiné-Bissau sem barreiras sociais e económicas, onde construir o Homem Novo e a Mulher Nova, que nós aspirávamos vir a ser. Então, como vê, na minha vida, tudo tem a ver com o você e os seus ensinamentos!

Com o tempo, esse projeto de Homem Novo foi degradando, até virar caricatura, como o meu casamento, que acabou em divórcio. Muito mais fácil de sarar foi essa ferida, do que a chaga que ficou na nossa sociedade. Essa, ainda estamos lidando com ela. Ainda estamos lidando com a dor e a frustração que isso provocou em muitos. Nós fizemos a nossa parte, ainda que nem sempre com a força da crença e a perseverança que nos exigia os tempos de menor esperança que seguiram aos "Tempos Primeiros da Reconstrução", no dizer dos nossos jovens poetas. Como manter acesa a esperança numa sociedade que sonhou alto, atingiu os píncaros da sua história coletiva e que, se foi depois degradando, até perder confiança em si, perder a autoestima e se demitir (ou quase), da sua responsabilidade pelo seu futuro? Aqui também, você contribui a ler e a reescrever a nossa história coletiva. Uma nova geração emerge, sedenta de referências positivas, de um novo olhar sobre a sua história coletiva e uma nova forma de conduzir os destinos da nação que partilhamos, uma juventude sedenta de Esperança. Por isso, investimos na Tiniguena em semear nessa nova geração aquilo que Cabral e Freire haviam semeado nos nossos corações: o amor pela nossa terra, a vontade de sonhar com ela e a elevar alto, a crença num futuro de paz e de bem-estar partilhado, construído pelos seus melhores filhos. Por isso a Tiniguena apostou na designada "Geração Nova da Tiniguena", da qual faz parte o atual Diretor da Tiniguena, assim como muitos outros jovens que estão presentemente espalhados pelo mundo disseminando os valores que aprenderam nessa escola de vida. Hoje, os nossos jovens estão na luta em várias frentes, em vários domínios, nas questões ambientais, de cidadania, do desenvolvimento participativo, da valorização dos produtos e saber local, da alimentação, saúde e nutrição, da promoção da igualdade do género e maior justiça social… Os nossos jovens lutam hoje, como o fizemos no passado, pelos seus sonhos e pelo direito de brigarem

> para fazerem desta terra, a sua! Para inspirar e alimentar as causas abraçadas, voltam a procurar e estão a redescobrir Cabral e Paulo Freire, mas com um novo olhar, resgatando a essência da sua filosofia, para com ela construírem novas utopias.
>
> Ativista Ambiental
>
> Augusta Henriques
>
> Fragmento retirado da obra: Souza, Leticia Oliveira de. O legado de Paulo Freire na Guiné-Bissau: respostas às cartas pedagógicas. / 2024.

A obra de Paulo Freire, especialmente suas Cartas Pedagógicas, é considerada um marco significativo na educação, tanto no contexto brasileiro quanto no cenário mundial. Freire, ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional, destacou de maneira contundente a importância do diálogo e da conscientização no processo educativo. Ele propôs uma pedagogia crítica que não apenas busca a transmissão de conhecimento, mas que também visa a transformação social e a emancipação dos indivíduos. As Cartas Pedagógicas, em particular, são um testemunho de sua abordagem inovadora, onde a educação é vista como um ato de amor e respeito mútuo entre educadores(as) e educandos.

No livro intitulado “Fundamentos Teóricos da Comunicação Popular, Comunitária e Alternativa”, escrito por Peruzzo (2022) são abordados de forma detalhada os princípios que sustentam a comunicação como um ato educativo e de construção coletiva.

A obra se propõe a oferecer uma reflexão crítica sobre as práticas comunicativas que emergem nas comunidades, destacando sua importância para a construção da cidadania e fortalecimento da democracia.

No primeiro capítulo, Peruzzo apresenta os conceitos centrais que sustentam a comunicação popular. A autora discute a definição de comunicação popular, enfatizando suas características e a necessidade de se entender essa forma de comunicação como um direito social. Além disso, são abordadas as diferenças entre comunicação popular, comunitária e alternativa, oferecendo um panorama abrangente das terminologias utilizadas no campo.

O segundo capítulo traça um histórico da comunicação comunitária no Brasil, desde o período colonial até os dias atuais. Peruzzo analisa as influências históricas e sociais que moldaram as práticas comunicativas nas comunidades, ressaltando a luta por direitos comunicativos e a resistência contra a homogeneização da informação. Já no terceiro

capítulo, a autora explora as principais teorias da comunicação que sustentam a prática da comunicação popular. São discutidas as abordagens de autores como Paulo Freire, que enfatiza a educação como um ato de comunicação, e a Teoria da Recepção, que considera o papel ativo do receptor na construção do significado.

No quarto capítulo, Peruzzo apresenta exemplos de práticas de comunicação popular, incluindo rádios comunitárias, jornais alternativos e mídias digitais. O capítulo destaca a importância dessas práticas para a mobilização social e a participação cidadã, além de discutir os desafios enfrentados por essas iniciativas.

No quinto capítulo, a autora argumenta que a comunicação popular é uma ferramenta crucial para a transformação social. Neste capítulo, são analisadas experiências que demonstram como a comunicação pode promover mudanças significativas nas comunidades, fortalecendo a voz dos cidadãos e incentivando a organização social. No sexto capítulo, apresenta-se uma análise dos desafios enfrentados pela comunicação popular no contexto contemporâneo, especialmente diante da ascensão das tecnologias digitais e das redes sociais. Peruzzo propõe reflexões sobre as perspectivas futuras, enfatizando a necessidade de um compromisso contínuo com a democratização da comunicação.

A autora discute de maneira aprofundada como a comunicação pode ser uma ferramenta poderosa e eficaz para promover a inclusão social e a participação cidadã. Igualmente, alinha suas ideias aos ideais de Paulo Freire, enfatizando que a comunicação não deve ser vista apenas como um meio de transmissão de informações, mas como um processo que envolve a partilha de experiências e saberes.

Tal obra nos convida a refletir sobre a importância de uma comunicação que seja acessível e que favoreça a construção de um espaço democrático, na qual todos possam expressar suas vozes e contribuir para o bem comum. A referida análise traz uma contribuição significativa para o entendimento das dinâmicas comunicativas em contextos populares e a importância da comunicação como um direito essencial.

Já na obra Pedagogia da Correspondência, Coelho (2011) nos apresenta uma obra que complementa e enriquece as ideias de Freire, enfatizando a necessidade de um diálogo contínuo e significativo entre educadores(as) e educandos(as). Neste livro, Freire propõe que a educação deve ser entendida como um processo dialógico, onde todos os participantes têm a oportunidade de aprender e ensinar, construindo juntos o conhecimento de forma

colaborativa. Argumenta-se, pois que a educação não deve ser um ato unilateral, mas sim um espaço de interação e cocriação, onde as experiências de vida de cada indivíduo são valorizadas e consideradas. Essa abordagem promove um ambiente de aprendizado mais inclusivo e dinâmico, onde a diversidade de perspectivas é vista como uma riqueza que enriquece o processo educativo.

A análise das Cartas Pedagógicas de Paulo Freire, juntamente com a obra de Peruzzo revela uma profunda interconexão entre comunicação e educação. A pedagogia freireana, ao valorizar a experiência e a voz de cada indivíduo, se mostra essencial para uma educação que visa não apenas a transmissão de conhecimento, mas também a emancipação e a transformação social. Essa interligação entre comunicação e educação é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos têm a oportunidade de participar ativamente e contribuir para o desenvolvimento coletivo. Portanto, a reflexão sobre essas obras nos leva a compreender a importância de uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e que promova o diálogo como um caminho para a transformação social.

Além disso, Alves (2023) complementa essa discussão ao sublinhar que as cartas pedagógicas não apenas facilitam a comunicação entre educadores(as) e educandos(as), mas também fortalecem a capacidade dos educandos de refletir sobre suas próprias práticas e contextos de maneira crítica e profunda. Segundo Alves, essa abordagem permite que os educandos desenvolvam uma compreensão mais completa e articulada de suas experiências, promovendo um crescimento intelectual e emocional significativo.

A combinação dessas ideias oferece uma base teórica sólida para compreendermos o valor das cartas pedagógicas na formação de professores(as). As cartas não são apenas uma forma de comunicação, mas também um dispositivo que promove a reflexão crítica, a comunicação autêntica e a construção de narrativas educacionais significativas. Seguindo o legado de Paulo Freire no campo da educação transformadora, as cartas pedagógicas se destacam como um meio eficaz de promover a formação de professores(as) mais reflexiva, crítica e comprometida com uma educação verdadeiramente transformadora.

As cartas pedagógicas de Paulo Freire são uma coleção de escritos que refletem suas ideias e práticas sobre a educação. Freire, um educador e filósofo brasileiro, é conhecido por

sua abordagem crítica e humanista à educação, defendendo que o aprendizado deve ser um ato de diálogo e conscientização.

Essas cartas abordam temas como a importância da conscientização, o papel do educador como mediador e a necessidade de um ensino que respeite a cultura e a experiência dos alunos. Freire enfatiza que a educação não deve ser um ato de deposição de conhecimentos, mas sim um processo colaborativo onde tanto educadores(as) quanto educandos(as) aprendem juntos(as).

Um dos principais conceitos presentes nas cartas é a "pedagogia do oprimido", que busca empoderar os educandos para que se tornem agentes de transformação de sua realidade. Freire também critica a educação bancária, na qual os alunos são vistos como recipientes a serem preenchidos com informações, em contraste com uma educação libertadora que promove a reflexão crítica e a ação.

As cartas pedagógicas são, assim, um tributo à prática educativa que valoriza a experiência vivida, a dialogicidade e a construção coletiva do conhecimento, aspectos que ainda influenciam educadores(as) e movimentos sociais ao redor do mundo. A obra de Freire continua a ser um importante referencial para aqueles que buscam uma educação mais justa e transformadora.

A leitura para Freire (2003) significa ler a realidade de forma crítica e enfrentar as mudanças de um mundo cheio de desigualdades. Ler é transformar a realidade do meio inserido e instigar o ser humano a sair do papel de mero receptor de ideias para desafiante, interpretando e reinventando o mundo, na busca da liberdade. Para Freire,

> não basta apenas entender o que está impresso ou inferir os signos linguísticos, mas é essencial compreender como as dimensões ideológicas se estabelecem e criam a realidade na qual o indivíduo está cercado. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (Freire, 2003, p. 11)

A leitura não se resume a regras e explicações de um texto pronto e acabado ou a interpretação de códigos que procuram traduzir uma realidade distante e incompreensível. Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica

de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha:

> Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. (Freire, 2001, p. 261).

De acordo com Paz (2022) a compreensão não se encontra pronta, mas em contínuo funcionamento e possível de ser ativada. Nessa perspectiva de leitura, ganham importância a memória, a percepção, o raciocínio e a linguagem. Sendo assim, a leitura é um processo que começa no momento em que o cérebro recebe a informação visual e termina quando esta informação é associada aos conhecimentos prévios (experiências de mundo e de linguagem) que o(a) leitor(a) adquiriu. Podemos dizer que ganham força os conjuntos de relação cognitivas que se encontram armazenadas na mente, formando uma rede de informações que são acionadas e determinam a leitura. Neste sentido, Freire deixa claro que a leitura deve ser realizada de uma forma crítica para compreender a leitura da palavra e a leitura de mundo;

A forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo está, de um lado, na não negação da linguagem simples, "desarmada", ingênua, na sua não desvalorização por constituir-se de conceitos criados na cotidianidade, no mundo da experiência sensorial; de outro, na recusa ao que se chama de "linguagem difícil", impossível, porque desenvolvendo-se em torno de conceitos abstratos (Freire, 2001):

> Pelo contrário, a forma crítica de compreender e de realizar a leitura do texto e a do contexto não exclui nenhuma das duas formas de linguagem ou de sintaxe. Reconhece, todavia, que o escritor que usa a linguagem científica, acadêmica, ao dever procurar tornar-se acessível, menos fechado, mais claro, menos difícil, mais simples, não pode ser simplista. (FREIRE, 2001, p. 264, 265)

Por esse ângulo, a leitura requer ir além de um simples ato mecânico. "Ler não é puro entretenimento nem tampouco um exercício de memorização mecânica de certos trechos do texto." (Freire):

> A leitura eleva seus significados à medida que a mesma se torna um instrumento essencial para a posição do sujeito frente à realidade social que está inserido. E ainda, o ato de ler possibilita a construção de um ser humano embasado na capacidade crítica da indagação, libertando-se das ideologias que o impedem de buscar a condição ética de construir uma realidade mais solidária (Freire, 2001, p. 260):

Vale ressaltar, que para Freire, (2001) a importância dos projetos no contexto da prática da leitura. Em uma sociedade em que os recursos tecnológicos tomam a maior parte do tempo do dia a dia do indivíduo, há uma necessidade de incentivar a prática da leitura. Os projetos têm o objetivo de criar no(a) leitor(a) a necessidade de conhecer, enriquecer e estimular repertórios; além do ato de ler, estimular a sensibilidade do(a) leitor(a) ao ter contato com uma gama de textos:

> Os projetos, sejam em qualquer instituição, assumem um caráter lúdico e de interatividade, ao levar a leitura para espaços não convencionais, como rodoviárias, estações de metrô, praças de alimentação, entre outros; onde possibilita a qualquer pessoa, de qualquer faixa etária, ter acesso a um livro e desfrutar de uma boa leitura. Há uma indispensabilidade no estímulo à leitura, pois ela está associada à escrita (Freire 2001, p.267).

Por isso, ratificam-se dois conceitos e ações basilares na obra de Freire, a leitura, e a escrita, tendo-se como mola propulsora a própria força motriz de Freire: a escrita de cartas. E para dar continuidade a este intento, conto com o apoio e adesão de vocês, meus leitores(as).

CARTA III: UMA TESE EM FORMA DE CARTAS: ROMPENDO PARADIGMAS

> É preciso que nosso corpo, que socialmente vai se tornando atuante, consciente, falante, leitor e "escritor" se aproprie criticamente de sua forma de vir sendo que faz parte de sua natureza, histórica e socialmente constituindo-se. Quer dizer, é necessário que não apenas nos demos conta de como estamos sendo, mas nos assumamos plenamente com estes "seres programados, mas para aprender", de que nos fala François Jacob. É necessário, então, que aprendamos a aprender, vale dizer, que entre outras coisas, demos à linguagem oral e escrita, a seu uso, a importância que lhe vem sendo cientificamente reconhecida (Fragmento retirado do livro *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*, 1983 p. 27)

Prezado(a) leitor (a),

Escrevo estas linhas iniciais para apresentar um desafio e uma proposta: romper com o paradigma da escrita formal acadêmica e dar lugar a uma nova forma de comunicação no campo da pedagogia atual e acadêmica – as cartas pedagógicas. Inspirado pelos ensinamentos de Paulo Freire, que nos convida a um processo de educação libertadora e dialógica, propus-me a explorar as potencialidades desse gênero. Freire defendia que "não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes" (Freire, 2018, p. 72), enfatizando a importância de um processo educativo baseado no compartilhamento de conhecimentos entre educador e educando. Nesta abordagem, a carta pedagógica emerge como um meio potente para estabelecer um diálogo mais próximo, íntimo e reflexivo, permitindo uma conexão mais humana e significativa entre os interlocutores.

Para Souza *apud* Coelho (2011), Freire escreveu e recebeu cartas de pessoas de diversas partes do mundo: dos trabalhadores sem-terra, dos amigos, dos religiosos e de chefes de Estado, afirmando que a carta é dialógica e pedagógica por sua própria natureza; Para o educador, quem escreve, sai da centralidade do ego e provoca a participação do outro. Mas, para que que isso aconteça, ninguém pode prescindir da humildade, da amorosidade, da tolerância, da paciência e, também, da coragem. Ao redigir as suas cartas, Freire o fazia com intencionalidade e com posições políticas claras contra qualquer forma de opressão.

> Não importa o tema que se discute nestas cartas, elas devem se achar “ensopadas” de fortes convicções, ora explícitas, ora sugeridas. A convicção, por exemplo, de que a superação das injustiças que demanda a transformação das estruturas iníquas implica o exercício articulado da imaginação de um mundo menos feio, menos cruel. A imaginação de um mundo com que sonhamos, de um mundo que ainda não é, de um mundo diferente do que aí está e ao qual precisamos dar forma. Paulo Freire (Freire, 2000, p. 39).

Neste sentido, Freire une a veia política, educacional e poética, para revitalizar o processo educacional e para ampliar toda e qualquer forma de comunicação. Desejava ser ouvido, lido, e mais: utilizar a carta como um instrumento de educação deste fazer educativo.

Freire almejava romper paradigmas e as cartas serviram para acessibilizar tais informações, visto que o exílio era um impeditivo físico, geográfico. Para Mello (2010), a poesia é um dom que Paulo Freire possui de nascença, possibilitando-lhe a descoberta do poder mágico que toda palavra tem:

> Os gregos antigos revelaram que é o poeta quem sabe dar nome às coisas. Paulo sabe. O seu amoroso trabalho de educador só se cumpriu, e segue florescendo na vida de milhões de seres humanos cem tantos cantos do mundo- quando criou a palavração. Palavra que trabalha, muda, leva, lava, planta a luz e abre os olhos. Ensina a ler, a ver e a saber como é essa vida dos homens. Principalmente, ensina que ela própria, a palavra, a gente só consegue ler direito depois que aprende a ler o mundo. Então, Paulo pega a palavração, com aquela imensa ternura dele, e diz: o teu nome, agora, é palavra-mundo (Mello, 2010, p. 22. Dicionário de Paulo Freire).

A comunicação acadêmica, tradicionalmente revestida de formalidade e distanciamento, muitas vezes estabelece barreiras que dificultam a verdadeiro intercâmbio de saberes. Freire nos alerta que a comunicação humana é a base para a educação e não pode ser reduzida a um mero depósito de informações (Freire, 1996). As cartas pedagógicas, por sua vez, possibilitam um rompimento com esse modelo, abrindo espaço para uma comunicação autêntica e acessível. Este gênero epistolar carrega consigo a essência do diálogo freireano, em que cada carta é um convite à reflexão, ao questionamento e ao compartilhamento de experiências. Ao adotarmos essa forma de escrita, não estamos apenas inovando metodologicamente, mas também ressignificando as relações de poder e conhecimento no âmbito acadêmico. Assim, através desta tese, convido-os a embarcar nesta jornada de transformação, na qual cada carta se torna um instrumento de aprendizado mútuo e emancipação, permitindo que o processo educativo se enriqueça com a pluralidade de vozes e perspectivas.

Como mencionado na carta anterior, a primeira justificativa relevante para o uso de cartas pedagógicas na pesquisa-formação reside na sua capacidade de auxiliar os escreventes a superarem a dificuldade inicial da escrita. O gênero epistolar, com sua combinação singular de leveza e profundidade, proporciona uma abordagem mais acolhedora e menos intimidadora para aqueles que enfrentam desafios ao iniciar um texto acadêmico. Diferente das formas tradicionais de escrita, as cartas pedagógicas permitem que a história, a memória,

o conteúdo, o afeto e a esperança se entrelacem, criando um espaço onde a escrita flui de maneira mais natural e autêntica. Este gênero acolhe a subjetividade dos autores, permitindo que suas vozes emergem com clareza e sinceridade.

Além disso, a produção de cartas pedagógicas enriquece a experiência educativa ao incorporar uma dimensão estética significativa. Segundo Aristóteles Berino (2020), Paulo Freire via a educação como um processo de criação contínua, um princípio fundamental que reconhece nossa incompletude e a busca constante por completude por meio da aprendizagem. Freire usava expressões como "janelas existenciais" para descrever essas oportunidades de crescimento e descoberta. Neste sentido, as cartas pedagógicas não são meramente instrumentos de comunicação, mas sim veículos de criação, reflexão e problematização, alinhando-se perfeitamente ao pensamento freireano sobre a educação como um ato estético.

A perspectiva de Freire sobre a educação como criação ressalta que o processo educativo não se limita à transmissão de conhecimento, mas envolve a transformação contínua de nossas percepções e entendimentos. As cartas pedagógicas facilitam essa transformação ao encorajar os escreventes a explorarem suas experiências pessoais, desafios e aspirações. Este ato de escrita se torna um exercício estético, onde a beleza reside na sinceridade e na profundidade das reflexões compartilhadas. A partir das cartas, o pesquisador e os sujeitos da pesquisa podem envolver-se em um diálogo profundo e significativo, que transcende as barreiras formais e promove uma conexão mais humana e empática.

Sendo assim, ao adotarmos as cartas pedagógicas como metodologia, estamos não apenas facilitando o processo de escrita, mas também criando um ambiente educativo que valoriza a estética, a criação e a reflexão crítica. Esta abordagem promove uma educação mais humanizada e significativa, onde cada carta se torna uma expressão de esperança, uma celebração da memória e uma abertura para novas possibilidades de aprendizado. Assim, as cartas pedagógicas não são apenas um meio de superar as dificuldades iniciais da escrita, mas também uma poderosa ferramenta para a transformação, alinhada com a visão de Paulo Freire de uma educação emancipadora e criativa.

A segunda justificativa relevante para o uso de cartas pedagógicas na pesquisa-formação baseia-se na compreensão de que a prática de escrever cartas é, de certa forma,

uma maneira de comunicação e compartilhamento do humano de si para o humano do outro (Camini, 2012). As cartas pedagógicas são carregadas de emoções, sentimentos e vivências, tornando-se veículos poderosos de reflexão e interação humanizadora. Ao escrever uma carta, o autor não apenas compartilha informações, mas também revela aspectos de sua própria vida e experiência, criando uma conexão emocional com o(a) leitor(a). Este gênero textual reflete sentimentos capazes de tocar profundamente o interlocutor, promovendo reflexões significativas, estabelecendo interações autênticas, compartilhando afetos e, assim, produzindo conhecimentos de maneira mais envolvente e empática.

A prática de escrever cartas pedagógicas transcende a mera transmissão de informações, permitindo um diálogo genuíno entre os participantes. Como Paulo Freire destacou, a educação deve ser um processo comunicativo e dialógico, em que o compartilhamento de experiências e conhecimentos ocorre de forma mútua e enriquecedora. As cartas pedagógicas permitem que os escreventes se expressem de maneira mais pessoal e sincera, abrindo espaço para a vulnerabilidade e a autenticidade. Essa abordagem não apenas facilita o compartilhamento de conhecimentos, mas também promove uma compreensão mais profunda e humanizada das experiências e perspectivas dos outros.

Ao utilizarmos cartas pedagógicas, estamos criando um ambiente de aprendizagem onde a empatia e a compreensão mútua são valorizadas. As cartas possibilitam que os escreventes compartilhem suas histórias de vida, desafios e conquistas, criando uma rede de apoio e solidariedade entre os participantes. Este ato de compartilhar emoções e experiências humanas não apenas enriquece o processo educativo, mas também fortalece os laços entre os membros da comunidade de aprendizagem. Com as cartas, os escreventes podem explorar e refletir sobre suas próprias experiências enquanto se conectam com as experiências dos outros, promovendo um senso de comunidade e pertencimento.

Além disso, as cartas pedagógicas possibilitam uma abordagem estética e criativa à educação, alinhando-se com a visão de Paulo Freire sobre a educação como um processo de criação contínua. A escrita de cartas permite que os escreventes explorem diferentes formas de expressão, utilizando linguagem poética, narrativas pessoais e reflexões profundas para comunicar suas ideias. Esta prática não apenas enriquece o conteúdo educacional, mas também torna o processo de aprendizagem mais prazeroso e significativo. Por meio das cartas, os escreventes podem desenvolver suas habilidades de escrita e comunicação, ao mesmo tempo em que se envolvem em um processo reflexivo e criativo.

Dessa forma, a prática de escrever cartas pedagógicas na pesquisa-formação oferece uma abordagem poderosa e humanizadora para a educação. Ao facilitar a comunicação e o compartilhamento de experiências humanas, as cartas pedagógicas promovem reflexões significativas, estabelecem interações autênticas, compartilham afetos e produzem conhecimentos de maneira mais envolvente e empática. Esta metodologia, alinhada com os princípios de Paulo Freire, valoriza a estética, a criação e a reflexão crítica, promovendo uma educação mais humanizada e significativa. Assim, as cartas pedagógicas não apenas superam as dificuldades iniciais da escrita, mas também transformam o processo educativo em uma experiência profundamente enriquecedora e transformadora.

A terceira justificativa para o uso de cartas pedagógicas na pesquisa-formação se fundamenta na centralidade da experiência na formação dos(as) educadores(as), conforme apontado por Jorge Larrosa Bondía. Segundo o autor, "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca" (Bondía, 2002, p. 21). Ele ainda complementa que

> A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

Isso nos leva a compreender que vivemos em uma era de constante aceleração, em que o tempo parece escorrer pelas mãos, e a vida cotidiana se torna uma sequência de eventos rápidos e superficiais. Como Benjamin *apud* Bondía (2002) observa, embora muitas coisas aconteçam ao nosso redor, poucas são realmente vivenciadas como experiências transformadoras. Essa "pobreza de experiências" é uma característica marcante do nosso mundo atual, onde a verdadeira experiência, aquela que nos toca profundamente e transforma, se torna cada vez mais rara.

A aceleração do tempo e a superficialidade com que vivenciamos os eventos nos afastam da capacidade de realmente absorver e refletir sobre o que nos acontece. Estamos tão imersos na pressa e na quantidade de acontecimentos que deixamos de perceber os detalhes, as nuances, e até mesmo de nos percebermos. Nesse contexto, o ato de escrever uma carta pedagógica oferece uma oportunidade de reconexão. Ao exigir que o escrevente pause, reflita e organize seus pensamentos, a carta permite transformar o que poderia ser apenas um acontecimento fugaz em uma experiência significativa e formativa. Assim, as

cartas pedagógicas revitalizam a experiência, permitindo que os(as) futuros(as) educadores(as) transformem suas vivências em aprendizagens profundas e duradouras.

Optar pelo gênero carta, e não por outro como o e-mail, é uma escolha que vai além da forma; é uma decisão sobre a intencionalidade e a profundidade do discurso. Enquanto o e-mail, no contexto atual de aceleração, frequentemente assume uma função de comunicação rápida e direta, focada na eficiência e na resolução imediata de questões, a carta escrita se destaca por sua capacidade de acolher a reflexão e a introspecção. Uma carta, mesmo que enviada por e-mail, carrega em sua estrutura e intencionalidade um convite ao diálogo profundo e à pausa necessária para que a experiência seja realmente absorvida e transformada em conhecimento.

Ao escrever uma carta, o autor se permite um tempo para organizar suas ideias, escolher suas palavras e construir um discurso que não é apenas informativo, mas também formativo. Diferente do e-mail, que muitas vezes é escrito com urgência e focado na troca de informações rápidas, a carta convida o escrevente a uma viagem interna, na qual o conteúdo se entrelaça com a forma para criar uma narrativa que é, em si mesma, uma experiência. Portanto, a escolha da carta pedagógica neste contexto é essencial, pois promove um espaço de reflexão profunda e o desenvolvimento das identidades docentes podem realmente florescer.

Nesse processo, o sujeito se confronta com o significado e o sentido das suas vivências, reinterpretando e ressignificando-as continuamente. A experiência, portanto, vai além do mero viver; ela implica uma construção e reconstrução constante do conhecimento e de si mesmo.

As cartas pedagógicas oferecem um espaço privilegiado para que os futuros(as) professores(as) possam não apenas relatar suas experiências vividas durante o estágio, mas também refletir sobre elas de forma aprofundada. A escolha do gênero epistolar não é acidental; as cartas, com sua combinação única de intimidade e reflexão, proporcionam uma abordagem que facilita a expressão autêntica e a introspecção. Diferente de outros gêneros textuais, como já exposto, as cartas acolhem a subjetividade do autor, permitindo que a história, a memória, o afeto e a esperança se entrelacem de maneira mais natural e menos formal. Isso faz das cartas um meio poderoso para a formação de identidades docentes, pois

possibilitam que os escreventes revisitem suas práticas pedagógicas, questionem suas escolhas e explorem novas possibilidades de ação.

Escrever uma carta não é apenas um meio de comunicação, mas uma prática (auto)(trans)formativa. Por meio da carta, o escrevente explora novas formas de pensar e de se expressar, desenvolvendo uma compreensão mais profunda de si mesmo e de sua prática pedagógica. Essa prática é particularmente relevante em um mundo onde a velocidade e a superficialidade muitas vezes dominam a comunicação. A carta, ao contrário, exige tempo, cuidado e reflexão, permitindo que o escrevente se conecte de forma mais significativa com suas próprias experiências e com o outro.

Portanto, as cartas pedagógicas, ao integrar a experiência vivida e a experiência de narrar-se, oferecem um espaço em que a formação dos(as) educadores(as) se dá de forma profunda e significativa. Elas permitem que os(as) estagiários(as) não apenas contem suas histórias, mas também as interpretem, ressignifiquem e utilizem como base para o desenvolvimento de identidades docentes mais conscientes e transformadoras. Este processo, alinhado ao pensamento de Larrosa, reforça a ideia de que a formação do educador passa necessariamente pela experiência vivida, narrada e refletida - e que a escrita de cartas pedagógicas é uma ferramenta essencial para essa jornada (auto)(trans)formativa.

Desse jeito, caro(a) leitor(a), convido você a refletir sobre o poder dessas cartas em nosso contexto educativo. Que cada uma delas possa ser vista não apenas como um meio de comunicação, mas como um verdadeiro espaço de transformação, onde a experiência e a reflexão caminham lado a lado. Que este percurso de leitura também lhe proporcione novas perspectivas e inspire novas práticas em sua própria trajetória.

Com apreço e esperança,

William Alves

CARTA IV: CAMINHOS PERCORRIDOS

> "não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa". (Bauer; Jovchelovitch, 2002, p.18)

Estimado(a)

No que diz respeito aos caminhos, ou seja, os aspectos metodológicos, este trabalho se configura em uma pesquisa-formação de natureza qualitativa em educação, por compreendê-la como um caminho que corresponde aos objetivos da pesquisa e por evidenciar a necessidade de compreensão dos processos (auto)(trans)formativos dos sujeitos da pesquisa, neste caso: as cursistas estagiárias do curso de Pedagogia, suas histórias de vida e a compreensão do processo de formação ao qual estão imersos.

O conceito de "pesquisa-formação", conforme delineado por Josso (2004), é central para a compreensão dos princípios e objetivos que orientam esta pesquisa. Diferente das abordagens tradicionais, em que o pesquisador muitas vezes assume uma postura distante e objetiva, a pesquisa-formação propõe uma implicação profunda e ativa do pesquisador-formador no processo de construção de significados e conhecimentos. Nesta perspectiva, o pesquisador não se limita a observar e analisar o que acontece no campo, mas participa diretamente da dinâmica formativa, tornando-se parte integrante do processo.

A pesquisa-formação é, portanto, um processo interativo e colaborativo, onde a construção do conhecimento se dá de forma coletiva. Josso (2004) destaca que o pesquisador-formador se insere nesse processo de maneira a co-construir, junto com os participantes, os significados que emergem das experiências vividas. Esse envolvimento ativo implica que o pesquisador não apenas guia ou facilita, mas também aprende e se transforma ao longo do processo. A formação, nesse sentido, não é unilateral, mas sim um movimento recíproco de (auto)(trans)formação, no qual todos os envolvidos: pesquisador, formador e participantes se desenvolvem juntos.

A importância desse conceito para a pesquisa reside na sua capacidade de romper com as tradicionais barreiras entre teoria e prática, pesquisa e formação, sujeito e objeto. Na pesquisa-formação, essas dicotomias são superadas por intermédio de um processo dinâmico que valoriza a experiência vivida, o diálogo e a reflexão crítica. Ao se engajar diretamente na realidade dos participantes, o pesquisador-formador não só compreende mais

profundamente o contexto, mas também contribui ativamente para a formação crítica e reflexiva dos envolvidos.

Essa abordagem é particularmente relevante em contextos educativos, nos quais a formação de professores(as) e educadores(as) exige mais do que a mera transmissão de conhecimentos teóricos. A pesquisa-formação possibilita uma integração entre a prática pedagógica e a reflexão crítica, promovendo um desenvolvimento profissional que é simultaneamente teórico e prático, individual e coletivo. Dessa forma, o conceito de pesquisa-formação não apenas informa a metodologia desta pesquisa, mas também a orienta, assegurando que o processo formativo seja verdadeiramente transformador para todos os envolvidos.

Nesta abordagem, o papel do pesquisador-formador é transformador e transformacional. Ele não se limita a controlar ou meramente explicar os fenômenos observados. Em vez disso, ele busca uma relação dialógica com os participantes da pesquisa, em que há um compartilhamento de experiências, saberes e práticas. Essa interação colaborativa permite que todos os envolvidos, incluindo o pesquisador, experimentem uma transformação pessoal e profissional.

A pesquisa-formação enfatiza a importância do distanciamento crítico do pesquisador em relação aos fenômenos estudados. Esse distanciamento não implica uma postura de neutralidade ou indiferença, mas sim uma atitude de abertura e receptividade que evita a imposição de interpretações preconcebidas. O pesquisador deve estar disposto a aprender com os participantes e a deixar-se transformar pelo processo investigativo, reconhecendo a natureza complexa e multifacetada das realidades sociais e educativas em estudo.

Além disso, a pesquisa-formação propõe um movimento contínuo de reflexão e ação, no qual a teoria e a prática se entrelaçam de forma indissociável. O pesquisador-formador, ao engajar-se na construção coletiva de sentidos, contribui para a criação de um conhecimento situado e contextualizado, que emerge das interações e das vivências compartilhadas. Esse conhecimento é, portanto, co-construído e permeado pelas experiências e perspectivas de todos os participantes, promovendo uma transformação contínua tanto do pesquisador quanto dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Dessa maneira, a pesquisa-formação vai além de uma simples metodologia de investigação, configurando-se como um processo formativo integral que visa à emancipação e ao desenvolvimento de todos os atores envolvidos. Ao adotar essa abordagem, esta pesquisa não só busca produzir novos conhecimentos, mas também fomentar um ambiente de aprendizagem e crescimento mútuo, reafirmando o compromisso com a construção de práticas educativas mais democráticas e inclusivas.

Para Josso (2004, p. 114), esse tipo de pesquisa descontrói a ideia de distanciamento entre pesquisador e pesquisado, nela, o processo de produção de saberes emana do coletivo. Logo, são sujeitos da pesquisa o pesquisador e o pesquisado, ou seja, aqueles que estão envolvidos no processo de investigação.

Ademais, foram consideradas as relações existentes entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados envolvidos na questão, a partir da significação que esses sujeitos atribuem ao objeto da pesquisa, e também as narrativas deles. Adotamos a perspectiva crítico-reflexiva sobre a formação de professores(as), que implica posições político-educacionais que acreditam nos professores como sujeitos atuantes na prática social.

Os corpus da presente pesquisa são as narrativas emanadas das experiências vivenciadas durante o estágio pelos futuros(as) professores(as), expressas nas cartas pedagógicas ao longo dessa pesquisa-formação, especificamente durante o minicurso Tecendo Narrativas em Cartas pedagógicas. Não há o que não possa ser narrado e que, de alguma maneira, não narramos. Narramos acontecimentos, fenômenos, feitos. Narramos emoções, sensações, experiências; narramos a nós mesmos e aos outros, ou melhor, “narramos com o outro” (Skliar, 2025).

Narrar e educar são, assim, ideias que andam juntas, uma vez que a linguagem da educação é naturalmente narrativa. Ela permite que os indivíduos falem sobre si, sobre o mundo, sobre a vida. É o conceito de *artesania narrativa*, que envolve não só sobre o que contar, mas também o que contar. É essa artesania que permite aos professores, iniciantes ou experientes, reelaborar constantemente o conhecimento, ato que “não está nunca dissociado da forma de contá-lo” (Skliar, 2025). Ao pensarmos as cartas pedagógicas como dispositivo de formação de professores(as), entendemos que as experiências individuais narradas pelas cursistas e compartilhadas cooperam com a criação da ideia de uma comunidade, inserida em uma atmosfera narrativa. Ao recuperarem em suas cartas as

vivências do estágio e terem a oportunidade de tornar comuns suas análises e percepções acerca deste processo, as cursistas saem do campo individual e adentram um campo mais comum da formação docente.

Cabe ressaltar que até os textos científicos se configuram, obviamente com um caráter elaborado, coerente e coeso, em narrativas. Eles narram interpretações, descobertas, compreensões e sugestões, pois, como destaca a epígrafe de abertura desta carta, "não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa" (Bauer e Jovchelovitch 2002, p.18). Logo, narrar torna-se fundamentalmente um recurso comunicativo humano que atribui significados ao mundo. Dessa forma, as cartas produzidas durante a realização do minicurso foram analisadas com base nos procedimentos metodológicos propostos por Elizeu Souza (2004), que partem do conceito de análise interpretativa, tomando por base a práxis individual para entender uma dinâmica social a partir das cartas pedagógicas elaboradas por professoras em processo inicial de formação.

> Isso porque a escrita da narrativa, enquanto 'aprendizagem experiencial', implica em colocar o sujeito numa prática subjetiva e intersubjetiva do processo de formação, a partir das experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida e expressas no texto narrativo, porque '(...) as experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida (...)" p. 31. Desta forma, a escrita da narrativa congrega e carrega experiências diferentes e diversas, através das próprias escolhas, das dinâmicas e singularidades de cada vida. A construção da escrita do texto narrativo surge da dialética paradoxal entre o vivido - passado -, as projeções do futuro, mas potencializa-se nos questionamentos do presente em função da 'aprendizagem experiencial', através da junção do saber-fazer e dos conhecimentos como possibilidade de transformação e autotransformação do próprio sujeito." (SOUZA, 2004, p. 86 e 87)

Assim, as narrativas expressas nas cartas pedagógicas elaboradas pelas estagiárias foram submetidas a uma análise que considera a trajetória de formação dessas alunas durante o período de estágio, suas experiências e percepções a respeito da prática docente, bem como as relações estabelecidas entre essas vivências e as teorias debatidas durante as oficinas.

> A escrita da narrativa da trajetória de escolarização permite ao sujeito compreender, em medidas e formas diferentes, o processo formativo e os conhecimentos que estão implicados nas suas experiências ao longo da vida porque o coloca em 'transações' consigo próprio, com outros humanos e com o seu meio natural. Essas relações oferecem condições fundamentais para a escrita da narrativa, para a ampliação do conhecimento de si e para uma outra compreensão da formação inicial de professores e das leituras sobre as implicações das trajetórias de escolarização no projeto de investigação-formação." (SOUZA, 2004, p. 87)

Para a análise das cartas nos inspiramos no conceito de leitura em três tempos, desenvolvida por Elizeu Souza em tese intitulada *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*, cujo objetivo principal analisar e compreender as implicações das narrativas no processo de formação e autoformação, considerando os processos de "lembrar, narrar e refletir sobre o vivido, mantendo entre si uma relação de reciprocidade e dialogicidade constantes" (2004).

Na primeira etapa da análise, definida como **Tempo I**, buscamos identificar um perfil biográfico para o grupo a partir dos dados coletados durante a realização das oficinas e também aqueles expostos nas cartas.

A leitura cruzada das cartas após sucessivas análises nos permitiu elaborar o seguinte quadro de identificação biográfica do grupo. Participaram da pesquisa 14 cursistas-estagiárias do curso de Pedagogia, participantes do minicurso de cartas pedagógicas.

NOME	IDADE	OCUPAÇÃO ATUAL	EXPERIÊNCIA DOCENTE	FORMAÇÃO ENSINO MÉDIO	NÍVEL DO ESTÁGIO
Isabel	--------	Creche	Creche	Magistério	Educação infantil
Joice Andrade Marchi	45 anos	Merendeira	Não	Ensino Médio Comum Geral	Educação infantil
Joseane Andrade	35 anos	Advogada	Não	Ensino Médio Comum Geral	Educação infantil
Lauren Silva	28 anos	Auxiliar administrativo	Não	Ensino Médio Comum Geral	Educação infantil
Luciene		Graduanda em Pedagogia	Não		Educação infantil
Mariana dos Santos	34 anos	Freelance	Professora	Ensino Médio Comum Geral	Educação infantil
Marina	21 anos	Graduanda em Pedagogia	Não		Educação infantil
Maria da Conceição Ferreira	39 anos	Monitora	Monitora	Ensino Médio Comum Geral	Educação infantil
Mirian Vieira	33 anos	Graduanda em Pedagogia	Professora substituta	Ensino Médio Comum Geral	Ensino Médio
Patrícia Flores		Graduanda em Pedagogia	Não	Magistério	Educação infantil
Raquel Silva	52 anos	Artesã	Não	Magistério	Educação infantil

Rosane Furtado	40 anos	Professora da Educação básica	Monitora - Professora efetiva	Magistério	Ensino Médio
Taís de Oliveira Silvério Candido	32 anos	Graduanda em Pedagogia	Professora	Ensino Médio Comum Geral	Educação infantil
Viviane Permonte		Graduanda em Pedagogia	Professora	Magistério	Educação infantil

Além de permitir a identificação dos participantes, a organização desses dados trouxe um panorama do grupo, permitindo perceber regularidades e irregularidades no tocante à formação docente, expectativas em relação ao magistério, a visão das alunas a respeito do cotidiano em sala de aula e a interferência (ou não) de experiências profissionais anteriores. Foi possível, assim, iniciar o **Tempo II**, caracterizado pela possibilidade de, a partir da leitura cruzada, definir as seguintes unidades de análise temática (UAT), baseadas nas particularidades e subjetividades que as leituras evidenciaram (Souza, 2004):

- Autobiografia, trajetória acadêmica e profissional.
- Memória escolar e gênese da identidade docente.
- Experiências no estágio e reflexões sobre práticas em sala de aula.
- Afetividade como elemento constitutivo do ensinar.
- Docência como ato político.
- Formação docente e a ideia de inacabamento.
- Escrita narrativa como dispositivo de formação.

Uma vez definidas as unidades de análise temática (UAT), iniciamos a leitura interpretativa-compreensiva do corpus, denominada **Tempo III,** com o objetivo de "reconstituir coerentemente o conjunto das narrativas, (...) percebendo as sutilezas, o indizível, as subjetividades, as diferenças e as regularidades históricas que comportam e mantém as fontes" (Souza, 2004, p.125), a partir de uma análise horizontal que possibilitaram compreender o particular e o geral.

> Isso evidencia que a leitura interpretativa-compreensiva não priorizou simplesmente o agrupamento sucessivo de repetições das narrativas - saturação de informação - mas sim, nasceu das particularidades individuais do corpus e da seleção de lembranças e de experiências significativas de sujeitos (...), o que significa dizer que o agrupamento das unidades de análise temática foi constituindo-se a partir dos sistemas de referência de cada ator. (Souza, 2004, p.125)

Tal agrupamento foi possível a partir de constantes leituras e releituras das cartas trocadas pelas cursistas, que nos permitiram agrupar as unidades temáticas e potencializar a análise interpretativa-compreensiva do material produzido, de modo a entender esse processo como uma importante etapa da formação inicial dessas professoras.

Há algum tempo, as diversas pesquisas qualitativas se desenvolvem em nosso país, principalmente no que diz respeito à educação, demonstrando que diversas teorias sobre essa metodologia vêm crescendo acrescidas de uma intensa prática de pesquisa. Autores como Souza (2006; 2008), Bauer e Jovchelovitch (2002), Galvão (1995), Josso (2004) e tantos outros contribuíram e, contribuem, significativamente neste sentido. Por isso, são elas as responsáveis pela propagação de um amplo referencial teórico tão presente hoje em muitas teses, dissertações e pesquisas em educação no Brasil.

Essas mesmas autoras têm refletido sobre a importância e a necessidade de investigadores refletirem sobre suas experiências e as trajetórias de suas pesquisas. Nesta perspectiva, as pesquisas que fazem uso de narrativas para análises adquirem uma dupla investigativa e formativa. Sobre essa dupla dimensão, Souza (2006, p. 27) nos relata que essa perspectiva:

> Configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação. Por outro lado, é formação porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador de sua própria história.

Seguramente, cremos que a pesquisa narrativa traz mudanças importantes no modo como o sujeito vislumbra a si mesmo e aos outros, pois ao ouvir a si mesmo ou ao ler o seu escrito, o produtor da narrativa pode ser capaz de teorizar a própria experiência. Para Josso (2004, p.98), este pode ser um processo emancipatório no qual o indivíduo "[...] aprende a produzir sua própria formação, determinando a sua trajetória".

Dentre os motivos que justificam a utilização das narrativas em cartas pedagógicas como procedimento de aquisição de informações na investigação educativa, como uma estratégia na formação docente e como metodologia, centramo-nos nos estudos dos autores já mencionados, pois trazem no bojo de suas pesquisas o percurso de vida dos docentes e sua influência e significados na formação docente.

Nesta pesquisa, temos como foco as narrativas escritas em cartas pedagógicas, por compreender que a narração do conhecimento, conforme nos instrui Josso (2004, p. 166),

concede uma compreensão profunda da realidade, “[...] pois o escrito explica a vida”. Acreditamos que a escrita narrativa possibilita ao sujeito selecionar as experiências e lembranças que deseja relatar por intermédio de uma reflexão consciente, o que o leva a escolher cuidadosamente cada expressão e palavra utilizadas. Esse processo de seleção e reflexão é fundamental para a construção de uma narrativa rica e significativa.

Ao elaborar suas narrativas, os indivíduos não apenas registram eventos, mas também realizam uma autoavaliação e um questionamento sobre o que escreveram. Este ato de escrever e revisitar suas histórias permite que se posicionem simultaneamente como autores(as) e leitores(as) de suas próprias experiências. Como observa Sousa (2008, p.93), a escrita surge a priori “dos questionamentos do sujeito sobre a sua vida, suas experiências e aprendizagens, implicando reflexões ontológicas, valorativas e culturais de cada um.”

Estimado(a) interlocutor(a), esse processo de escrita e reflexão permite que o sujeito organize suas memórias e vivências de modo a promover a autoanálise e a introspecção. Ao narrar suas histórias, os indivíduos reconstroem e atribuem novos significados às suas trajetórias, o que pode ser um processo profundamente emancipatório. Eles não apenas documentam fatos, mas reinterpretam suas experiências, desenvolvendo uma compreensão mais rica e complexa de si mesmos e do mundo ao seu redor.

As cartas pedagógicas, em particular, servem como um meio poderoso para essa autoexploração e reflexão crítica. Elas oferecem um espaço no qual os(as) educadores(as) podem narrar suas experiências profissionais e pessoais, analisando as teorias e práticas que informam suas ações pedagógicas. Esse processo de escrita não apenas contribui para o desenvolvimento profissional dos(as) educadores(as), mas também enriquece a pesquisa educacional ao fornecer dados qualitativos detalhados e introspectivos.

Ao utilizarmos as cartas pedagógicas como dispositivo de pesquisa, reconhecemos o valor intrínseco da narrativa escrita na captura da complexidade da experiência humana. As cartas permitem que os sujeitos expressem suas vozes autênticas, revelando as nuances de suas vidas e práticas pedagógicas. Este formato não só documenta a realidade, mas também a transforma, oferecendo novas perspectivas e insights sobre a educação.

Além disso, o ato de escrever cartas promove um diálogo contínuo entre o(a) autor(a) e o leitor(a), facilitando uma partilha de ideias e experiências que é fundamental para o crescimento intelectual e emocional. Ao refletir sobre suas narrativas, os(as) educadores(as)

podem identificar padrões, questionar suas suposições e desenvolver uma compreensão mais profunda de suas práticas e crenças.

Assim, ao estimular a liberdade de expressão por meio das cartas, criamos um ambiente propício para a revelação de perspectivas únicas e valiosas sobre a educação. Essas narrativas não apenas documentam a realidade, mas também a transformam, oferecendo novas maneiras de entender e aprimorar a prática pedagógica. A escrita epistolar, com sua capacidade de conectar o pessoal ao acadêmico, torna-se um recurso indispensável para a investigação e a reflexão da educação. As cursistas estagiárias, ao relatar uma experiência ou um fato vivenciado por ele próprio em uma carta, reconstrói e atribui novos sentidos (significados) às trajetórias percorridas. O trabalho que desenvolvemos com narrativas em cartas pedagógicas em processos rememorativos pode favorecer uma amplitude de sentidos, pois, como afirma Guedes-Pinto et al (2008, p.24), "não se caracteriza pela busca de acabamento, mas permite, sempre, interpretações múltiplas". Logo, as narrativas epistolares não se constituem numa realidade absoluta dos fatos, antes, é a representação dela feita pelo sujeito e, nesse sentido, pode se revelar transformadora da própria realidade.

Ao mesmo tempo em que o sujeito organiza em sua mente aquilo que vai narrar, seja oral, seja escrito, ele acaba reconstruindo sua vivência, trajeto e experiências de forma reflexiva o que lhe possibilita fazer uma autoanálise capaz de lhe criar novos subsídios para compreensão de sua prática.

Para Galvão (1995), a narrativa adotada como método de investigação no âmbito da educação brasileira contempla diferentes e diversos aspectos que vão desde a análise de histórias de vidas, (auto)biografia, entrevistas e relatos pessoais narrativos, etnografias e memórias e até mesmo fatos singulares ocorridos em determinado contexto.

Dessa forma, observamos que as modalidades e fontes utilizadas em uma pesquisa narrativa subdividem-se em duas vertentes: podendo ser os documentos pessoais, tais como agendas, diários, cartas, fotografias, entre outros; e entrevistas narrativas, que podem ser orais ou escritas (Souza, 2006). Assim que os dados coletados dos recursos explicitados anteriormente são analisados e coletados da forma que mais se adapte e adeque ao estudo do pesquisador.

Assim sendo, reafirmamos que, ao terem a liberdade de se expressar com suas próprias palavras, experiências e vivências em cartas, os licenciandos contribuem

significativamente para a nossa compreensão sobre diversos aspectos da educação, do aprendizado e do ensino. Ao narrar suas histórias de maneira autêntica e pessoal, eles revelam não apenas os conteúdos explícitos de suas experiências, mas também as teorias implícitas que sustentam suas práticas pedagógicas e suas visões de mundo.

Estimado(a) interlocutor(a), essa forma de comunicação permite que os remetentes elaborem reflexões profundas sobre suas trajetórias, explorando os significados que atribuem aos eventos que vivenciaram. Cada palavra escolhida, cada episódio narrado, oferece descobertas valiosas sobre como eles percebem e interpretam sua realidade. As cartas tornam-se, assim, um meio poderoso de revelar as nuances e complexidades do processo educativo, permitindo uma análise rica e detalhada.

Ao nos debruçarmos sobre essas narrativas, conseguimos captar a essência das experiências relatadas, o que nos proporciona uma visão ampliada e multifacetada da prática pedagógica. Isso inclui entender como as teorias são aplicadas no cotidiano, como os desafios são enfrentados e como as soluções criativas são desenvolvidas. As cartas, portanto, não são apenas um registro de eventos, mas um espaço de reflexão e autoanálise que enriquece a pesquisa e a prática educativa.

Essas narrativas escritas permitem ao produtor das cartas revisitar suas vivências com um olhar crítico, facilitando uma autoavaliação constante e um questionamento profundo sobre suas ações e decisões. Esse processo de escrita e reescrita contribui para a formação dos futuros(as) professores(as), ao mesmo tempo em que oferece aos pesquisadores uma fonte rica de dados qualitativos. As cartas, por sua natureza introspectiva e reflexiva, capturam a complexidade da experiência humana e educativa de uma maneira que poucos outros métodos conseguem.

Quando aplicamos essa teoria às narrativas das cursistas estagiárias de pedagogia, percebemos que cada narrativa é um espaço no qual se encontram múltiplas vozes e perspectivas, refletindo a riqueza da experiência humana.

As cartas pedagógicas, utilizadas como método de formação e reflexão entre as cursistas estagiárias, exemplificam esse encontro dialógico proposto por Freire. Ao escreverem suas histórias e memórias, as estagiárias não apenas expressam suas próprias vozes, mas também dialogam com as vozes de seus/suas educadores(as), colegas e as teorias que estudam. Esse diálogo contínuo permite que cada cursista estagiária se veja por meio

dos olhos dos outros, promovendo uma compreensão mais profunda de si mesmo e de sua prática pedagógica.

Além disso, as narrativas das cursistas são enriquecidas pela multiplicidade de vozes e contextos que encontram ao longo do processo formativo. Cada carta escrita e recebida é uma oportunidade para ele refletir sobre suas experiências e confrontar suas ideias com as de outros. Esse processo dialógico é essencial para o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica e reflexiva, pois permite que os participantes do curso identifiquem e questionem suas próprias suposições e preconceitos, ampliando sua visão de mundo e sua compreensão da realidade educacional.

As narrativas das cursistas estagiárias são moldadas não apenas pelas suas experiências individuais, mas também pelo contexto institucional, cultural e social em que estão inseridos. Ao considerar o contexto em suas narrativas, eles são capazes de conectar suas experiências pessoais com questões mais amplas, como as políticas educacionais e as dinâmicas sociais que influenciam suas práticas pedagógicas.

Por fim, as cartas pedagógicas criam um espaço seguro para que as cursistas estagiárias possam explorar e expressar suas vozes de maneira autêntica. Este espaço dialógico é crucial para o desenvolvimento de identidades profissionais sólidas e conscientes. Ao interagirem com as vozes dos outros e refletirem sobre suas próprias narrativas, desenvolvem uma compreensão mais rica da educação, que vai além da simples aplicação de teorias e práticas.

Dessa forma, o encontro com o outro também proporciona um valioso arcabouço teórico para entender as narrativas das cursistas estagiárias de pedagogia. As cartas pedagógicas não são apenas ferramentas de comunicação, mas espaços de diálogo e reflexão em que múltiplas vozes se encontram e se transformam mutuamente. Esse processo dialógico é essencial para a formação de educadores(as) críticos(as), reflexivos(as) e comprometidos(as) com a transformação social.

Com apreço e consideração,

William Alves

CARTA 4.1 – Um Minicurso Via Cartas

Caro(a) colega,

Escrevo-lhe com o desejo de partilhar não apenas uma pesquisa, mas um caminho vivido, sentido e tecido com palavras que nasceram de encontros. Sou William Alves, professor e pesquisador, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação: Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), sob a orientação do professor Aristóteles Berino. Por esta carta, compartilho parte de minha trajetória e do percurso formativo que resultou em minha pesquisa de doutoramento, na qual busquei compreender, por meio das cartas pedagógicas, as experiências e percepções de cursistas-estagiárias do curso de Pedagogia, promovendo um espaço de diálogo e reflexão que contribuísse para sua formação crítica e para o fortalecimento de sua prática educativa.

O minicurso "Tecendo Narrativas em Cartas Pedagógicas" foi realizado presencialmente em uma faculdade do interior do estado do Rio de Janeiro, situada em uma cidade do interior do Rio de Janeiro, e começou com uma divulgação cuidadosa entre os estagiários e as estagiárias do curso de Pedagogia. A inscrição foi feita por meio de um link de formulário on-line, que possibilitou às interessadas manifestar o desejo de participar desse processo formativo. O convite era simples, mas profundo: refletir, narrar e compartilhar suas experiências de estágio por meio da escrita de cartas pedagógicas.

Ao todo, vinte estudantes se inscreveram, movidas pelo desejo de compreender-se como futuras professoras e de dialogar com outras que viviam desafios semelhantes. A partir dessas inscrições, formamos um grupo que, pouco a pouco, foi se tornando um espaço de confiança, de escuta e de construção coletiva. Das vinte inscritas, quatorze cursistas aceitaram o desafio de disponibilizar suas cartas para análise nesta pesquisa, permitindo que seus escritos se tornassem fios visíveis na tessitura deste estudo. Esse gesto foi, para mim, um ato de coragem e compromisso, pois cada carta carregava não apenas palavras, mas histórias, emoções e marcas de uma formação em processo.

Realizamos cinco encontros, número definido pelas possibilidades institucionais da Faculdade onde se deu a pesquisa. Mesmo com o tempo curto, cada encontro foi vivido intensamente, com o coração aberto e a escuta atenta.

No primeiro encontro, apresentei a proposta do minicurso e o contexto da pesquisa, situando o grupo no que pretendíamos construir juntos. Foi o momento de apresentar o gênero carta pedagógica, suas origens, sentidos e potencialidades. Em roda de conversa, as participantes falaram de suas experiências nos estágios supervisionados, compartilhando aprendizados, dúvidas, alegrias e desafios. Esse diálogo, carregado de emoção e autenticidade, revelou o quanto o gênero epistolar desperta afetos e provoca reflexões profundas, mesmo em tempos de comunicação instantânea.

Ainda nesse primeiro encontro, compartilhei algumas obras de Paulo Freire escritas recorrendo ao gênero textual carta, como Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar (1993), Cartas a Cristina (1994) e Pedagogia da Indignação (2000), destacando o modo como o educador se aproximava de seus leitores com uma linguagem amorosa, comprometida e dialógica. Dialogamos sobre o porquê de Freire ter escolhido esse gênero para se comunicar: porque a carta cria laços, desperta afetos e convida o(a) leitor(a) ao diálogo, aproximando o pensar e o sentir, o saber e o viver.

Além dessas, apresentei rapidamente outras obras do autor, mencionando como, em diferentes momentos de sua trajetória, Paulo Freire fez uso da escrita epistolar para manter vivo o diálogo com educadores e educadoras do mundo todo. Cartas que falavam de esperança, de compromisso ético, de indignação diante das injustiças e da necessidade de manter viva a ternura na prática educativa.

Foi também nesse momento que apresentei a obra que nos acompanharia como fio condutor das reflexões ao longo do percurso: Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa (1996), que nos conduziria na compreensão de que ensinar é um ato ético, estético e político.

Durante esse encontro inicial, firmamos também um acordo formativo e afetivo: a cada novo encontro, eu, o formador, escreveria uma carta endereçada às cursistas, expressando minhas impressões, sentimentos e reflexões sobre o que havíamos vivido juntos. Assim foi: a cada início de encontro, eu lia minha carta para o grupo, abrindo o espaço para o diálogo e a emoção. Esse gesto tornou-se um ritual de reencontro, um modo de começar sempre a partir da escuta e da palavra que nasce da experiência vivida.

Encerramos aquele primeiro encontro com um convite: cada cursista deveria escrever sua primeira carta pedagógica, uma carta de apresentação, em que se apresentassem,

falassem de suas motivações, de suas vivências no estágio e de suas expectativas com o minicurso. Cada uma escolheu uma colega para compartilhar sua carta, inaugurando o movimento de leitura e escuta que marcaria todo o percurso.

O que nasceu dali foi mais que um exercício de escrita: foi o início de uma rede de narrativas, tecida com afeto, reflexão e compromisso. Ao longo dos encontros seguintes, seguimos escrevendo, lendo e nos reconhecendo nas palavras umas das outras. Escrever, ali, foi mais do que registrar, foi existir com o outro, compreender que cada carta é um gesto de amor, de resistência e de formação.

Como nos ensinou Paulo Freire, educar é sempre um encontro entre sujeitos que se humanizam mutuamente, e foi exatamente isso que vivemos em cada linha, em cada leitura, em cada silêncio compartilhado.

O segundo encontro teve início com a leitura da carta escrita pelo formador às cursistas, compartilhando reflexões e impressões acerca do primeiro momento do minicurso. Essa leitura funcionou como dispositivo de retomada e sensibilização, fortalecendo o vínculo formativo e instaurando um clima de escuta e afetividade. Em seguida, algumas participantes realizaram a leitura de suas cartas de apresentação, produzidas no encontro anterior, o que possibilitou momentos de reconhecimento e identificação entre o grupo, fortalecendo o sentimento de pertencimento à experiência.

Na sequência, foi desenvolvido o estudo orientado do primeiro capítulo da obra Pedagogia da Autonomia: Não há docência sem discência, de Paulo Freire. O texto serviu como ponto de partida para discussões sobre o sentido da inconclusão humana, o papel do(a) professor(a) e do aluno no processo de ensino e aprendizagem e a compreensão da docência como um ato compartilhado e dialógico. As reflexões foram ampliadas a partir do subcapítulo “Ensinar exige rigorosidade metódica”, favorecendo um debate sobre o equilíbrio entre rigor e liberdade, e sobre o compromisso ético e investigativo que deve orientar a prática educativa.

Como encaminhamento final, foi proposto que cada cursista escrevesse uma nova carta pedagógica, inspirada nas leituras e discussões realizadas, registrando suas percepções, sentimentos e aprendizagens. Essa escrita teve como objetivo favorecer a articulação entre teoria e prática, consolidando a carta como instrumento de reflexão e formação docente.

O terceiro encontro teve como metodologia a continuidade das leituras e reflexões sobre a obra Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire, aprofundando-se nos subcapítulos “Ensinar exige pesquisa”, “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” e “Ensinar exige criticidade”. O encontro foi estruturado em três momentos principais: retomada das vivências anteriores, estudo dirigido com leitura compartilhada e roda de diálogo formativo.

Iniciamos com a leitura da carta escrita pelo formador, retomando os aprendizados e emoções do encontro anterior. Essa leitura manteve o caráter ritualístico do curso, reforçando a dimensão afetiva e reflexiva da escrita como elo entre teoria e experiência. Em seguida, procedeu-se à leitura e análise coletiva dos subcapítulos selecionados, com destaque para a compreensão da docência como prática investigativa e para o papel do(a) professor(a) como pesquisador(a) de sua própria realidade. As cursistas foram convidadas a relacionar as ideias de Freire com suas experiências de estágio supervisionado, refletindo sobre o diálogo entre saberes escolares e saberes da vida.

Durante a roda de conversa, as participantes compartilharam vivências que ilustravam a importância do respeito aos saberes dos alunos e da escuta sensível no cotidiano escolar. Essas narrativas possibilitaram o reconhecimento da docência como prática ética, estética e política, atravessada por sentimento de indignação e compromisso.

O encontro foi finalizado com o convite para que cada cursista produzisse uma nova carta pedagógica, inspirada nas discussões realizadas, abordando suas percepções sobre papel do(a) professor(a) pesquisador(a) e sobre os desafios de ensinar com criticidade e sensibilidade. Essa proposta buscou consolidar o exercício da escrita como ferramenta de reflexão formativa e de expressão de uma prática docente comprometida com a humanização e a transformação social.

O quarto encontro do minicurso teve como eixo o estudo do terceiro capítulo da obra Pedagogia da Autonomia: Ensinar é uma especificidade humana, de Paulo Freire. A metodologia utilizada manteve a estrutura já consolidada nos encontros anteriores, preservando o caráter dialógico e afetivo da formação. O momento inicial foi dedicado à leitura da carta escrita pelo formador, retomando as reflexões e vivências do encontro anterior. Essa leitura, mais uma vez, serviu como dispositivo de aproximação entre teoria e experiência, promovendo a escuta sensível e o reconhecimento do vivido.

Na sequência, procedeu-se à leitura compartilhada e discussão dos subcapítulos do terceiro capítulo da obra, com destaque para Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade, Ensinar exige comprometimento, Ensinar exige liberdade e autoridade, Ensinar exige tomada consciente de decisões e Ensinar exige querer bem aos educandos. As cursistas relacionaram os conceitos freireanos às suas experiências de estágio supervisionado, trazendo à tona narrativas de formação, exemplos de práticas vividas e reflexões sobre o papel ético, político e humano do educador.

O diálogo coletivo revelou uma compreensão ampliada do ato de ensinar como prática relacional e de presença. As falas das cursistas demonstraram o amadurecimento do grupo em relação à compreensão de que a docência é um exercício de humanidade, que exige escuta, coerência e posicionamento. A afetividade, a generosidade e o compromisso ético emergiram como dimensões constitutivas da prática pedagógica.

Como encaminhamento final, foi proposta a produção de uma nova carta pedagógica, na qual cada participante deveria expressar, em forma de narrativa pessoal, o que significa "ensinar como especificidade humana". A escrita buscou consolidar as aprendizagens do encontro, articulando a reflexão teórica freireana com as vivências formativas das cursistas.

O quinto e último encontro do minicurso foi concebido como um espaço de síntese, celebração e reflexão sobre todo o percurso vivido. Diferentemente dos anteriores, não se tratou de um momento de estudo de um novo capítulo, mas de revisitação das experiências e reconstrução das aprendizagens. O encontro, realizado no dia 30 de junho de 2025, teve como proposta metodológica criar um ambiente de diálogo aberto e afetivo, em que as cursistas pudessem articular as reflexões teóricas de Paulo Freire com suas vivências no estágio supervisionado, a partir da escrita e leitura de cartas pedagógicas.

O encontro iniciou-se com uma roda de conversa, retomando os principais aprendizados, afetos e descobertas dos quatro encontros anteriores. Em seguida, as cursistas foram convidadas a refletir sobre o processo de escrita das cartas pedagógicas, compartilhando como essa prática impactou suas trajetórias formativas. A metodologia adotada manteve o caráter dialógico e coletivo do minicurso, valorizando a escuta sensível, a fala autêntica e o reconhecimento do outro como parte essencial do processo de formação.

A atividade central consistiu na leitura e partilha das cartas finais, nas quais as estagiárias expressaram, com emoção e lucidez, o que o percurso significou em suas vidas

pessoais e profissionais. As narrativas revelaram o amadurecimento das participantes quanto ao papel do professor(a) como sujeito ético, político e humano, e destacaram a potência da carta pedagógica como dispositivo formativo que integra teoria e prática, razão e emoção, reflexão e ação.

Ainda remetendo-se às cartas de Paulo Freire, o Projeto Cartas, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) abriga em sua estrutura de graduação e pós-graduação lato e stricto sensu vários grupos de estudos e pesquisa de inspiração freireana, tendo no seu corpo docente, discente e técnico vários seguidores do patrono da Educação brasileira:

> Nesse coletivo de saberes que se construiu o projeto editorial Cartas, seguindo Freire (2003) em seu princípio norteador: as cartas deveriam se resguardar da arrogância, da suficiência, da certeza 'demasiada certa' do acerto, do elitismo teoricista e da subestimação dos saberes do leitor. Lançou-se, então, um convite amplo, sem fronteiras, travas acadêmicas, barreiras institucionais, que ganhou corpo, vida e alma que percorreu Brasil afora, pelas redes sociais, mobilizando professoras e professores, da Educação Básica ao Ensino Superior, para o desafio de escrever cartas ao grande mestre.
> Como provocação deste projeto e outros que se seguem através desta inspiração, recomenda-se a leitura/releitura da sempre atual Carta aos Professores, publicada por Freire em 1993, no livro Professora sim, Tia não – cartas a quem ousa ensinar, hoje na 24ª edição.
> Só se relacionando a esta obra, o projeto mencionado recebeu dezenas de cartas de professoras e professores de todas as regiões. Em diálogo com autores e autoras, a equipe editorial fez pequenos ajustes de natureza linguística e de formatação, preservando estilos, sotaques e, principalmente, a integridade dos conteúdos. Para este volume foram selecionadas 70 cartas, recebidas de professores e professoras de 20 estados, pertencidas e marcadas pela diversidade, inclusive territorial. Algumas correspondências se aproximam de um ensaio; outras, de um relato de experiência ou de uma peça propositiva; e, outras, ainda, trazem o encanto da poesia e da literatura de cordel para um diálogo franco, respeitoso, criativo e emocionante com o patrono da Educação brasileira e seus seguidores no mundo.
> Os temas de "Boniteza" destacam a educação com amorosidade, o respeito à experiência e trazem uma ode aos que insistem em esperançar um mundo novo. Sinalizamos anteriormente que a boniteza em Freire tem um significado especial: não diz respeito ao belo ocidental e colonizador, que valoriza a aparência em detrimento da essência das coisas. A boniteza é instigada por desafios, pelo reconhecimento dos nossos limites e pela vontade de superá-los. A boniteza se compõe da razão ética que se abre ao diálogo e à experiência de reconhecimento da nossa incompletude. Ela vem do ensinar e aprender com alegria, do enfrentamento da dominação, da luta pela liberdade e da qualidade que tem a prática educativa de ser política. Trazendo para os dias de hoje, como as cartas aqui o fazem, boniteza que vem do enfrentamento desse tempo de morte e, sobretudo, do enfrentamento da negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança. Paraíba, março de 2021.
>
> Coordenação e Equipe Editorial do Projeto Paulo Freire 100 anos
>
> Fragmento extraído de Cartas a Paulo Freire Escritas por quem ousa esperançar. Costa et al, 2021, p. 34)

Vale destacar que além desta inspiração das cartas e de projetos anteriores, esta pesquisa almeja o resgate ao meio de comunicação tradicional (as cartas), buscou-se, então, romper com o paradigma hodierno da automação e do imediatismo, ou com a modernidade líquida tão enfatizada por Bauman:

> Os fluidos se movem facilmente. Eles "fluem", "escorrem", "esvaem-se", "respingam", "transbordam", "vazam", "inundam", "borrifam", "pingam" são "filtrados", "destilados" diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos — contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho. Do encontro com sólidos emergem intactos, enquanto os sólidos que encontraram, se permanecem sólidos, são alterados — ficam molhados ou encharcados. A extraordinária mobilidade dos fluidos é o que os associa à idéia de "leveza". Há líquidos que, centímetro cúbico por centímetro cúbico, são mais pesados que muitos sólidos, mas ainda assim tendemos a vê-los como mais leves, menos "pesados" que qualquer sólido. Associamos "leveza" ou "ausência de peso" à mobilidade e à inconstância: sabemos pela prática que quanto mais leves viajamos, com maior facilidade e rapidez nos movemos (Bauman, 2021, p. 07).

Passa-se mais tempo em frente ao computador, que conversando com os familiares, que lendo um livro, que realizando algum registro, no caderno, ou escrevendo-se um bilhete e por isso, o resgate da escrita das cartas. Consome-se livros/artigos digitais, porque são mais acessíveis. Assim, utiliza-se de Lèvy, para sublinhar uma mudança estrutural, na sociedade pós-moderna: a cibercultura:

> "(...) Estamos assistindo ao surgimento de uma transformação tão radical nas culturas humanas que nenhuma ficção soube prevê-la – presenciamos, em nossa era, o nascimento da cibercultura" (LÉVY, 2007, p. 17).

A liquidez que se apossa e transforma o sólido e os indivíduos seria contida ou contrabalançada pelo sólido, pelo tradicional e, neste caso, a carta serve como esta metáfora do sólido por personificar o físico, o palpável, o demorado, ou não automatizado, visto que as cartas demandam elaboração, sentimentos envolvidos, e sim: demandam preparo e envolvimento.

Assim, o que se propõe com esta ferramenta da escrita da carta é propiciar uma análise que gere uma relativização contínua e para além deste curso, que desperte o desejo de investir em outras oportunidades, e não apenas no usual, ou o que está em voga e massificado. Pretende-se tão somente deixar como inspiração o uso moderado das novas tecnologias e para isso, recorre-se, novamente a Lévy:

> Em grego arcaico, a palavra "pharmakon" (que originou "pharmacie", em francês) significa ao mesmo tempo veneno e remédio. Novo *pharmakon,* a inteligência coletiva que favorece a cibercultura é ao mesmo tempo um *veneno* para aqueles que

> dela não participam (e ninguém pode participar completamente dela, de tão vasta e uniforme que é) e um *remédio* para aqueles que mergulham em seus turbilhões e conseguem controlar a própria deriva no meio de suas correntes". LÉVY, 1999, p.30)

É indubitável que as novas tecnologias podem funcionar como algo nocivo, que mata lentamente, pois se desconhece a *causa mortis* ou o antídoto. Entretanto, podem e devem também agirem como lenitivo, como um medicamento. Tudo depende da visão adotada, da interpretação dada, como em uma história lida, como em uma carta recebida e é esta reformulação de modelos e ideologias que se pretende apresentar, neste trabalho.

Como desdobramento desse processo de finalização do minicurso, foi proposto ao grupo o projeto de organização de um livro que reunisse e eternizasse as cartas produzidas ao longo do minicurso, registrando e divulgando o percurso formativo vivido. A proposta foi acolhida com entusiasmo pelas cursistas, que reconheceram na publicação uma forma de manter viva a experiência e de inspirar outros(as) educadores(as) a enxergarem a escrita epistolar como caminho de formação e transformação.

O minicurso encerrou-se com o sentimento de que a escrita e a escuta, quando enraizadas na amorosidade e no compromisso com o outro, tornam-se instrumentos de emancipação. As cartas deixaram de ser apenas registros individuais e passaram a constituir uma memória coletiva de formação, tecida com afeto, crítica e esperança, formando uma tessitura viva de vozes que seguem ecoando para além do último encontro.

Depois da aceitação do grupo para a publicação do livro, iniciei a organização da obra que nasceu como desdobramento natural do minicurso. A escrita, que havia sido um exercício formativo e reflexivo, transformou-se em um registro coletivo da experiência vivida. O livro foi lançado na própria faculdade onde o minicurso aconteceu, no dia 09 de março de 2026.

O lançamento do livro **"Tecendo Narrativas em Cartas Pedagógicas"**[6] foi um momento importante de encerramento e partilha. Dez coautoras estiveram presentes e falaram sobre o processo de escrita e sobre como as cartas pedagógicas contribuíram para a

[6] Esta obra não teve como finalidade apresentar resultados analíticos, mas configura-se como um dispositivo de visibilização e de acesso ao corpus narrativo da pesquisa, ao tornar públicas as cartas pedagógicas que fundamentaram a investigação. As análises das narrativas encontram-se desenvolvidas nesta tese, a partir das interpretações construídas no diálogo entre as cartas e o referencial teórico adotado. A versão digital da obra encontra-se disponível em: https://arquivos.pedrojoaoeditores.com.br/wp-conten



formação de cada uma. As falas evidenciaram o quanto escrever e se ver escrita ajudou-as a compreender o próprio percurso como futuras professoras, reconhecendo que a docência também se constrói por meio da reflexão sobre o vivido.

O livro foi estruturado de modo a registrar com fidelidade todo o processo formativo. Na primeira parte, apresentei as cartas que escrevi logo após cada encontro do minicurso. Nelas, descrevi o que vivi e observei junto às cursistas, as aprendizagens coletivas e as emoções que emergiram em cada momento. Essas cartas eram lidas no início de cada novo encontro e funcionavam como um elo entre um momento e outro, permitindo que o grupo retomasse os sentimentos e reflexões do percurso.

Na segunda parte, foram reunidas as cartas das 14 estagiárias que autorizaram a análise e a publicação de seus textos. Essas cartas refletem o olhar das participantes sobre o estágio supervisionado e sobre a formação docente, revelando como cada uma foi dando sentido ao que viveu a partir das reflexões inspiradas em Paulo Freire. As demais participantes, embora não tenham disponibilizado suas cartas, contribuíram com as discussões e atividades, fazendo parte do processo de maneira efetiva.

A terceira parte reúne as cartas que me foram escritas pelas cursistas ao final do minicurso. Esses textos foram endereçados a mim como forma de agradecimento e de devolutiva sobre o percurso formativo. Neles, as participantes expressaram o que sentiram, o que aprenderam e o modo como compreenderam o processo vivido. São cartas que revelam o impacto do minicurso em suas trajetórias e que registram o sentido de pertencimento, reconhecimento e transformação que a experiência proporcionou.

A obra se encerra com uma carta final, intitulada “Conexão”, em que manifesto minha gratidão às cursistas pela entrega e pelo compromisso durante o percurso. Essa carta representa o encerramento simbólico da pesquisa e reafirma a importância da formação docente como um processo que se constrói no diálogo, na escuta e na partilha de experiências.

Ao abrir as páginas do referido livro, o(a) leitor(a) é convidado a revisitar conosco esse processo formativo. Cada carta é um convite à reflexão sobre o papel da escrita na formação de professores(as) e sobre a importância de reconhecer a docência como um exercício permanente de aprendizado e transformação.

Com a obra publicada e as cartas reunidas, retomei meu papel de pesquisador e iniciei a análise das narrativas produzidas. Voltei a elas com um olhar atento, buscando compreender o que revelam sobre a formação das cursistas e sobre o potencial da escrita

epistolar como dispositivo de reflexão. Essa leitura não teve o objetivo de julgar ou comparar, mas de compreender os sentidos que emergem quando a formação se dá no encontro entre palavra, experiência e pensamento.

A seguir, apresento as cartas que escrevi durante o minicurso. Elas expressam as reflexões e impressões registradas após cada encontro e ajudam a compreender o processo vivido, tanto pelas cursistas quanto por mim, como formador e pesquisador.

Com atenção,

William Alves

CARTA 4.1 - Primeiras Tecelagens: Fios Iniciais da Trama

Barra do Piraí, 28 de maio de 2025

Estimada leitora, estimado leitor,

Escrevo esta carta para compartilhar com você as tramas que vêm sendo entrelaçadas no minicurso Tecendo Narrativas em Cartas Pedagógicas, uma proposta formativa que integra minha pesquisa de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEDUC/UFRRJ).

Desde o início do percurso, assumi o compromisso de registrar, após cada encontro, as percepções e reflexões advindas das experiências partilhadas. Antes mesmo do próximo encontro, retorno às gravações das rodas de conversa, revisito as transcrições, reflito sobre os sentidos emergentes e organizo um texto interpretativo, que levo às cursistas na semana seguinte. Elas leem, analisam, propõem acréscimos, discordam ou aprofundam pontos, participando ativamente da construção coletiva do conhecimento. O que temos vivido é mais que formação: é um diálogo contínuo, em que a escrita epistolar se torna mediação da escuta, da memória e da prática.

O minicurso tem como finalidade promover reflexões sobre a própria formação docente durante o estágio supervisionado, à luz da obra Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa, de Paulo Freire. Para isso, propusemos um mergulho no gênero epistolar: cada participante, ao longo dos encontros, escreve cartas

pedagógicas que articulam as memórias do estágio às reflexões teóricas discutidas.

A divulgação do minicurso foi feita por meios digitais, com link de inscrição. Inscreveram-se 20 estagiárias do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior situada no interior do estado do Rio de Janeiro.

Nesse percurso formativo, autorizaram a publicação e o uso de suas cartas para fins de pesquisa as seguintes cursistas-estagiárias: Izabel Porto Valentim Alves, Joice Andrade Marchi, Joseane de Souza Andrade, Lauren Silva Bevilaqua, Luciene Soares de Souza, Maria da Conceição de Oliveira Ferreira, Mariana dos Santos Ore, Marina Vieira Lima da Silva, Mirian Vieira Campos Barcelos, Patrícia Aparecida de Carvalho Flores, Raquel Aparecida Galdino Silva Bevilaqua, Rosane Aparecida Furtado Rodrigues, Taís de Oliveira Silvério Candido e Viviane Penante Souza Rosa. Todas eram estagiárias do curso de Pedagogia da referida Instituição de Ensino Superior e se encontravam vivenciando diferentes modalidades de estágio supervisionado Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos), condição que contribuiu significativamente para a diversidade de experiências, narrativas e reflexões partilhadas ao longo do minicurso Tecendo Narrativas em Cartas Pedagógicas.

Nosso primeiro encontro ocorreu em 26 de maio de 2025, às 18h30. Iniciamos com a apresentação do minicurso e da proposta metodológica. Em roda de conversa, dialogamos sobre o que são cartas pedagógicas, seus sentidos, potencialidades e usos. Nesse momento, emergiram narrativas orais ricas e emocionantes, que revelaram o quanto o gênero epistolar ainda provoca sentidos profundos em tempos de mensagens instantâneas.

Apresentei, então, algumas obras de Paulo Freire escritas em forma de cartas, e questionei: "Por que será que Paulo Freire escreveu suas obras neste gênero epistolar?" Foi quando a mãe de Lauren[7] comentou:

> “Carta nos remete à intimidade, e aí você quer saber o que aquela pessoa está pensando, o que ela está sentindo, o que ela está expressando, né?

[7] Cabe destacar que Raquel Aparecida Galdino Silva Bevilaqua e Lauren Silva Bevilaqua possuem vínculo familiar, sendo mãe e filha, respectivamente. Ambas cursavam o último período do curso de Pedagogia no momento da realização do minicurso e encontravam-se vivenciando o estágio supervisionado final da graduação. Essa condição conferiu singularidade às narrativas produzidas, uma vez que suas experiências formativas se entrecruzaram não apenas no espaço acadêmico e no contexto do estágio, mas também na dimensão familiar, ampliando os sentidos atribuídos à formação docente e ao processo de tornar-se professora.

> E eu penso que é por isso, como ele queria alcançar as pessoas, né? Ele sabia que era uma forma de atrair, né? Porque uma coisa é você [inaudível] ler um livro normal, com texto acadêmico, agora carta não, já é uma coisa mais direcionada. É uma forma atrativa."

Joice, em seguida, complementou com espontaneidade: "Curiosidade também, né? As pessoas têm curiosidade de ler uma carta, que ela emite várias coisas, uma fofoquinha."

Essas intervenções revelam não só a percepção do caráter íntimo da carta, mas também seu apelo humano, curioso, emocional. Um convite ao vínculo. Essas duas falas, especialmente potentes em sua espontaneidade e sinceridade, oferecem uma pista de leitura sensível para compreender o modo como as cursistas começaram a se apropriar do gênero carta pedagógica em nossa pesquisa-formação. Há, nelas, uma percepção aguda de que a carta ultrapassa os limites formais da escrita acadêmica e assume uma dimensão de intimidade, afeto e conexão.

A primeira estagiária, Raquel, destaca que a carta "nos remete à intimidade" e, por isso, desperta no leitor um desejo de aproximação: queremos saber "o que aquela pessoa está pensando, o que ela está sentindo, o que ela está expressando". Essa observação revela que a carta não é apenas um meio de comunicação, mas um espaço de escuta e presença. Ela reconhece que Paulo Freire, ao utilizar a carta como forma de diálogo com seus leitores, compreendia esse potencial: a carta é uma linguagem que toca, que aproxima, que humaniza. A carta, como ela diz, "é uma forma atrativa", diferente de um "livro normal, com texto acadêmico", pois traz uma voz que fala diretamente com alguém, e não apenas sobre algo. Essa percepção, vinda da prática e da experiência com o gênero, mostra como as estagiárias foram compreendendo intuitivamente o que os teóricos apontam: a carta é performativa, ela não apenas diz, ela convoca o outro à relação.

Já a fala de Joice, ao mencionar que a carta traz "curiosidade" e até "uma fofoquinha", deve ser lida com toda a riqueza que contém. Longe de reduzir a carta a um gênero trivial, ela revela, de forma bem-humorada e perspicaz, que há na carta uma abertura para o que é humano, cotidiano, informal, elementos muitas vezes excluídos da escrita pedagógica tradicional. A expressão "uma fofoquinha" não é banal: ela aponta para uma escrita que instiga, que carrega pistas, confidências, fragmentos de vivências que convidam à leitura com o coração mais do que com o rigor técnico. É uma escrita que suscita identificação, que desarma as barreiras formais e convida à escuta.

Essas narrativas mostram, portanto, que as estagiárias captam, desde o início do

percurso, a potência da carta como ferramenta formativa: ela toca, provoca, aproxima. É um gênero que não exige apenas domínio da norma culta, mas principalmente disposição para o encontro. As falas analisadas nos revelam o nascimento de uma autoria sensível, de uma escuta ativa, de uma relação ética com a linguagem, que são, ao fim e ao cabo, os princípios fundantes da prática educativa freireana.

Em outro momento, lancei à roda outra provocação:

> *Por que as cartas pedagógicas hoje na academia, na faculdade? Por que um projeto de pesquisa no doutorado sobre escrever cartas pedagógicas, um gênero deixado por Paulo Freire há tanto tempo? As cartas pedagógicas nem estão sendo usadas hoje ainda. Hoje nós não temos a prática recorrente de enviar cartas, jamais. Mas por que uma pesquisa na academia com cartas? Vocês imaginam por quê? Por que escrever no estágio uma carta? Por que parar um pouco e pensar sobre o estágio por meio de uma carta?*

Joseane respondeu com profundidade:

> *"Ah, porque eu acho que a carta proporciona coisas que hoje em dia, devido à correria... As pessoas não escrevem mais, gravam áudio, escrevem, né, comendo muitas palavras. Então assim, a correria tirou um pouco isso. Com a carta, você senta, reflete, pensa o que você quer escrever, falar. Você aguarda uma resposta. Então assim, devido a isso, ela tem um diferencial que hoje em dia não é utilizado, mas que faz toda a diferença, né? Ela traz uma sensação que é legal pra vida, né?"*

Esse resgate do tempo de escrever, do tempo de esperar e da possibilidade de guardar a carta como registro afetivo e formativo, e não apenas informativo, perpassou todo o encontro. Essa narrativa de Joseane amplia e aprofunda a compreensão sensível que as estagiárias vêm tecendo em torno da carta pedagógica como experiência formativa e humana. Ao afirmar que "a carta proporciona coisas que hoje em dia, devido à correria...", a estagiária mobiliza uma crítica contemporânea às formas aceleradas de comunicação, como os áudios, as mensagens abreviadas e instantâneas, e realça o valor da pausa, da espera e da escuta cuidadosa que a escrita epistolar exige e oferece.

Escrever uma carta, segundo ela, é um ato contra o tempo apressado: "você senta, reflete, pensa o que você quer escrever, falar". Essa postura diante da escrita remete à ideia de uma pedagogia da presença, em que o sujeito se implica naquilo que escreve e se abre ao outro em um tempo próprio, não imposto pela lógica da produtividade, mas pelo desejo de comunicação autêntica. A carta, nesse sentido, não é apenas um texto, é um gesto, uma pausa intencional, uma escuta ativa em forma de palavras.

A espera por uma resposta, também destacada por ela, reconfigura a noção de diálogo: trata-se de um diálogo com tempo, com afeto, com memória. Em tempos de respostas imediatas e de relações cada vez mais superficiais, a carta emerge como resistência simbólica e prática. Há nela, como bem expressa a estagiária, "uma sensação que é legal pra vida". Essa afirmação carrega uma verdade potente: a escrita de cartas reintroduz na formação a dimensão do sensível, do cuidado e do vínculo.

Ao reconhecer o "diferencial" da carta no contexto atual, a estagiária também se posiciona como alguém que percebe e valoriza outras formas de se relacionar com a linguagem e com o outro. Sua fala não é apenas descritiva; é também uma defesa, quase um manifesto, por práticas mais lentas, mais humanas, mais reflexivas, tanto na educação quanto na vida.

Essa percepção se alinha profundamente à proposta freireana da escrita comprometida, dialógica e amorosa. Ao tomar consciência desse "diferencial" da carta, a estagiária se aproxima não só de uma nova prática de escrita, mas de uma nova ética de relação com o mundo. Ela começa a compreender que escrever é também um modo de existir, e que a carta, mais do que um gênero, é uma experiência.

Foi nesse espírito que Taís compartilhou, com os olhos marejados, a narrativa da carta recebida da mãe de um ex-aluno com público alvo da Educação Especial. Uma narrativa atravessada pela dor pessoal, mas também pela esperança reencontrada na força da palavra escrita, da gratidão expressa em papel e desenho. A emoção tomou a sala. O silêncio e as lágrimas comunicaram o que nenhuma teoria daria conta. A carta foi, ali, testemunho de reconhecimento e amor:

> *William, nesse passado foi um mês que aconteceram várias coisas. Assim, eu divorciei, fiquei separada, sozinha com filho de três anos, daí a neuro diagnosticou ele, e assim passou remédios, porque ele estava botando "fogo na creche", jogando [inaudível] por conta dessa separação. Então pra mim foi um mês que eu falei assim: gente, o que que eu estou fazendo de errado? Pra mim estava tudo perdido. Aí a mãe desse aluno escreveu uma carta pra mim assim, até choro (com lágrimas nos olhos), que eu chorei o tempo todo porque foi o último ano que fiquei com ele. Porque estou com ele há dois anos... Na carta ela falou tanta coisa, que quando eu começo a ler esta carta eu digo: não, nem tudo está perdido. Você nem sabe a importância que esta carta fez. Ninguém mais escreve carta, eu pensei assim que ela ia mandar um WhatsApp agradecendo, como ela sempre mandou, postava fotos, só que não, ela escreveu uma carta e ainda colocou um desenho dele atrás e escreveu um monte de coisas, falando que eu ia fazer falta...*

Tais foi interpelada pela mãe da Lauren: *"Pra você ver, ela teve a sensibilidade de perceber o quanto isso te mostraria o quanto você é importante, porque ele perdeu um tempo.*

— Lauren (filha) interrompe a mãe: "*Perdeu não, investiu".*

— Mãe de Lauren complementa:

> *É, investiu. Igual a Josi falou, nos dias de hoje, ela pegaria o telefone, gravava um áudio e pronto. Não, ela investiu um tempo pra te dizer o quanto você é importante, é preciosa, ainda que digam que você não tem valor. Olha o quanto você fez pelo meu filho. Eu valorizo isso.*

— Joseane acrescenta: *"A carta ainda tem uma tradição que a gente guarda. Já WhatsApp, o celular pode dar defeito e você perder tudo. Os e-mails se perdem no meio de tantos. E a carta não. Pelo menos eu, coisa de 20, 30 anos".*

Essa sequência de narrativas é, sem dúvida, uma das mais comoventes do primeiro encontro. Carregada de emoção, a narrativa da cursista Taís transborda humanidade e revela,

com intensidade rara, a potência simbólica da carta como lugar de reconhecimento e cura. Ela compartilha um momento extremamente delicado de sua vida pessoal: o divórcio, a solidão, a maternidade em meio ao caos, o sofrimento do filho. Em meio a esse cenário de dor, de desamparo, de sensação de fracasso, a carta de uma mãe, um gesto aparentemente simples, atua como uma ruptura no ciclo da desesperança. Ela não apenas agradece: ela resgata.

A reação emocional da cursista, visivelmente comovida, deixa claro o impacto que essa escrita teve sobre ela. Chorar durante a leitura, sentir-se reconectada ao propósito da sua atuação, reinterpretar sua trajetória a partir daquele afeto impresso nas palavras: tudo isso revela a capacidade da carta de ser instrumento de reparação, de escuta, de reencantamento com o ofício de educar.

As intervenções que se seguem ampliam o sentido da experiência. Quando a mãe de Lauren diz que a remetente "investiu tempo" na carta, está reconhecendo que, em tempos marcados pela instantaneidade e pelo excesso de ruído, dedicar-se à escrita de uma carta é, sim, uma escolha rara e poderosa. Não é tempo perdido, é tempo investido no outro. E a correção da filha, ao afirmar “perdeu não, investiu”, é profundamente simbólica: ela nomeia o que está em jogo ali. A carta é um ato de fé no vínculo humano.

Joseane traz outro ponto essencial: a permanência da carta. Enquanto os meios digitais são efêmeros, voláteis, a carta física se guarda, se relê, se visita. Ela se torna testemunha do afeto vivido, do reconhecimento recebido. Há cartas que duram décadas, e não apenas no papel, mas na memória de quem as recebe.

Essas narrativas revelam, portanto, que a carta ultrapassa a função comunicativa: ela se configura como experiência formativa, como dispositivo de resistência ao descaso, como abrigo simbólico onde o outro nos devolve nossa própria dignidade. Para essa cursista, não era “só uma carta”. Era um grito de retorno à sua força, um lembrete de que, mesmo nos momentos em que tudo parece ruir, há alguém que viu, que sentiu, que agradeceu. A escrita epistolar, aqui, é gesto de amor, de reconhecimento e de memória, e, por isso mesmo, se eterniza.

Fechamos o encontro com a proposta de escrita da primeira carta pedagógica: uma carta de apresentação. As participantes deveriam indicar qual modalidade de estágio gostariam de compartilhar no minicurso, o que compreendiam por carta pedagógica e por

que decidiram participar do curso. No fim do encontro, as cartas foram trocadas entre participantes que vivenciaram estágios em modalidades semelhantes. Este momento, leitor e leitora, foi apenas o primeiro de muitos que vivenciamos ao longo dos encontros. A seguir, você encontrará outros registros, outros fragmentos desse percurso formativo. Mas guarde esta cena inicial com carinho: ela nos lembra que escrever (e ler) uma carta é mais do que trocar palavras, é deixar marcas, tocar o outro, acolher e ser acolhido.

E assim vamos costurando nossas experiências, fios de memórias, de leitura, de prática e de afeto. As cartas pedagógicas não foram aqui apenas exercício metodológico, mas ato político de resistência: ao silenciamento, à pressa, à desumanização da formação. São, como nos ensinou Freire, gestos de amor, cuidado e compromisso com o outro e com o mundo.

Com estima e esperança,

William Teixeira Alves

CARTA 4.2 – Novos Fios Entrelaçados

Barra do Piraí, 03 de Junho de 2025.

Querido leitor, querida leitora,

Sentado à mesa do meu escritório, numa manhã fria, com uma xícara de café escolhida ao acaso da minha coleção, retomo esta escrita movido pelo que vivemos no dia 2 de junho de 2025, durante o segundo encontro do curso Tecendo Narrativas em Cartas Pedagógicas. Você, que acompanha este processo conosco, merece saber: as tramas se adensam, os fios se cruzam com mais firmeza e intenção. As reflexões ganham corpo, os vínculos entre as participantes se fortalecem e a escuta se mostra ainda mais atenta e sensível. Já não estamos apenas iniciando uma prática; agora começamos a perceber com mais clareza os sentidos do que estamos construindo juntos.

Depois de uma conversa com meu orientador, decidi alterar o estilo e o tom das cartas que escrevo. A mudança ocorreu a partir da segunda carta-narrativa, quando fui instigado a imprimir mais criticidade e tensão ao texto, aproximando-o da linguagem freireana. A primeira carta foi mantida em sua forma original, marcada por uma escrita mais poética e sensível, em respeito ao compromisso previamente assumido com as cursistas, que já haviam lido, analisado e aprovado sua versão inicial. Mantê-la foi um gesto de coerência ética com o processo formativo coletivo que estávamos tecendo.

Ainda que envolta em encantamento, essa primeira carta cumpriu seu papel de mobilização afetiva e reflexiva. A partir da segunda, porém, a escrita assumiu um tom mais denso e comprometido com a desnaturalização do vivido e com o olhar crítico sobre a prática. Busquei que cada palavra expressasse uma postura diante do mundo, ecoando a perspectiva freireana de uma educação que não apenas acolhe, mas também provoca, questiona e transforma. A escrita deixou de ser apenas memória e passou a ser também posicionamento, compromisso e ação.

Essas cartas nasceram, portanto, do encontro entre o sentir e o pensar, entre o vivido e o refletido. É nesse espaço de diálogo e análise que a formação acontece, como prática de liberdade, exercício de consciência e compromisso com o outro.

Abrimos nosso encontro retomando o vivido no anterior. Para isso, li a carta pedagógica que escrevi como testemunho do encontro anterior. Convidei as cursistas a escutá-la como leitoras e como autoras de si: que lessem nas entrelinhas o que vibrava de si mesmas naquele texto, que analisassem o estilo, o tom e o conteúdo, apontando o que ressoasse. Foi então que a emoção tomou conta da sala. Três falas marcaram esse instante após a leitura e merecem ser transcritas aqui:

> Joseane: "Ai, eu adorei, dá uma emoção, né, ver o que a gente falou, né?"
> Raquel: "Ah, até chorei."
> Tais: "Eu também… estou até emocionada."

Essas falas, leitor e leitora, me atravessaram com força. Havia ali um reconhecimento. As palavras escritas não eram apenas minhas, eram nossas. A carta se tornou uma espécie de espelho sensível, em que elas se viram refletidas, reconhecendo na escrita uma possibilidade de presença, permanência e memória. A carta pedagógica, como

compreendemos naquele momento, não é só documento. Ela é afeto em forma de texto, é um lugar de reverberação do vivido. Ela devolve à experiência um valor formativo que ultrapassa o instante.

Disse-lhes, então, que a cada novo encontro, escreveria uma nova carta, registrando nossas reflexões e partilhando, no encontro seguinte, essa narrativa que é também construção de identidades docentes. Esse compromisso, que é ético, político e estético, foi acolhido com brilho nos olhos por todas.

Logo após a leitura da carta escrita por mim, proposta como memória do encontro anterior, foi o momento de escutarmos duas das cartas de apresentação, tarefa sugerida no primeiro encontro. As leituras foram conduzidas por Rosane e Mirian. Que momento significativo!

Rosane compartilhou sua trajetória marcada por desafios e percursos árduos ao longo da graduação em Pedagogia. Em sua carta, falou das conquistas alcançadas, mas também das angústias enfrentadas, sem nunca perder o gosto pelo estudo. Em um tom emotivo e simbólico, disse: "Peguei a viola, coloquei na sacola e fui viajar", referindo-se à decisão de participar assumir uma vaga, para qual foi aprovada, mesmo em meio às inseguranças naturais do início da docência. Em 2021, foi chamada para atuar em Paraíba do Sul. Perguntava-se: "Conseguiria dar conta?" A rotina foi exigente, o cansaço se impôs e, em determinado momento, precisou trancar a faculdade. Mas, com sabedoria e ternura, dirigiu-se à sua colega, Myriam, destinatária da carta, e deixou uma mensagem que tocou a todas: "Às vezes, Myriam, é preciso dar uma pausa." Rosane, no entanto, nunca deixou seu sonho morrer. Hoje, está de volta à universidade, realizando estágio no Ensino Médio — um recomeço cheio de significado.

Na sequência, ouvimos a carta-resposta de Myriam. Com voz firme e emocionada, compartilhou sua admiração pela dedicação da colega, reconhecendo o esforço de conciliar estudos e família. Disse compreender plenamente a necessidade da pausa e, com sensibilidade, ressaltou o quanto se comoveu ao ver o retorno de Rosane aos estudos, agora com energia renovada e encontrando uma turma que a acolhe. Myriam também refletiu sobre sua própria trajetória, identificando-se profundamente com a história ouvida.

Ao final das leituras, a turma, espontaneamente, aplaudiu ambas. Não era apenas um gesto de reconhecimento, mas um sinal claro de que a escuta sensível e o compartilhamento

de vivências estavam começando a criar laços entre as cursistas — laços que vão além da formação, alcançando o que há de mais humano em cada uma.

Caro leitor, cara leitora, deixamos para um próximo momento a análise aprofundada dessas escritas, mas não posso deixar de dizer: o que se ouviu ali foi mais do que carta. Foi testemunho de um processo em curso, de subjetividades em formação.

Antes de entrarmos na discussão do capítulo 1 da obra Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire, trouxe à roda o contexto da obra. Apresentei o prefácio escrito por Edna Castro de Oliveira, que nos convida a ler Freire com olhos de compromisso e ousadia. Falamos também sobre o trecho inicial do próprio autor, intitulado Primeiras Palavras, no qual se apresenta a ideia do ser inconcluso. Foi quando Joseane, mais uma vez, contribuiu:

Joseane: “Sobre esse inacabamento… o ser humano está sempre em construção.”

Ah, que beleza ouvir isso! Freire, em sua proposta de educação como prática da liberdade, nos convoca a reconhecer essa inconclusão como essência da condição humana. Somos seres inacabados que aprendem porque são inacabados. A consciência de que somos sempre vir a ser nos compromete com uma formação que é permanente, dialógica e aberta ao outro.

Falamos, então, sobre a educação como ato político, e o quanto isso nos exige responsabilidade ética. “Educar é um ato político”, dissemos e repetimos. E ali não havia slogan, havia entendimento: formar-se como professora é, também, posicionar-se no mundo.

A partir daí, apresentei a estrutura do livro: três capítulos que desenham uma pedagogia pautada na autonomia, na criticidade e no amor.

Demos continuidade à nossa travessia formativa com a leitura e discussão do Capítulo 1 – Não há docência sem discência, da obra Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire. Este capítulo, que se desdobra em nove subcapítulos, nos ofereceu uma preciosa oportunidade de aprofundamento e diálogo. Após essa apresentação, propus uma pergunta aberta ao grupo:

> “Alguém gostaria de iniciar fazendo alguma consideração sobre o primeiro capítulo Não há docência sem discência? O que ele quis dizer com isso? O que vocês entenderam? O que vocês querem compartilhar?”

Mais uma vez, Joseane nos brindou com uma fala lúcida e sensível:

> “Ah, eu entendi que o professor não é, como antigamente era visto, somente ele sabia, somente ele que passava as informações. Na verdade, se compartilham situações, vivências. Quando fala da docência sem discência, ele diz que o professor também precisa do aluno. O ensinar é uma coisa mútua. Aprender é ensinar e ensinar é aprender.”

Sua fala não apenas sintetizou o conceito, mas o atravessou com vivência. O que há de mais bonito no que ela disse não é apenas a compreensão teórica, mas a percepção de que o vínculo entre professor(a) e estudante é recíproco, vivo, gerador de humanidades. Freire nos diz que o verdadeiro educador é aquele que aprende ao ensinar, e ensina ao aprender. Essa mútua necessidade não é fragilidade, é potência. E é neste espaço de afeto e saber compartilhado que mora a verdadeira educação libertadora. Assim, começamos refletindo sobre a afirmativa central de Freire: não se ensina sem aprender, tampouco se aprende sem ensinar. A relação entre educador e educando é, portanto, profundamente dialógica e horizontal.

No subcapítulo "Ensinar exige rigorosidade metodológica", compreendemos que planejar com seriedade, clareza e responsabilidade é um ato ético. A improvisação pode ter seu lugar, mas não substitui o compromisso com a qualidade do processo educativo.

Durante esse momento, pensei ser propício para partilhar com o grupo uma citação que muito me provoca, retirada do subcapítulo “Ensinar exige rigorosidade metódica”. Li a elas:

> O educador democrático, crítico em sua prática docente, deve forçar a capacidade de crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Trabalhar com os educandos com a rigorosidade metódica com que devem se aproximar dos objetos cognoscíveis é uma das suas tarefas primordiais. Para isso, ele precisa ser um educador criador, instigador, inquieto, rigorosamente curioso, humilde, persistente. (FREIRE, 1996, p. xx)

Em seguida, como quem planta uma semente para o debate, perguntei: *O que podemos refletir sobre isso?* E, como pesquisador que aprende com o grupo, fui elaborando junto delas o entendimento de que essa “rigorosidade metódica” não diz respeito à rigidez de métodos ou ao controle sobre a aprendizagem. Ao contrário: ela remete a um compromisso ético com o planejamento, com a escuta, com a curiosidade e com a criação de estratégias que provoquem, verdadeiramente, o pensamento crítico dos educandos.

É uma rigorosidade que se articula à humildade, à abertura ao novo, à ousadia em provocar perguntas e acompanhar os processos com seriedade e sensibilidade. Freire nos mostra que educar exige esforço, mas também esperança. Exige método, mas também

diálogo. E exige, sobretudo, o compromisso em não reduzir o ensino a um ato mecânico, mas em mantê-lo vivo, inquieto, implicado com a transformação.

Foi então que provoquei o grupo com uma pergunta que trago como guia de minha caminhada pedagógica: Qual é o nosso propósito como professores e professoras progressistas?

Marina, uma das cursistas, respondeu de imediato: *"Transformar o pensamento do educando."*

A resposta, embora certeira, merecia aprofundamento. Perguntei, então: *Mas o que o educando precisa transformar?*

Joseane completou com firmeza: *"O pensamento, que deve ser crítico."*

E Marina retomou: "Eu acho que eles ficam muito presos à realidade deles. Pensando somente no que a mãe seguiu, o pai seguiu… assim, com o pensamento… assim, como posso dizer… imutável."

A fala de Marina me tocou profundamente. Ela nos oferece uma leitura aguda da realidade de muitos estudantes que, por vezes, encontram-se limitados a padrões familiares e sociais que não foram escolhidos por eles. Marina percebe, com sensibilidade, que muitos alunos pensam a partir de moldes fixos, herdados, quase naturalizados. Não por incapacidade, mas por ausência de estímulos que lhes abram outras formas de pensar.

Essa imutabilidade de pensamento a que ela se refere é justamente o que a educação crítica e dialógica busca romper. Freire nos ensina que o papel do educador não é impor um novo pensamento, mas criar as condições para que os educandos possam questionar, reinterpretar, reconstruir o que lhes foi dado como verdade única. A transformação do pensamento a que Marina se refere é, portanto, um processo de libertação, e começa quando reconhecemos que há outros caminhos possíveis para existir, pensar e agir no mundo e com o mundo.

O que Marina nos ofereceu, sem talvez se dar conta, foi uma chave interpretativa poderosa para pensarmos a urgência de uma educação que vá além da transmissão de conteúdo. Uma educação que convoque à autonomia do pensamento, que desafie os automatismos, que provoque rupturas com o "sempre foi assim".

Ao final dessa reflexão, saímos mais inquietos, e mais conscientes. Entendemos que ensinar exige mais do que dominar um conteúdo: exige assumir a tarefa de tocar o pensamento do outro com coragem, respeito e afeto. E, como nos lembra Freire, exige também a disposição de sermos, nós mesmos, transformados nesse processo.

Durante nossa roda de conversa, a palavra insubmissão emergiu como uma chave interpretativa do subcapítulo "Ensinar exige rigorosidade metódica", e foi a partir dela que seguimos aprofundando nossas reflexões. Ao perguntar às cursistas o que seria essa insubmissão a que Paulo Freire se refere, Raquel prontamente respondeu que se trata de "ser questionador, não aceitar o que é imposto." Essa leitura nos levou a pensar no quanto o estágio supervisionado pode e deve ser um espaço fértil para cultivar essa postura. É nesse tempo formativo que as estagiárias têm a oportunidade de experimentar práticas pedagógicas que não se limitam à reprodução de modelos, mas que abrem brechas para o novo, para o questionamento, para a escuta ativa dos alunos e de si mesmas.

Rosane, por sua vez, aproximou a ideia de insubmissão da prática concreta do professor. Em suas palavras, "o professor não dá respostas, ele faz perguntas." E reconhece: "às vezes, ao ir questionando e perguntando ao aluno, ele vai te trazendo coisas também." Essa fala ressoa fortemente com o cotidiano do estágio, pois é exatamente ali que a futura professora se depara com a complexidade de ensinar sem dominar, de planejar sem engessar, de provocar o pensamento sem moldá-lo. O estágio supervisionado, quando vivido com criticidade, é um laboratório vivo para exercitar essa insubmissão pedagógica — não como rebeldia vazia, mas como movimento ético de transformação.

Raquel ainda ampliou a discussão ao retomar a fala anterior de Marina sobre alunos que repetem comportamentos familiares, sugerindo que "talvez se essa pessoa tivesse tido acesso a essa prática questionadora, crítica, a realidade poderia ser outra." E finalizou de forma contundente: "o pensamento crítico pode mudar toda uma trajetória. É importante ter a capacidade crítica para entender o que é e o que não é bom para ela." Essa fala aponta para o sentido mais profundo do estágio como experiência formadora: mais do que aprender a dar aulas, trata-se de aprender a olhar criticamente para o contexto, para os sujeitos, para as práticas, e, acima de tudo, para si mesma como educadora em formação.

Assim, o tempo do estágio supervisionado se revela como um espaço-tempo potente de exercício da insubmissão freireana. É ali que a futura docente pode, com o devido

acompanhamento e reflexão, experimentar o sentido mais libertador da docência: ser alguém que, em vez de impor, convida a pensar; em vez de silenciar, escuta; em vez de repetir, transforma.

Ampliando a discussão, podemos compreender que a insubmissão a que Freire se refere não é apenas uma atitude pontual diante de normas injustas ou imposições arbitrárias, mas uma postura existencial diante do mundo. Ser insubmisso, para o educador e para o educando, é negar-se a aceitar o imutável, é não se conformar com estruturas que limitam, é resistir ao fatalismo pedagógico que naturaliza desigualdades e fracassos escolares. Nesse sentido, a prática pedagógica que se pauta na insubmissão é aquela que transforma a sala de aula em um espaço de diálogo, onde perguntas têm mais valor do que respostas prontas e onde o conhecimento não é transferido, mas construído coletivamente.

No estágio supervisionado, essa compreensão adquire contornos ainda mais significativos. Afinal, é durante esse período que as estagiárias, ao se depararem com realidades escolares por vezes marcadas por rotinas engessadas, exclusão e falta de diálogo, são chamadas a posicionar-se. É comum que, no início, prevaleça uma atitude de reprodução, muitas vezes por receio, por insegurança ou por acreditar que "é assim mesmo que se faz". Contudo, é justamente aí que entra o papel do estágio como espaço de formação crítica: ao ser incentivada a problematizar aquilo que vê e vivencia, a estagiária começa a perceber que pode, e deve, tensionar o que está posto, propor alternativas, fazer perguntas e provocar sentidos outros para o fazer docente.

As falas das cursistas evidenciam esse movimento. Rosane aponta para a importância da pergunta como ferramenta de provocação e construção: o professor que pergunta, em vez de apenas transmitir, abre espaço para o aluno se expressar, se escutar, se descobrir. Essa postura dialógica é, por essência, insubmissa à lógica bancária da educação. Já Raquel e Marina trazem à tona o quanto a ausência dessa prática questionadora nas trajetórias escolares pode contribuir para a cristalização de comportamentos e visões de mundo limitadas, que apenas reproduzem o vivido sem crítica ou transformação. Raquel, ao dizer que "o pensamento crítico pode mudar toda uma trajetória", nos lembra que o acesso a uma educação problematizadora pode ser o ponto de virada na vida de um sujeito.

Portanto, é no entrelaçamento entre teoria e prática, entre leitura de mundo e experiência concreta, que a insubmissão se aprende e se exercita. E o estágio supervisionado,

se conduzido com intencionalidade e sensibilidade, torna-se um terreno fértil para que as futuras professoras compreendam que ser educadora progressista é, antes de tudo, comprometer-se com a transformação. Transformação de si, do outro, da escola e, em alguma medida, da sociedade. Por isso, a pergunta final lançada pelo pesquisador, "Qual é o nosso propósito como professores(as) progressistas?", não é apenas uma provocação retórica. É um chamado à responsabilidade ética e política que o magistério exige.

Nesse contexto, torna-se essencial valorizar o estágio não como um rito de passagem burocrático, mas como uma vivência que permite à estagiária enxergar para além do conteúdo, do planejamento e da metodologia. É ali que ela começa a moldar a professora que deseja ser. E, se essa formação for atravessada por uma pedagogia da insubmissão, então talvez ela esteja, de fato, a caminho de uma prática comprometida com a autonomia, a liberdade e a humanização, princípios tão caros à pedagogia freireana.

No seguimento de nossa conversa sobre o subcapítulo "Ensinar exige rigorosidade metódica", compartilhei com as cursistas mais um fragmento da obra de Freire, que me parece essencial para pensarmos a docência em sua inteireza: "O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo." Esse trecho me instiga profundamente. Ele nos convida a refletir que não há conhecimento real sem envolvimento com a realidade, sem compromisso ético com aquilo que nos cerca. Conhecer, para Freire, é um ato político e situado: não se conhece o mundo de forma neutra, mas na medida em que nos colocamos dentro dele, com nossas ações, nossas perguntas, nossas escolhas. Diante disso, perguntei às cursistas: "Eu só conheço o mundo quando intervenho nele. O que isso quer dizer?" Rosane, com sabedoria, respondeu: "Torna-se participante, né? Alguém que age, alguém que pensa, alguém que não é inerte, ou seja, sujeito com o outro, não ao outro." Sua fala me tocou, pois traduz com clareza a essência da pedagogia crítica: formar sujeitos históricos, conscientes, capazes de transformar o que vivenciam. Joseane, então, completa a reflexão dizendo: "É como a frase: diferença entre estar vivo e estar vivendo, né?" Essa intervenção nos ajuda a compreender que a vida, assim como o conhecimento, não se reduz ao simples passar do tempo ou à sobrevivência biológica. Estar vivo é existir no mundo, mas estar vivendo é se implicar com ele, fazer escolhas, assumir posições, mover-se com intencionalidade. E é nesse movimento,

justamente, que o aprendizado ganha sentido. Afinal, que tipo de ensino promovemos quando não instigamos o estudante a viver com presença, com autoria, com implicação?

Em nossa caminhada formativa, ao adentrarmos os subcapítulos: Ensinar exige pesquisa, Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e Ensinar exige criticidade, uma importante articulação se revelou: a docência como exercício permanente de investigação e compromisso com a emancipação dos sujeitos. Estimado(a) leitor(a), iniciei essa discussão com uma citação provocadora de Paulo Freire:

> O pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja 'promoção' da ingenuidade não se faz automaticamente. (1996, p. 29)

Ao compartilhar esse fragmento, quis instigar as cursistas a refletirem sobre o papel da pesquisa na prática docente. Perguntei-lhes: "O que podemos falar da pesquisa? E sobre o respeito ao senso comum e à criação do educando, o que isso quer dizer?" Raquel prontamente respondeu que é fundamental respeitar o que o aluno já traz consigo, os saberes estabelecidos em sua vida, sua cultura e sua história, mas também apresentar novos modos de pensar, outros saberes. Laurem complementou com sensibilidade: "Precisamos respeitar, porque assim como os adultos, às vezes o aluno tem sua percepção sobre algo. Tipo, às vezes uma criança emite sua opinião e achamos engraçado. Rimos. A criança fica triste."

Essa fala tocou fundo em nossa discussão, pois remete à necessidade de escuta verdadeira e à valorização dos saberes diversos que habitam o espaço escolar. O(a) professor(a) pesquisador(a), na perspectiva freireana, é aquele que compreende que o conhecimento não se encerra nos livros, mas brota também das experiências, das falas e dos gestos do educando. Pesquisar, nesse contexto, é um gesto ético de atenção, é reconhecer que a aprendizagem se faz no diálogo com o que o aluno já sabe e no estímulo a sua capacidade crítica e criadora. Quando Raquel retoma a fala afirmando: "Até porque os novos conhecimentos vêm de novos questionamentos, né?", ela evidencia que a pesquisa, mais do que técnica, é uma postura diante da vida e do mundo.

Nesse sentido, refletimos também sobre o trecho de Freire (Freire, 1996, 28) que diz que "O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade

de, intervindo no mundo, conhecer o mundo". Após ler essa frase, perguntei às cursistas: "Eu só conheço o mundo quando intervenho nele. O que isso quer dizer?"

Rosane respondeu com precisão: "Torna-se participante, né? Alguém que age, alguém que pensa, alguém que não é inerte, ou seja, sujeito com o outro, não ao outro."

Joseane acrescentou: "É como aquela frase, a diferença entre estar vivo e estar vivendo." Essa reflexão nos trouxe à consciência de que o ato de ensinar e pesquisar exige engajamento, presença, atitude. É viver ativamente a realidade com o desejo de compreendê-la para transformá-la, não apenas habitá-la passivamente.

Ainda sobre o subcapítulo Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. E num clima de partilha e escuta, Joseane nos fez lembrar que os saberes dos alunos não são apenas conteúdos prévios escolares, mas tudo aquilo que carregam em si, em seus corpos, histórias e silêncios. "Talvez o aluno queira compartilhar ali, quer que o professor ouça também, né? Só de ser ouvido, talvez já se sinta pertencente", ela disse. E foi como se abríssemos uma janela para enxergar a escola de outro lugar: o da escuta verdadeira.

Reforcei, então, que nos relacionamos com a história do outro, não há como ensinar sem considerar a vida que pulsa em cada educando. Disse a elas: "Discutir os problemas, estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares e a experiência social dos alunos é fundamental. Ensinar vai muito além de ensinar o currículo formal. Por trás disso, temos humanos. Estamos falando de gente, de humanização." E questionei: "Como será aprender com fome? Como será aprender sendo violentado? Como será aprender sem a presença da mãe? Do pai?"

Nesse momento, Raquel pediu a palavra e, emocionada, contou sobre uma experiência marcante de seu estágio:

> No estágio, a gente observa muito desses pontos. Tanto que no meu TCC estou fazendo justamente sobre isso. Em um dado momento, observei um menino que ia para a escola e tinha muita dificuldade. Era uma turma de alfabetização e ele não conseguia aprender nada. Aí começava o cheiro da comida, ele ficava assim: 'Hummm, olha, olha tia, o cheiro, comidaaaa'... uma coisa assim, de cortar o coração. E ele chorava muito. Um dia a Lauren chegou no estágio e ele estava chorando muito. A professora nem tinha percebido. Ele estava com a cabecinha baixa. Aí eu perguntei o que foi, e ele respondeu assim: 'Não é nada não, tia, nada não... só tô preocupado porque minha mãe tem um bebezinho de seis meses e sou eu que cuido dele. E ele tá passando mal hoje. E eu tive que vir para a escola, e eu tô com medo da minha mãe não cuidar dele'. "Seis anos!", exclamou Laurem.

Raquel retomou a palavra, ainda emocionada: “Ou seja, essa mãe tinha vários filhos. Ela não cuidava e nem comida as crianças tinham. Aí ele comia duas vezes. E os coleguinhas que não comiam as frutas, ele falava: ‘Dá pra mim? Dá pra mim!’”

Laurem, que distribuía as frutas na escola, continuou: “Ele sempre pedia mais uma. Enfiava bananas dentro da mochila. Com certeza ele levava para dar para os irmãos em casa.”

E Raquel finalizou com um nó na garganta: “Quantos conflitos essa criança tinha... mazelas sociais, psicológicas, tantas outras ele enfrentava. Como ele ia aprender? E ele não conseguia... não conseguia aprender. Meu coração doía... tadinho. Eu olhava o caderno dele, só tinha rabisco, ele não conseguia fazer uma letra.”

Diante de tudo isso, Raquel nos deixou uma convocação: “Com tudo que a gente vê no estágio, a gente tem que se indignar e tentar fazer diferente. Pelo menos ter um olhar mais apurado, estar atento. E não é só pensar pedagogicamente. Precisamos ter um olhar atento.”

Myrian então concluiu com a palavra que talvez resuma tudo: “Mais humanizado, né?”

Tudo isso me fez compreender que respeitar os saberes dos educandos é também reconhecer suas dores, suas ausências e suas urgências. É escutar o que está para além da fala, é acolher com o olhar, é ensinar com humanidade. Freire nos convoca a uma prática ética e amorosa, e essas experiências nos mostram que isso não é uma utopia distante , é um compromisso real e diário.

Durante o estágio supervisionado, esse entrelaçamento entre pesquisa, criticidade e escuta se fez ainda mais vivo. As cursistas se viram diante do desafio concreto de ensinar respeitando os saberes dos alunos e, ao mesmo tempo, provocando novos olhares, outras perguntas. Como intervir no cotidiano da sala de aula sem desvalorizar o senso comum? Como estimular o pensamento crítico sem romper com a sensibilidade e o respeito à cultura do educando? Foram muitas as inquietações e descobertas, pois o estágio se revelou como campo fértil de investigação e transformação.

Assim, reafirmamos: ensinar exige pesquisa, porque ensinar é perguntar, escutar, acolher e ressignificar. Exige respeito aos saberes dos educandos, porque não se constrói

conhecimento sem reconhecer o que o outro já sabe. E exige criticidade, porque a educação que liberta é a que convida a pensar, a problematizar, a transformar. O(a) professor(a) que pesquisa é aquele(a) que não se acomoda, que caminha com os alunos e com eles constrói um saber vivo, situado e comprometido com a emancipação.

Queridos(as) leitores(as) que comigo tecem sentidos até estas linhas, ao escrever-lhes, carrego comigo os ecos de uma das mais impactantes partilhas vividas durante nossos encontros formativos. Refletíamos juntos sobre o que Paulo Freire nos ensinou também no subcapítulo Ensinar exige Estética e Ética. E foi nesse clima de escuta e sensibilidade que Myrian trouxe à tona uma memória de estágio que, para todos nós, expôs não só a falta de ética e de cuidado, mas a urgência de uma pedagogia pautada na boniteza.

Disse Mirian, com os olhos marejados:

> Eu lembrei de uma situação que me deixou muito mal. Porque assim, eu vi uma criança sentada no último lugarzinho, isolado. Aquilo me deixou incomodada e eu perguntei à professora por que esse aluno de 3 ou 4 anos não está no meio da sala com os outros. A professora respondeu que o aluno era muito bagunceiro, que ele estava ali porque ele está sempre aprontando. E eu fiquei brincando, mas olhando para aquela criança, porque nós temos que ter esse olhar, né?

Sua inquietação revelou-se em um gesto de aproximação. E ali, no simples ato de pegar a criança no colo, ela nos mostrou o que é ensinar com ética e estética, com humanidade e boniteza.

> Gente, quando eu peguei aquela criança... até fico emocionada assim... o menino estava todo mijado, coitadinho. Aí quando eu olhei para a perninha dele e fui chegar perto, ele agiu com medo... sabe aquela criança que sofre tanto e tem medo? Ele assim se escondeu."

Raquel, ao fundo, expressou aquilo que todos pensávamos: "certamente uma criança que sofre maus tratos."

Mirian prosseguiu com um nó na garganta:

> Aí eu falei assim: ‘Não, amor, vem cá, deixa a tia ver’. Aí outro aluno me disse: ‘a tia falou para deixar ele aí’. Eu respondi: ‘calma, que agora é a tia que vai ver’. William, quando eu olhei o pezinho dele... gente... ele estava com o pé em carne viva, carne viva, cheio de pus, que ele nem conseguia colocar o pezinho no chão.

A sala silenciou. Era impossível não se comover. Mas o que mais nos marcou foi o que veio em seguida:

> Eu fiquei tão nervosa que eu peguei ele no colo. Mas o que mais me matou foi que, quando eu saí com ele no colo, um funcionário da escola falou: 'Ê, tia, agora vai ficar com fedor de urina no seu corpo, porque ele está todo mijado.' Cara, aquilo me indignou de tal maneira que eu fui no diretor e falei: como pode uma profissional fazer isso? Não ter esse olhar? Aqui tem um ser humano. Como não ver uma criança neste estado? Ela está lá ensinando o ABC, mas não está ensinando o amor.

Essa fala de Mirian é um grito. Um clamor ético e estético. Porque, como dizia Freire, "não há ensino sem beleza, sem boniteza, sem o encantamento que nos faz perceber o outro como sujeito digno". Ensinar exige, sim, que saibamos escrever com giz no quadro, mas exige, sobretudo, que saibamos ler com o coração as dores estampadas nas entrelinhas dos corpos das crianças.

O que Mirian fez foi um ato de resistência. Resistência ética e estética. Ela viu onde muitos não quiseram ver. Acolheu onde se esperava afastamento. E ali, no meio do caos, floresceu boniteza. Uma boniteza que não está nos arranjos da sala, mas no gesto simples de pegar uma criança no colo e dizer: "você importa".

Que essa memória nos sirva de lembrete e inspiração: que a nossa prática esteja sempre entrelaçada ao cuidado e à indignação diante das injustiças. Porque ensinar, meus(minhas) amigos(as), é antes de tudo, um ato radical de amor e beleza.

Neste caminho de palavras e afetos, ao nos debruçarmos sobre os subcapítulos "Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo" e "Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação", somos convidados a olhar mais profundamente para a coerência entre discurso e prática. Paulo Freire nos provoca a compreender que não basta falar bonito, nem repetir máximas sobre empatia e respeito se, no cotidiano, nossas atitudes desmentem o que dizemos. Há um esvaziamento ético e afetivo quando o que ensinamos com a boca não se traduz no que fazemos com as mãos, no modo como olhamos, acolhemos e nos posicionamos.

O exemplo não é apenas um recurso pedagógico, mas a própria essência da docência humanizadora. Quando Freire fala em corporeificação, ele está nos lembrando de que o educador é, antes de tudo, um testemunho vivo das ideias que professa. É alguém que, diante dos olhos atentos dos educandos, encarna os valores que ensina. Ensinar, portanto, exige

presença verdadeira, ética encarnada e compromisso constante com a boniteza do viver com o outro e para o outro.

Ensinar também exige coragem, coragem de errar, de recomeçar, de ousar novas formas de ensinar e aprender. Mas, sobretudo, exige coragem para rejeitar, com firmeza, toda e qualquer forma de opressão. Em um mundo ainda marcado por preconceitos e intolerâncias, o educador que se propõe freiriano deve ser farol que aponta para a justiça, para o respeito às diferenças e para a dignidade de todos os corpos, de todas as vozes.

É nesse contexto que a narrativa da cursista Paula se torna ainda mais potente. Ela compartilha:

> Matheus, meu filho, tem 9 anos. Ele me contou que um amiguinho da escola chamou outro colega de 'viado'. Aí o Matheus perguntou: 'Você sabe o que está falando? Viado é um bicho que tem chifres… Por que está chamando ele de bicho?' E completou: 'Minha mãe falou que, quando a pessoa decide o que ela quer ser, a gente tem que respeitar.' A professora me chamou na escola para me parabenizar pela atitude dele. Eu penso que, tipo assim, muitas coisas cabem a nós ensinar por meio do exemplo.

Neste pequeno gesto de uma criança, o exemplo se torna verbo e o respeito se torna ação. O que Matheus disse ao colega não é apenas fruto do acaso, mas de uma educação que se vive dentro de casa. Paula, ao ensinar com palavras e atitudes, construiu um espaço em que o filho se sente capaz de defender o outro, de se posicionar com delicadeza, mas com firmeza, diante da injustiça.

Essa narrativa nos devolve a esperança de que é possível formar sujeitos críticos e afetivos quando a educação se fundamenta em valores éticos vividos, e não apenas falados. A boniteza do ato educativo aparece justamente aí: no cotidiano, no espontâneo, no que brota da escuta atenta e do exemplo verdadeiro.

Paula não apenas educa, ela inspira. E é nesse gesto materno-docente que percebemos que ensinar é sempre também um ato de cuidado, de presença, de coragem e de construção de um mundo mais justo. Que possamos, como ela, corporeificar o que dizemos. Que sejamos faróis e não apenas eco. Que sejamos exemplo, mesmo quando ninguém está olhando.

Essas reflexões não apenas nos aproximaram ainda mais de Paulo Freire, como também nos aproximaram umas das outras. As falas foram permeadas de vivências,

inquietações e reconhecimentos. As cursistas, em suas leituras, mostraram que estão cada vez mais conscientes da dimensão ética, política e afetiva que envolve o ato de ensinar.

Seguimos, assim, tecendo nossas cartas e nossas práticas, com mais densidade e intenção.

Querido leitor, querida leitora, encerro esta carta com a certeza de que estamos tecendo mais que textos. Estamos costurando sentidos, ativando memórias, afirmando a docência como um lugar de resistência e beleza. No tear que é este curso, cada encontro é mais que aula, é linha viva, entrelaçada com intenção, coragem e ternura.

Com esperança,

William Teixeira Alves

CARTA 4.3 – A Trama se Adensa

Barra do Piraí, 22 de junho de 2025

Prezados(as) companheiros(as) de trajetória,

Escrevo esta carta atravessado pelas experiências compartilhadas na semana passada, durante o encontro formativo do Minicurso Tecendo Narrativas em Cartas Pedagógicas, realizado no dia 16 de junho. Às 18h30, nos reunimos para mais um momento de estudo, reflexão e partilha com as cursistas estagiárias do curso de Pedagogia, que vêm se debruçando com seriedade e envolvimento sobre o sentido de sua própria formação docente.

Iniciei o encontro com a leitura de uma carta escrita por mim, elaborada a partir de trechos transcritos das narrativas das estagiárias no encontro anterior, entrelaçados com algumas impressões que carrego como professor-pesquisador, não um observador externo, mas alguém implicado no processo, que também se forma no movimento. A leitura foi acolhida com atenção e, ao final, veio a reação: aplausos espontâneos e falas que merecem ser destacadas, como a de uma das participantes que disse: “É tão bom a gente se ver nas cartas, né? Perceber o que falamos, o que compartilhamos...”

Essa fala não é um simples comentário elogioso. É uma pista fundamental sobre a potência pedagógica da carta como dispositivo de formação. Quando as estagiárias se reconhecem no texto, elas percebem que suas palavras, vivências e reflexões não se perderam no tempo. Foram ouvidas, ressignificadas, registradas. A carta devolve a elas aquilo que disseram, mas agora em outra forma, mais densa, mais elaborada, carregada de escuta. E isso produz efeito: ajuda a construir uma identidade profissional em processo, evidencia o valor do que se vive e se pensa.

Neste contexto, a pesquisa se revela não como técnica distante, mas como atitude profundamente ética. O ato de escutar, transcrever, analisar e escrever exige envolvimento. Não se trata de recolher dados sobre as cursistas estagiárias, mas de caminhar junto delas no processo formativo. Ao comentar a emoção de se reconhecer nas cartas, há diferença entre falar e sentir que aquilo que foi dito tem valor, pode compor um texto, pode ensinar. Isso não tem a ver com vaidade, mas com dignidade, com reconhecimento da própria existência como formadora de saber.

Na segunda parte do encontro, nos voltamos ao estudo do segundo capítulo da obra Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire. Tal capítulo, assim como os demais, é composto por nove subcapítulos que aprofundam as exigências do ensinar. Diferente de uma abordagem superficial ou tecnicista, Freire nos provoca de maneira direta. Ele insiste na coerência ética da prática docente e na responsabilidade política de quem ensina.

Esse segundo capítulo exige mais do que leitura: exige posicionamento. Ele nos obriga a revisar certezas e a confrontar práticas que, muitas vezes, repetimos sem perceber sua origem ou seus efeitos. Ensinar, para Freire, não é transferir conhecimento, é construir sentido com o outro, é se comprometer com sua formação crítica, é negar práticas que reduzem o aluno ao silêncio e à obediência.

A escrita desta carta não se encerra aqui. O vivido naquele dia ainda reverbera e precisa seguir sendo pensado. Há muito ainda por registrar, por problematizar, por perguntar. E é isso que esta carta pretende seguir fazendo: manter o processo em movimento.

Demos prosseguimento ao nosso encontro iniciando as reflexões sobre o Capítulo 2 da obra Pedagogia da Autonomia, intitulado Ensinar não é transferir conhecimento. Freire, nesse trecho, recusa frontalmente a lógica da educação bancária, que trata o educando como recipiente vazio a ser preenchido. A partir dessa provocação, Marina compartilhou suas

impressões, relacionando o texto com discussões que vivenciou nas aulas de Didática do curso de Pedagogia. Disse ela, com a firmeza de quem fala a partir da experiência: "Na didática, a gente debateu muito essa coisa de o professor não ser o dono do saber. Ele precisa entender que ensinar não é passar o conteúdo, mas criar caminhos para que o aluno pense por si. E isso não é fácil, porque muitas escolas ainda cobram esse modelo antigo."

Sua fala foi imediatamente complementada por Myrian, que trouxe à tona uma dimensão fundamental da prática docente: "Então, eu penso assim, que pra tudo isso, o professor precisa ter humildade, né? Pra ele entender, como a Marina acabou de falar, não é despejar o conteúdo na cabeça do aluno, mas é criar um ambiente onde o aluno possa, né, desenvolver seu pensamento crítico, que ele possa ali se expressar."

Myrian, com coragem e sensibilidade, compartilhou ainda algo que nos fez silenciar e escutar com atenção: o medo que carregava de falar na escola. Disse que cresceu achando que aluno tinha que escutar, porque professor era autoridade. "Na escola eu tinha medo. O professor falava, e a gente não podia interromper. Era ele quem tinha que falar. Por isso, pra mim, o professor precisa ter humildade."

Essa fala não pode ser tomada apenas como relato pessoal. Ela denuncia uma estrutura autoritária de ensino, ainda presente em muitas salas, que transforma a fala do professor em monólogo e o silêncio do aluno em regra. O medo de Myrian não é só dela. É sintoma de uma escola que ainda não se reconheceu como espaço de diálogo. E é precisamente aí que Freire nos convoca a sermos mediadores e não donos da palavra.

Nesse ponto da conversa, acrescentei que o(a) professor(a) deve atuar como mediador(a), alguém que cria pontes, que favorece o diálogo, que escuta e se retira quando necessário, para que o aluno(a) se veja autor(a). Joseane complementou: "Tipo um guia, né?" Jennifer reforçou: "Um facilitador da aprendizagem." Essas falas revelam que há, nas estagiárias, uma compreensão em construção sobre o papel docente que vai além da transmissão de conteúdo.

A partir daí, fiz uma breve explanação sobre as diferentes tendências pedagógicas: algumas com foco no ensino como transmissão, outras voltadas ao processo de aprendizagem do sujeito. Falei daquelas que colocam o(a) professor(a) no centro da cena e das que entendem que é o aluno quem deve ser mobilizado a pensar e agir. Foi quando Rosane acrescentou: "Tipo, antigamente era assim: ‘eu ensinei, você aprendeu? Se não

aprendeu, o problema é seu.’ Hoje não. Se um aprende de um jeito e outro de outro, então você tem que ensinar de outro jeito também."

Patrícia, em seguida, trouxe um alerta necessário, que conecta o que Myrian havia dito: "Ensinar dá trabalho. Tem muito professor que usa o que já está pronto, se acomoda." Sua fala nos obriga a pensar que a prática docente exige tempo, reflexão e responsabilidade. E que o ato de ensinar, para ser ético, não pode ser reduzido a aplicar o mesmo plano a todos, como se as crianças fossem iguais ou como se a realidade não exigisse adaptações constantes.

Mais adiante, Patrícia retomou a fala, agora refletindo sobre o subcapítulo Ensinar exige consciência do inacabamento. Disse ela: "No estágio eu tive a sorte de conhecer uma professora muito boa. Ela não se preocupava só com o conteúdo, mas com a vida da criança também. Ela tentava entender o aluno. Isso me mostrou que ensinar não é só dar aula, é estar com o outro." Sua fala nos recorda o que Freire aponta com clareza: reconhecer-se inacabado é condição para aprender com o outro. Ensinar não é um ato fechado, é caminho em processo, cheio de desvios, revisões e recomeços.

Rosane, reforçando essa perspectiva, afirmou: "Tem a questão de aprender com o outro também." E, de fato, quem ensina precisa estar disposto a ser também aprendiz. Isso, para Freire, não é fraqueza, é potência. É o que diferencia o educador autoritário do educador comprometido com a autonomia do sujeito.

Mariana, por fim, trouxe à roda uma reflexão importante sobre o subcapítulo Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado. Disse ela: "A gente às vezes acha que o aluno age de certa forma porque quer. Mas tem tanta coisa por trás. Tem o lugar de onde ele vem, a casa, o que ele vive. A gente é condicionado, mas pode também fazer escolhas. O problema é quando o professor ignora isso e cobra do aluno como se todo mundo estivesse no mesmo ponto."

Sua fala traduz com fidelidade o que Freire nos apresenta: a compreensão de que todo sujeito está condicionado por sua realidade histórica, social e cultural. Mas, ao mesmo tempo, é capaz de se posicionar, de resistir, de transformar. O erro, como Mariana apontou, está em ignorar esse condicionamento e exigir do aluno como se todos partíssemos do mesmo lugar, o que é não apenas injusto, mas violentamente desumano.

As reflexões seguiram com intensidade. Eliriel, ao comentar o subcapítulo Ensinar exige bom senso, trouxe à tona a necessidade de o educador agir com equilíbrio e sensibilidade. Em suas palavras: “Não é apenas o professor impor regras, ou então, os alunos seguirem as ordens. Mas sim avaliar os contextos, respeitar a realidade do outro e tomar decisões justas e humanas, que sejam coerentes com essa realidade.” Sua leitura do texto de Freire nos ajuda a compreender que o bom senso, como o autor nos propõe, não pode ser confundido com passividade ou omissão. Trata-se de uma atitude crítica, ética e profundamente política: o(a) professor(a) precisa ter a capacidade de considerar o que está diante de si, avaliar as circunstâncias e responder com justiça, e não com rigidez cega. Para Eliriel, ter bom senso é buscar o caminho do diálogo e do respeito mútuo. E isso, numa sociedade que tantas vezes celebra o autoritarismo como sinônimo de eficácia, é uma atitude profundamente contra-hegemônica.

Ainda sobre esse subcapítulo, Luciene compartilhou uma memória significativa de seu estágio. Retomou a discussão sobre os equívocos entre autoridade e autoritarismo. Disse ela: “As crianças nesta turma viam a professora como autoridade, tinham muito respeito com ela, mas o respeito era mútuo. Era muito legal de ver como ela lidava com a turma. Ela ouvia, ela procurava entender as crianças. Diferente da outra turma, que era bem diferente. As crianças não viam a outra professora como autoridade. Elas tinham medo.” Sua observação reforça a necessidade de revermos práticas que confundem comando com respeito, silêncio com aprendizagem, obediência com educação. A verdadeira autoridade, como Freire nos ensina, não se impõe com gritos ou castigos, mas se constrói na coerência, na escuta, na confiança mútua. O medo, por outro lado, cala, adoece e paralisa. Não há formação possível onde há medo.

Jennifer, sobre o subcapítulo Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos(as) educadores(as), trouxe uma reflexão que não pode ser ignorada. Disse ela: “A luta dos professores pelos seus direitos deve fazer parte da sua atividade docente. Essa luta é tão relevante quanto o respeito que ele deve ter com cada aluno. O professor deve estar bem para ensinar bem.” Sua fala recoloca no centro da discussão uma dimensão que muitas vezes é deixada à margem: o cuidado com o professor. Não se trata de separar a luta política da prática pedagógica, mas de compreendê-las como partes de um mesmo movimento. O professor que luta por condições dignas de trabalho, por respeito, por valorização, está

também lutando por uma educação crítica e melhor. Porque o sujeito que educa precisa estar inteiro. E estar inteiro exige, muitas vezes, lutar.

Por fim, Maria trouxe à roda o seu olhar sobre subcapítulo Ensinar exige alegria e esperança. Para ela, a aprendizagem só acontece se houver alegria, inclusive para o professor. Compartilhou conosco uma memória do estágio que nos tocou pela força de seu testemunho: “A professora pediu para eu dar exemplo do meu filho, jogador de futebol. Ele sempre desejou, teve esperança, mas houve vários momentos da vida dele para ele parar. Eu dizia que era para ele parar e fazer outra coisa. Mas ele insistia, dizia que tinha esperança. Então, sem esperança, tudo morre. Meu filho não desacreditou. Se Deus permitir, eu também tenho esperança de me formar.” (risos)

O que Maria nos oferece é mais do que uma narrativa pessoal. É um lembrete sobre a força do desejo, da persistência, da fé em si mesmo e no outro. Quando Freire fala em esperança, ele não está falando de otimismo ingênuo, mas de uma postura diante da vida que não se rende. A esperança é uma força política. Ensinar exige esperança porque não se educa na desesperança. E o estágio supervisionado, espaço onde tantas vezes as fragilidades e contradições da escola emergem com força, só pode ser vivido com alegria e esperança se formos capazes de enxergar ali, nas brechas, as possibilidades de um outro fazer docente, mais humano, mais justo, mais comprometido com a vida.

Ao concluir esta parte da carta, reconheço que o que se passou naquele encontro não cabe inteiro nas palavras que aqui escrevo. Mas é preciso registrar. É preciso narrar. Porque registrar é também afirmar que houve presença, que houve escuta, que houve formação. O que as estagiárias vêm construindo não se reduz às leituras feitas ou às tarefas cumpridas, mas se enraíza no modo como se permitem tensionar, refletir, lembrar e sonhar. E que bom que ainda seguimos. Porque, como nos lembra Freire, a boniteza da prática educativa está no movimento. Que ele continue.

Abraços Fraternos

CARTA 4.4 – Tecelagem em Movimento

Barra do Piraí, 24 de junho de 2025

Prezados leitores e leitoras,

O que se viveu no penúltimo encontro do Minicurso Tecendo Narrativas em Cartas Pedagógicas não pode ser tratado como mais uma aula, mais uma reunião ou um simples encontro. Foi, antes, um desses momentos em que a formação acontece como gesto de presença, de escuta, de pertencimento. No dia 23 de junho, nos reunimos para refletir sobre o terceiro capítulo da obra Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire: Ensinar é uma especificidade humana. E essa especificidade não se explica por títulos ou manuais, mas por posturas, por escolhas, por modos de estar com o outro no mundo.

Comecei nosso encontro com a leitura da carta escrita a partir do encontro anterior. Maria, com empolgada, comentou: “É forte se ver assim, escrito... parece que a gente se escuta de novo, mas de outro jeito.” Sua fala não se limita a uma reação afetiva; ela expressa uma experiência pedagógica de si. É o reencontro com a própria palavra que, agora escrita, carrega um novo sentido. Rosane completou: “Tem coisas que a gente nem sabia que tinha dito daquele jeito. Ver isso na carta faz a gente se reconhecer. Dá orgulho.” O reconhecimento de si como autora, como alguém que tem o que dizer, é já um movimento de ruptura com uma lógica escolar que historicamente ensinou nossas alunas a calar.

Foi então que uma das cursistas me surpreendeu com um gesto raro: Ana Paula pediu para ler uma carta que havia escrito, e que me era dirigida. Sua voz trêmula, mas firme, leu: “Suas aulas ao longo desses quatro anos me reconstruíram. Aprendi o valor do ser pensante que sou. Me tornei mais crítica e levei isso para os meus alunos e para minha casa. Você e suas cartas de Paulo Freire me reconstruíram várias vezes. Me ensinou que eu tenho voz. Às vezes, me deixei levar pela correnteza, como o rio faz com as águas. Mas hoje vejo que cada desvio foi crescimento.”

Naquele instante, o silêncio não era vazio. Era denso, carregado de sentido. Era o reconhecimento da formação que não se dá por imposição, mas por afetação mútua. Myrian, emocionada, reagiu: “Isso que ela disse dialoga demais com o subcapítulo Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade. Porque o professor precisa estar seguro para abrir espaço para o outro. Precisa agir com respeito, com generosidade verdadeira. E, mais que isso, entender que ele também está sempre aprendendo.” A fala de Myrian revela uma compreensão que ultrapassa a teoria: ela anuncia que ensinar exige deslocamento, exige que o professor abdique da centralidade para criar espaço para que o outro aconteça.

Seguindo essa linha, Myrian ainda pontuou: “A gente precisa parar de confundir autoridade com autoritarismo. Ter autoridade é acolher com firmeza e escutar com responsabilidade. Já o autoritarismo é só o poder pelo poder. A educação precisa abraçar, não empurrar.” Ao dizer isso, ela desvela aquilo que, na prática escolar, muitas vezes se oculta: a violência simbólica que se exerce em nome da ordem. A autoridade verdadeira nasce da escuta, da coerência, do respeito.

Maria, em sua vez, compartilhou a experiência do estágio: “Tive sorte de ter encontrado professoras generosas. Elas me acolheram. Me ensinaram. Não só conteúdo, mas como ser professora também.” O estágio supervisionado, quando bem orientado, é espaço de formação e não de reprodução. Maria nos lembra que mais do que ensinar a planejar, o estágio precisa formar no vínculo, na partilha, na escuta da criança e de si mesma como educadora em formação.

Raquel então trouxe à tona o subcapítulo Ensinar exige comprometimento, dizendo: “Você pode ter todo conhecimento técnico, pode ser muito bem preparado, mas se não for humanizado, você não vai conseguir alcançar seu objetivo maior. No estágio, a gente vê o quanto o comprometimento do professor é o que faz a diferença — se ele está ali por estar, ou se está de verdade.” Sua fala escancara uma verdade que se esquiva dos currículos: ensinar exige presença. Não basta dominar métodos se não se está disponível ao encontro com o outro.

Foi nesse ponto que Viviane nos levou à reflexão sobre liberdade e autoridade, afirmando: “O aluno precisa ser sujeito de sua própria história. Precisa tomar decisões. E isso a gente só aprende vivendo. Eu, na escola, não tive liberdade de expressão. Isso me marcou. Até hoje tenho dificuldade de falar em público. Autonomia não se aprende com silêncio. Autonomia se conquista com liberdade de pensar, de agir.” Quando uma estagiária fala assim, é preciso escutar com seriedade. Porque o que está dito ali não é só biografia — é denúncia e anúncio. É o testemunho de quem reconhece que a escola que silencia também aprisiona. Raquel retomou: “Até errar, né? Porque o erro também ensina.” Rosane, logo em seguida, complementou com precisão: “O erro é uma tentativa de acerto. A criança precisa tentar, estabelecer hipóteses. Isso faz parte do caminho para aprender.” Essas falas revelam que a pedagogia da autonomia não é um ideal, mas uma necessidade.

Myrian então compartilhou uma vivência potente com sua filha, Ester. Contou que a menina, inspirada pelas conversas sobre as cartas pedagógicas, escreveu ao irmão que está preso. Disse: “Eu entendi que era um jeito de matar a saudade.” Na simplicidade dessa frase está a complexidade da educação como prática do afeto e da liberdade. Quando a formação universitária chega à vida doméstica e transforma os modos de lidar com a dor, o que temos não é apenas ensino: é formação humana.

Izabel, retomando o subcapítulo Ensinar exige tomada consciente de decisões, foi incisiva: “Educação é ato político. Não existe neutralidade. Se existisse, todo mundo pensaria igual. E não pensa. A gente precisa se posicionar.” E completou: “No estágio no ensino médio, vi isso com mais clareza. Eles querem respeito. E quando a gente se coloca como neutro, na verdade, estamos assumindo o lado do opressor.” O que Izabel nos lembra é que o silêncio do professor também fala, e muitas vezes grita a favor da manutenção da desigualdade.

Maria, Tais e Rosane encerraram o encontro com reflexões sobre os três últimos subcapítulos. Maria afirmou: “A escola não está fora da sociedade. Ela reproduz muitas coisas que a gente vive. Por isso, não dá para fingir que é tudo igual, que não tem desigualdade, que não tem preconceito. A gente tem que dizer onde a gente está. E com quem.” Sua fala aponta para a urgência de uma escola que não se omita diante das violências estruturais.

Tais acrescentou: “A gente aprende muito quando escuta. Ensinar exige estar disponível para o diálogo. Não dá para entrar na sala achando que sabe tudo. O aluno traz muito. Ele ensina também.” A escuta que ela defende não é método, é postura política. Escutar o outro é aceitar que ele tem algo a dizer.

Rosane, com firmeza, finalizou: “Ensinar exige querer bem aos educandos. Porque se você não quiser bem, de verdade, não vai se importar com o que eles vivem, com o que sentem. E aí não é ensinar. É só dar aula.”

E assim concluímos um encontro que não cabe nesta carta, mas que precisa ser narrado para não se perder. Porque registrar é resistir. Seguimos, fiando nossas práticas no

Com apreço,

William Alves

CARTA 4.5 – A Trama que se Consolida

Barra do Piraí, 01 de julho de 2025

Prezados leitores e leitoras,

Após quatro encontros realizados com as cursistas estagiárias do curso de Pedagogia ao longo do minicurso Tecendo Narrativas em Cartas Pedagógicas, chegamos a este último momento com o coração cheio e o pensamento mobilizado. Cada encontro foi um exercício coletivo de escuta, partilha e reflexão crítica. Olhar para trás e perceber o caminho trilhado até aqui nos enche de esperança. Nos primeiros encontros, ainda tateávamos o sentido da carta pedagógica, seus contornos e sua função. Hoje, após múltiplas leituras, falas, escritas e escutas, percebemos o quanto esse gesto formativo se enraizou em cada uma, costurando com firmeza os fios da experiência e da teoria. Este último encontro, realizado no dia 30 de junho, foi especialmente bonito, porque, ao invés de olharmos para fora, voltamo-nos para dentro. Não havia capítulo novo, mas havia muita história viva pulsando entre nós.

No dia 30 de junho, tivemos um encontro singular no Minicurso Tecendo Narrativas em Cartas Pedagógicas. Diferente dos encontros anteriores, esse momento foi dedicado inteiramente a refletir sobre a experiência de escrever cartas pedagógicas, alinhando às vivências do estágio supervisionado com as leituras da obra de Paulo Freire. Não havia, naquele dia, um novo capítulo a ser explorado, mas sim um convite: revisitar o que fomos e somos, pelo que sentimos, escrevemos e lemos. Foi um chamado à escuta e à palavra, não apenas como técnica, mas como gesto político e humanizador.

Foi Taís quem iniciou nossa roda, trazendo uma percepção que mobilizou todo o grupo: “A carta pedagógica me obrigou a pensar de um jeito que eu não estava acostumada. No estágio a gente sente tanta coisa, mas nem sempre reflete. Escrever me fez parar, pensar e enxergar coisas que estavam ali, mas que eu não via.” Sua fala escancarou a potência formativa da escrita epistolar. Paulo Freire nos ensinou que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e aqui, Taís nos mostra que a escrita da palavra pode também nos devolver ao mundo com outros olhos. A carta pedagógica, nesse sentido, não é uma técnica de

registro, mas um dispositivo de desvelamento. É pela escrita que o vivido ganha forma, que o cotidiano ganha crítica, que o banal se revela como educativo.

Na esteira dessa reflexão, Joseane ampliou o debate ao dizer: “Quando eu comecei a escrever, percebi que não era só sobre o que eu vi. Era sobre o que eu senti. E isso ninguém pede para a gente na faculdade, sabe? A gente fala muito da teoria, mas pouco do que a gente sente quando está lá, com as crianças, com os outros professores.” Joseane nos convida a romper com a dicotomia entre razão e emoção que tantas vezes estrutura os processos formativos. Ao defender o valor do que se sente, ela denuncia o apagamento das dimensões afetiva e ética da docência. A carta, nesse cenário, emerge como um instrumento de resistência, pois permite que o sujeito em formação reconheça a legitimidade dos afetos como parte do saber pedagógico.

Raquel, emocionada, compartilhou uma experiência potente: “Eu chorei escrevendo minha carta. E chorei lendo a carta da minha colega. Porque às vezes a gente acha que está sozinha, mas na verdade a outra está vivendo coisa parecida. A carta une a gente.” Sua fala nos remete à ideia de Freire de que ensinar exige o reconhecimento da humanidade do outro. A escrita da carta pedagógica, quando partilhada, constrói uma rede de identificação e solidariedade. Ela humaniza o processo formativo porque o inscreve na coletividade, o que uma sente, a outra reconhece; o que uma vive, a outra compreende. Assim, as cartas passam a ser costuras de uma memória coletiva que se escreve no tempo da escuta e do reconhecimento mútuo.

Laurem, refletindo sobre o processo, afirmou: “A carta me ajudou a ligar os pontos. Eu tinha vivido uma coisa no estágio e algumas discussões nsa aulas da faculdade, mas só quando sentei para escrever que percebi que uma coisa tinha a ver com a outra. Antes eu via tudo separado. Agora eu vejo que minha formação está sendo costurada.” Sua fala é reveladora. A formação docente, muitas vezes fragmentada em conteúdos, disciplinas, avaliações, precisa ser costurada com sentido. A carta pedagógica, nesse contexto, funciona como esse fio condutor que tece a unidade do processo formativo, que integra teoria e prática, vida e estudo, cotidiano e pensamento. Laurem, ao nomear esse “ligar os pontos”, nomeia também uma prática de resistência à lógica da compartimentalização do saber.

Marina trouxe uma contribuição sensível ao afirmar: “Quando eu li a carta da minha colega, eu me senti muito tocada. Porque parecia que ela tinha escrito coisas que eu vivi,

mas não consegui colocar em palavras. E eu pensei: que bom que a gente está fazendo isso junto.” Aqui se evidencia a dimensão dialógica da carta. A leitura da escrita do outro não é mera observação passiva, mas um movimento ativo de implicação. Marina nos mostra que a escuta da palavra do outro também nos forma. Que ao ler a narrativa da colega, ela se reconhece, se reconstrói, se amplia. E é isso que Freire chamava de comunhão: a experiência de aprender com o outro sem perder-se de si.

Por fim, Mariana encerrou a roda com uma pergunta que não podemos calar: “Eu fiquei pensando: por que a gente só escreve desse jeito agora? Por que não tem isso desde o começo do curso? Eu acho que a carta ajuda a gente a se formar de um jeito mais humano, mais real.” Sua provocação é contundente. Por que a escrita que mobiliza, que toca, que transforma, ainda ocupa lugar tão marginal nas formações docentes? Mariana nos desafia a pensar a carta pedagógica não como atividade complementar ou exercício isolado, mas como prática constante de reflexão, produção de saber e formação de identidade docente.

Essa carta marca também o encerramento de uma etapa. E por isso, carrega em si um gesto de avaliação e celebração. Foram cinco encontros nos quais dialogamos com a obra Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire, sempre à luz das experiências vividas nos estágios supervisionados. A cada semana, novas vozes se somaram, novos olhares emergiram e, sobretudo, novas compreensões sobre o que significa ser professor(a) foram sendo tecidas. Esse processo, vivido em coletivo, ampliou nosso sentido de pertencimento, de autoria e de compromisso com a docência.

Encerramos nosso encontro com a certeza de que a carta pedagógica, quando proposta como parte do processo e não como adereço, tem a potência de revolucionar a maneira como compreendemos o estágio e a formação. Não se trata de substituir relatórios, mas de ressignificar o lugar da escrita na construção da docência. Porque quem escreve se implica, e quem se implica transforma. E foi exatamente isso que se fez presente ao longo dos cinco encontros: a palavra escrita se fez ação, a escuta virou aprendizado, e a prática, atravessada pela reflexão, tornou-se potência de reinvenção.

Até a próxima,

William Alves

CARTA 4.6 – QUANDO O TEAR DA PESQUISA SE ETERNIZA EM LIVRO

Barra do Piraí, 10 de março de 2026

Querido leitor, querida leitora,

Escrevo esta última carta com a serenidade de quem conclui um ciclo e com o sentimento de gratidão por tudo o que foi vivido ao longo do percurso formativo do minicurso Tecendo Narrativas em Cartas Pedagógicas. Cada encontro, cada fala, cada silêncio e cada escrita formaram uma rede de experiências que agora ganha novo significado com o lançamento do livro que nasceu dessa trajetória.

O lançamento aconteceu ontem, no dia 09 de março de 2026, na própria faculdade onde o minicurso foi realizado. O auditório estava repleto: além das dez, das quatorze coautoras que aceitaram o convite para publicar suas cartas, estavam presentes também os acadêmicos e acadêmicas do curso de Pedagogia daquela instituição, professores(as), coordenadores(as) e convidados(as). O ambiente reunia diferentes gerações de futuros(as) educadores(as), e era possível sentir em cada olhar a emoção e o orgulho de ver a formação docente ser celebrada a partir de uma experiência viva, construída com diálogo, afeto e reflexão.

As autoras, protagonistas desse processo, participaram com entusiasmo. Com os olhos brilhando, falaram sobre o que significou ver suas palavras impressas, agora transformadas em registro permanente de suas vivências. Contaram como o processo de escrita as ajudou a compreender o estágio de outro modo, a olhar a docência como prática de reflexão e a reconhecer o poder da palavra como instrumento de formação e transformação. Suas falas, simples e sinceras, revelaram o alcance humano e pedagógico da experiência.

Os demais acadêmicos acompanharam atentamente, e muitos se emocionaram ao perceber que o caminho percorrido por suas colegas representava também o próprio percurso de formação que estavam vivendo. O auditório, tomado por uma atmosfera de pertencimento, tornou-se um espaço de reafirmação da docência como ato de esperança e compromisso coletivo.

Ao observar aquele momento, compreendi que o livro não era apenas o produto final de uma pesquisa, mas a continuação de um movimento que começou com o minicurso e se expandiu para a comunidade acadêmica. O livro representa um elo entre a formação e a

vida, entre a palavra e a prática, entre o individual e o coletivo. O que nasceu como um experimento de escrita e reflexão tornou-se uma experiência formadora que seguirá reverberando como um eco das vozes e aprendizados que ali se encontraram.

Esta carta encerra o ciclo de escritas produzidas no contexto do minicurso, mas também anuncia o início de um novo caminho. A partir daqui, começa outra etapa de minha trajetória de pesquisador: a escrita das cartas que compõem minha tese de doutoramento, na qual narro e analiso os resultados desta investigação. As vozes das cursistas, os diálogos vividos e as experiências compartilhadas continuam a me acompanhar, inspirando novas reflexões e novos escritos.

Fecho esta carta com o mesmo espírito que guiou todas as anteriores: o desejo de que a palavra continue sendo lugar de encontro, partilha e transformação. Que cada leitor e leitora que chegue a estas páginas encontre nelas não um ponto final, mas uma travessia, o início de novos diálogos, de novas escutas e de novas formas de pensar e viver a educação.

Com gratidão e esperança,

William Alves

CARTA V: ECOS E REFLEXÕES DO CAMPO

Querida leitora, querido leitor,

Escrevo-lhe para apresentar a etapa que dá continuidade a este percurso formativo e investigativo. A pesquisa-formação que agora compartilho apresenta os resultados e as discussões que emergiram ao longo do desenvolvimento do minicurso "Tecendo Narrativas em Cartas Pedagógicas". Essa experiência, construída de forma coletiva e dialógica, deu origem a um conjunto de narrativas que revelam não apenas aprendizados acadêmicos, mas também vivências, sentimentos e compreensões sobre o ser e o tornar-se professor(a).

O título desta carta, "Ecos," foi escolhido porque simboliza o modo como as vozes das cursistas continuam a ressoar mesmo após o término do minicurso. Cada palavra escrita, cada reflexão registrada e cada emoção partilhada transformaram-se em ecos que ultrapassam o tempo e o espaço da formação inicial. Esses ecos reverberam dentro de cada participante e se projetam para além delas, alcançando outros(as) educadores e educadoras, ampliando as possibilidades de pensar e viver a docência de maneira mais sensível e humanizada.

Nesta carta, apresento a análise das narrativas que emergiram das cartas pedagógicas produzidas pelas cursistas ao longo do curso e que foram eternizadas no livro Tecendo Narrativas em Cartas Pedagógicas. A leitura dessas narrativas permitiu compreender como a escrita epistolar se configurou como um dispositivo de reflexão, formação e emancipação. Cada carta, ao revelar fragmentos de vida e de experiência, trouxe à tona a potência da palavra como meio de elaborar o vivido, de atribuir sentido à prática e de construir uma identidade docente em processo.

As análises a serem apresentadas a você, leitor, leitora, no decorrer deste capítulo, foram realizadas a partir de unidades temáticas de análise, definidas após sucessivas leituras e releituras das cartas produzidas pelas estagiárias. Essa observação atenta às narrativas das cursistas-estagiárias tornou possível a apreensão do regular e do irregular, do particular e do comum e, com base nesse levantamento, o estabelecimento de uma análise interpretativa-compreensiva das percepções dessas alunas acerca de seus processos de formação docente. A investigação detalhada do material produzido revelou, assim, unidades de análise temáticas (UAT), apresentadas na Carta IV desta tese.

Além de nos baseamos no método de análise proposto por Souza (2002), que sugere uma leitura das cartas narrativas em três tempos[8], recorremos também aos conceitos de *aprendizagem experiencial, experiência formadora e recordações-referências*, apresentados por Josso (2002).

Segundo a autora, a aprendizagem experiencial está ligada a uma formulação teórica e/ou a uma simbolização (p.28). Josso (2002) explicita ainda, de forma bastante clara, o sentido de mobilizar as histórias de vida em função de projetos. Para a autora, as pesquisas centradas nas trajetórias de vida podem abarcar a totalidade da existência ou focalizar dimensões vinculadas a projetos específicos, sendo por ela denominadas de "abordagem biográfica" ou "abordagem experiencial", "(projetos de expressão, projetos profissional, projeto de reinserção, projetos de formação, projeto de transformação de práticas, projetos de vida)" (p. 15). Tais abordagens permitem trabalhar temáticas de um itinerário formativo a partir de um recorte ou de uma entrada particular na história de vida do sujeito.

A experiência formadora é a aprendizagem relacionada à ideia do saber-fazer e da possibilidade de acionar registros para gerar uma representação e uma competência. A organização e a construção da narrativa de si colocam o sujeito em contato direto com suas experiências formadoras, compreendidas não apenas como aquilo que foi vivido, mas, sobretudo, como aquilo que foi significado ao longo da vida. Essas experiências são atravessadas pelos processos de simbolização e subjetivação que cada sujeito elabora em seu percurso, revelando que nem todo vivido se torna, de fato, formador. Nesse sentido, Josso (2002, p. 34) destaca que "... para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem...", ou seja, é preciso que o sujeito reconheça, nesse vivido, um potencial de transformação, reflexão e produção de sentidos.

Já as recordações-referências são os elementos que o autor considera relevantes para a sua formação. Esses três conceitos associados mostraram-se bastante produtivos para pensarmos a influência das narrativas na formação e (auto)(trans)formação das cursistas, e de que forma suas experiências antes, durante e após a realização do estágio marcam esses processos de formação docente.

De posse de todas essas informações, convido-o(a), leitor(a) amigo (a), a conhecer as trajetórias, expectativas e reflexões de nossas futuras docentes a partir de suas cartas.

Com estima,

---

[8] A proposta metodológica da leitura em três tempos foi apresentada no Capítulo 4 desta tese, intitulado *Caminhos percorridos*.

William Alves

CARTA 5.1: UAT 1: Autobiografia, trajetória acadêmica e formação profissional

Caro (a) leitor (a),

É bastante satisfatório iniciar a análise das cartas pedagógicas de minhas alunas após toda a apresentação conceitual que se faz necessária em uma pesquisa desta dimensão. Espero sinceramente conduzi-los, a partir de minha escrita, a uma compreensão efetiva do valor formativo que essas cartas tiveram (e ainda terão), e do quanto a implantação deste dispositivo colaborou com o processo de formação dessas profissionais. Importante destacar o poder de mobilização que uma carta tem. Diferentemente do que aconteceria em um relatório convencional, gênero caracterizado por uma linguagem altamente técnica e impessoal, a produção de uma carta demanda um olhar sobre si, que é sempre impregnado pelas experiências, pelo conhecimento de si, "narrando aprendizagens experienciais e formativas daquilo que ficou na sua memória".

> A arte de lembrar e os olhares sobre si serão aqui utilizados como potencializadores de compreensão das deslocações relacionais e afetivas, dos referenciais de significados construídos através da interioridade e da exterioridade das marcas pessoais e de suas vinculações ao grupo familiar de pertença. O olhar e a revelação sobre si inscrevem-se como possibilidade de situar as lembranças externalizadas e construídas pelas atrizes. (SOUZA, 2004).

Durante a leitura das cartas expostas nesta unidade temática, dedicada a aspectos relacionados à autobiografia, trajetória acadêmica e formação profissional, você perceberá que, ao fazerem registros autobiográficos, as alunas selecionam as memórias na tentativa de definir e reforçar sentimentos de pertencimento. Logo, elas nos apresentam os dados biográficos relevantes ao propósito maior da elaboração dessas cartas: promover uma formação docente baseada na observação das práticas em sala de aula, na análise crítica e profunda dessas realidades e na investigação sobre formas de atuação pedagógicas mais assertivas e eficazes.

Aproveito para neste momento apresentar-lhes as autoras cujas cartas compõem o corpus desta pesquisa. Entre todas as participantes do minicurso "Tecendo Narrativas em Cartas Pedagógicas", quatorze alunas autorizaram a exposição de seus materiais a esta

análise. A partir da pré-seleção de pares, as cartas foram compartilhadas entre as duplas que agora apresento:

DUPLAS
Marina e Patrícia
Viviane e Maria Conceição
Miriam e Rosane
Joseane e Izabel
Luciene e Mariana
Taís e Joice
Lauren e Raquel

Cumpre lembrar, caro (a) leitor (a), que a produção das cartas era posterior à realização das oficinas do minicurso, em que as alunas eram estimuladas a fazer reflexões a respeito de suas vivências durante o estágio, reflexões essas sempre mediadas pelas propostas apresentadas por Paulo Freire, cuja obra *Pedagogia da Autonomia* foi uma das bases teóricas do curso.

Em um primeiro momento, percebe-se uma preocupação das alunas em iniciar a interlocução pela apresentação de dados autobiográficos nos primeiros parágrafos das cartas:

> *Caro leitor,*
> *Me chamo Marina e no momento tenho 21 anos, mas embora seja considerada jovem, sou acompanhada de ansiedade, responsabilidades, medos e algumas frustrações. Sou filha única de uma professora aposentada e um operário, sou regida pelo signo de Touro com ascendente em Câncer. Isso significa que como demasiadamente, choro na mesma proporção e sou teimosa em forma de gente.* (Alves, 2025, p.67)

Nessa narrativa inicial, Marina foca principalmente em traços de sua personalidade, ainda não vinculados à sua formação docente e à sua trajetória acadêmica. A aluna destaca a sua idade, explicitando a ideia de que, apesar de muito jovem, já assumir responsabilidades atribuídas a pessoas mais velhas.

No segundo parágrafo, a cursista traz outras informações autobiográficas. No entanto, associa essas características à modalidade de ensino escolhida para a realização do estágio:

> *Sou, apesar de ter vários defeitos, carinhosa, prestativa, companheira e responsável. Resumindo, sou um ser humano como qualquer outro, cheia de qualidades e defeitos. Em minha concepção, a junção de todas essas características combina perfeitamente com a modalidade de ensino que mais gostei e da qual quero fazer parte: a educação infantil.* (Alves, 2025, p.67)

Observe um processo interessante na apresentação de Marina: ao traçar o seu perfil autobiográfico, ela tece uma reflexão acerca das características esperadas em uma professora da educação infantil. E isso evidencia a importância da escrita narrativa em um projeto que visa à investigação-formação.

> O sentido e a pertinência do trabalho centrado na abordagem biográfica e de seu enquadramento como um projeto de investigação-formação justifica-se porque não busco uma teorização a posteriori sobre a prática, mas sim uma constante vinculação dialética entre as dimensões prática e teórica, as quais são expressas através da meta-reflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos das experiências construídas pelos sujeitos. (Souza, 2004, p.75)

Processo semelhante se observa na autoapresentação feita por Miriam ao estabelecer o primeiro contato com sua interlocutora Rosane:

> *Meu nome é Mirian Vieira Campos Barcelos, tenho 33 anos e estou quase terminando a faculdade de Pedagogia, que estudo com muito amor. Sou mãe de uma princesa linda de 9 anos, que é a luz da minha vida. Gosto de estar perto de quem me faz bem, cultivar muitas plantas, conversar sobre a natureza e, acima de tudo, estar com gente. Tenho bondade e acredito que ajudar o outro é o que mais me realiza.* (Alves, 2025, p. 93)

A estagiária nos apresenta seus gostos, preferências e habilidades, a afinidade que tem com o curso de Pedagogia e também o fato de ter uma filha. Em outro momento da carta, ela nos traz um pouco das dificuldades enfrentadas durante o período de formação acadêmica, diante da necessidade de conciliar uma série de demandas, além da faculdade:

> A realidade é que muitos dias o cansaço me pega e parece não ter fim. Acordo bem cedo para cuidar da minha filha, que precisa ser levada por alguém para que eu possa cumprir minha carga horária. Muitas vezes, saio de casa de manhã e só volto à noite, depois de fazer meus trabalhos particulares no colégio, substituir professores e ir para a faculdade. Ainda há a preocupação com a passagem e o dinheiro para ir e voltar do estágio. Estar dando conta de tantas demandas e abrir

> mão de momentos pessoais para me entregar de corpo e alma a esse processo não está sendo fácil. (Alves, 2025, p. 93)

A apresentação feita por Miriam ilustra bem a discussão sobre o singular e o universal no método biográfico (Ferraroti, 1988 *apud* Souza, 2004), segundo a qual "a partir de uma práxis individual pode-se entender uma dinâmica social e também relacioná-la às características globais de uma situação histórica" (Souza, 2004, p. 83).

> A discussão sobre o singular e o universal é bastante construída por Ferraroti (1988) em seu texto Sobre a autonomia do método biográfico, quando afirma que a partir de uma práxis individual pode-se entender uma dinâmica social e também relacioná-la às características globais de uma situação histórica. O referido autor remete-se a Sartre para compreender que '(...) o homem - acrescentaremos: o homem inventado pela revolução burguesa - é o **universal singular**. Pela sua práxis sintética, singulariza nos seus actos a universalidade de uma estrutura social (...) (1988, p. 26, grifo do autor). Ainda assim porque (...) "se nós somos, se todo indivíduo é, a reapropriação **singular** ou **universal** social e histórica que o rodeia, **podemos conhecer** o social a partir da especificidade irredutível de uma práxis individual" (p. 26/27, grifos do autor).

Compreender o universal singular significa ampliar nossa visão sobre as histórias tecidas pelas alunas a ponto de perceber as semelhanças nos relatos como mediações entre a história individual e a história social. Isso fica evidente ao lermos a carta de Rosane, em que ela se apresenta a Miriam e destaca a familiaridade situacional experimentada por ambas durante a formação acadêmica:

> Querida Miriam,
> No momento que escrevo essa carta, sinto uma alegria e satisfação ao saber que será você a destinatária. Uma companheira que entende perfeitamente o percurso árduo e, ao mesmo tempo, gratificante em busca de uma tão sonhada graduação em Pedagogia. Assim, fica fácil relatar minhas conquistas, sentimentos e angústias vividas até aqui.
> Meu nome é Rosane Ap. Furtado Rodrigues, recentemente fiz 40 anos, sou casada, tenho duas filhas e três gatos e também 3 cadelinhas especiais. Sempre gostei de estudar, mas não pude concluir no tempo regular. Em 2017, após 3 anos trabalhando na educação como monitora de creche, renasceu o desejo de aprofundar os estudos nessa área. Iniciei o magistério em 2017 e, em 2020, cheguei aqui na FAETERJ. (Alves, 2025, p. 95)

Em outra carta, a aluna Joseane inicia sua apresentação ativando memórias da infância[9] e sua relação com a escolha profissional, além de relatar a escolha por outro curso antes de se decidir pela Pedagogia:

[9] Analisamos melhor o tema Memórias escolares na próxima unidade de análise temática.

> Querida colega de turma,
> Vim aqui hoje dividir contigo um pouquinho da minha vivência. Eu sou a Joseane, tenho 35 anos e sempre fui aquela menina que amava brincar de aulinha, adorava ganhar quadro, giz e apagador de presente, e brincava de escolinha com os vizinhos e até com as bonecas.
> Quando terminei o ensino médio acabei optando por fazer outra faculdade (curso de direito), mas no entanto, o desejo de fazer um curso na área da educação nunca morreu em mim. Foi então que em 2022 decidi prestar o vestibular para Pedagogia na FAETERJ, Três Rios - RJ e então iniciei o curso em fevereiro daquele ano. (Alves, 2025, p. 113)

Ao afirmar que "o desejo de fazer um curso na área de educação nunca morreu em mim", Joseane nos apresenta o que Josso definiu como **recordação-referência**, já que a aluna-autora conta o que conseguiu aprender sobre si a partir de circunstâncias de sua vida: o curso de Direito não foi capaz de apagar o desejo em atuar na área da educação, o que só foi possível constatar a partir do contato com o universo jurídico e da percepção de não-pertencimento a ele. A afirmação feita pela aluna na sequência da carta evidencia isso: "A faculdade de Pedagogia vem sendo muito enriquecedora na minha vida, e hoje vou te falar um pouco sobre o estágio que estou fazendo na modalidade de educação infantil." (p.113).

Ao colocar o sujeito em contato com suas lembranças, a construção da narrativa passa a funcionar como "atividade psicossomática" (Josso, 2002), visto que ela parte de um plano da interioridade que vai se concretizar a partir de suas competências verbais e intelectuais, materializadas em um texto narrativo que tem sentido e se relaciona ao tema da formação em curso (Souza, 2004, p. 86). A parte introdutória de outra carta, agora escrita por Luciene e direcionada a Mariana, traz esse tipo de relato:

> Olá, querida amiga de turma Mari,
> Estou imensamente feliz em poder compartilhar com você, um pouco mais sobre minha vida e sobre como me sinto em relação ao curso de Pedagogia.
> Mari, eu não tive oportunidade de logo que terminei o ensino médio, ingressar em uma faculdade. Por inúmeros motivos, como a falta de incentivo, dificuldade financeira, doença na família, muitas foram as dificuldades. Mas com tudo tem sua hora para acontecer, aos trinta e oito anos, ingressei nesta faculdade para cursar Pedagogia. Fiquei tão feliz, pois achava que não realizaria mais esse sonho. E a cada período, fui me encantando cada vez mais com a educação. Ela é realmente linda, desafiadora e transformadora.(Alves, 2025, p. 131)

A exemplo do que ocorreu em cartas anteriores, Luciene aponta dificuldades e desafios para cursar Pedagogia, além de citar a maturidade como um importante componente de sua formação profissional:

> Esse curso, nos permite vivenciar a aprendizagem teórica junto à prática, através dos estágios obrigatórios. Estou aprendendo muito no estágio do Ensino Fundamental. Observando essas turmas percebo ser muito desafiador a função do educador, mas também muito gratificante acompanhar o desenvolvimento de cada aluno. E pensar que podemos contribuir para essa evolução, é muito bacana, não é Mari?
> Às vezes me pego pensando se aos vinte anos eu teria maturidade suficiente para entender a educação como ela é, se eu teria o olhar que tenho hoje. Um olhar empático, responsável e transformador. (Alves, 2025, p. 131)

Ao responder Luciene, Mariana também traz um pouco de sua experiência profissional, memória ativada a partir do relato feito pela colega na carta anterior:

> Querida Luciene,
> Ao receber sua carta não pude deixar de sensibilizar com sua história. Que me fez recordar das minhas lembranças, antes de ingressar na Faculdade. Em minhas próprias recordações e reflexões sobre tudo o que vivemos até aqui, suas palavras tocaram profundamente meu coração, e me fizeram revisitar os meus desafios que enfrentei antes de ingressar na FAETERJ.
> Houve um tempo em que trabalhei em uma empresa que, infelizmente, não me proporcionava bem-estar nem satisfação. Os dias eram pesados, repletos de situações difíceis, desconfortos que me faziam questionar se aquele lugar era realmente o caminho hoje olhando para trás compreendo que se não fosse por aquelas experiências, eu talvez não estivesse aqui vivendo esse momento tão especial ao lado de uma pessoa como você e nossa turma da Faculdade, cursando Licenciatura em Pedagogia, tem sido, para mim, uma realização imensa. (Alves, 2025, p.132)

Observa-se no relato de Mariana a presença da dialética paradoxal entre o vivido e as projeções de futuro, mediados por um presente que só é possível em função das experiências anteriores.

> O processo de falar de si para si mesmo - conhecimento de si - possibilita ao sujeito organizar a sua narrativa através do constante diálogo interior, através do processo de formação e de conhecimento. Para Josso (...) 'o processo de formação põe a tônica no inventário dos recursos experienciais acumulados e das transformações identitárias (...)' (p.31), já o processo de conhecimento implícito na abordagem biográfica, (...) 'põe a tônica no inventário dos referenciais e das valorizações e faz emergir interesses de conhecimento e seus registros (...)' (p.31)" (Souza, 2004)

Esses primeiros registros autobiográficos, focados na apresentação das cursistas e no relato de seus processos de formação foram fundamentais para que tivéssemos um panorama geral do perfil dessas estudantes. Assim como eu, acredito que você, caro(a) leitor(a), pode perceber que, apesar de trazer particularidades, os relatos demonstram que as cursistas vivenciaram situações comuns durante os processos de formação profissional. E que, para a maioria, seus traços de personalidade são pré-requisitos para a atuação docente. Além disso,

fica evidente que, ao retomarem o passado, as estagiárias observaram que a opção pelo curso de Pedagogia já vinha se desenhando há bastante tempo, apesar de outros rumos terem sido tomados. Então, "o sentido atribuído à narrativa revela opções, aprendizagens construídas ao longo da vida", o que certamente se evidenciou ainda mais no decorrer desta análise.

Na próxima seção, analisamos os impactos das memórias escolares na formação de nossas alunas.

Conto com a sua leitura.

William Alves

Carta 5.2: UAT 2: Memórias escolares

Prezado (a) leitor (a),

Tivemos a satisfação de apresentar as alunas participantes das oficinas que originaram as cartas que agora analisamos. Destacamos em nossa primeira unidade temática aspectos relacionados à autobiografia, trajetória profissional e formação acadêmica das cursistas. Agora, passaremos a analisar outro tema recorrente nas cartas: as memórias escolares e sua relevância na escolha profissional das estagiárias.

Enquanto dialogavam com as colegas do curso de Pedagogia, algumas de nossas alunas sentiram a necessidade de acionar o passado e buscar ali aquelas memórias diretamente relacionadas à escolha pela Pedagogia. Ao trazerem esses fatos em suas cartas, as estagiárias expuseram os caminhos percorridos no contexto familiar, escolar e social, revelando de que forma esses episódios imprimiram suas marcas no processo atual de formação pelo qual elas passam. E se estamos falando de uma formação que envolve a sala de aula, é esperado que as cursistas se lembrem de experiências vividas enquanto alunas e as analise sob um novo enfoque: o de futuras professoras.

É por percebermos a importância dessas referências nas cartas pedagógicas que definimos esta segunda unidade de análise temática. As memórias escolares apresentadas pelas alunas apresentam características diferentes. Por isso, decidimos categorizá-las em dois tipos: memórias sobre brincadeiras que envolviam o tema escola e memórias sobre experiências vividas na escola durante a infância.

Vamos iniciar a análise conhecendo um pouco da história de Patrícia, que relata à colega Marina o hábito de brincar de "escolinha" no período da infância:

> Estimada leitora,
> Com imensa alegria que escrevo esta carta, pois muitos acontecimentos me fizeram escolher este caminho. Comecei a ter interesse por ensinar, na minha infância, quando brincava na casa da minha tia. Alguns coleguinhas vinham para lá e brincávamos de dar aulas, mas eu era mais a que dava aulas do que a que assistia. (Alves, 2025, p. 69)

As lembranças trazidas por Patrícia vinculam-se à escolha profissional que ela fez, como se as brincadeiras da infância evidenciam um futuro que agora se concretiza. Em uma narrativa, a evocação de um episódio passado leva o sujeito "a eleger e avaliar a importância dessas representações sobre a sua identidade" (Souza, 2004). Ao trazer à tona esses fatos ocorridos na infância, Patrícia consegue dar à sua narração a autenticidade necessária para que compreendamos: ela fez a escolha adequada para si mesma e para os outros, visto que será uma profissional cujo perfil se adequa ao universo escolar desde muito antes da faculdade:

> Hoje tenho certeza que a pedagogia é algo que gosto e muito. Já no curso de pedagogia, estagiando e vivenciando com os pequenos, estou iniciando na educação infantil, como nas experiências com aqueles pequeninos nos estágios, e nos enriquece a jornada a pensar e lembrar que um dia fomos crianças. (Alves, 2025, p. 69)

Como resposta, a colega Mariana também relata suas brincadeiras durante a infância, estimulada pelo fato compartilhado por Patrícia:

> Querida Patrícia,
> Adorei receber sua carta e, lendo-a, percebi que temos algo em comum: ambas gostávamos de brincar de dar aula quando éramos crianças; mas, ao contrário de você, minhas bonecas que eram minhas alunas, também eram minhas amigas. Fico feliz em saber que você encontrou seu lugar na pedagogia, que é um lugar que gosta e lhe faz evoluir como pessoa e profissional. ((Alves, 2025, p. 71)

Marina narra sua experiência a partir do momento em que percebe entre ela e a colega um ponto em comum, uma identificação que a faz se sentir confortável o suficiente para também expor uma situação aparentemente irrelevante, mas que pode ser compreendida como experiência formadora. De acordo com Josso, boa parte das experiências formadoras são constituídas pela narração de micro-situações, marcadas por acontecimentos vividos pelos sujeitos e transformadas em experiências carregadas de forte apelo emocional (2002, p. 39).

A identificação dessas experiências leva as cursistas a interpretarem suas trajetórias de vida até a chegada ao curso de Pedagogia como determinantes para a escolha que fazem hoje. É o que se observa também na carta Joseane escreve para Izabel:

> Querida colega de turma,
> Vim aqui hoje dividir contigo um pouquinho da minha vivência. Eu sou a Joseane, tenho 35 anos e sempre fui aquela menina que amava brincar de aulinha, adorava ganhar quadro, giz e apagador de presente, e brincava de escolinha com os vizinhos e até com as bonecas. (Alves, 2025, p. 113)

Além desse tipo de memória, em que as alunas brincavam de ser professoras, outro tipo de relato envolvendo o ambiente escolar aparece em algumas cartas. As cursistas narram alguns fatos do tempo em que eram crianças e frequentavam a escola. Em uma das cartas que envia a Marina, Patrícia reflete também sobre o seu tempo de escola:

> Por aí também memórias de quem foi minha professora, como era meu comportamento, se fui servil, fui questionadora, na resistência com a submissão, às vezes, parecia um olho que ia. Parecia com essa aluninha mais questionadora. Todo este processo, desde o primeiro dia na convivência com eles, é uma caixinha de surpresas, são momentos inspiradores para aprender, refletir. (Alves, 2025, p. 69)

Ao traçar o seu perfil enquanto aluna e analisar a postura de suas professoras, Patrícia é capaz de perceber de que maneira certas posturas a afastaram ou a inibiam em sala de aula:

> Eu sempre gostei muito de estudar, nunca gostei de faltar, mas não me sentia tão acolhida no ambiente escolar como coloquei acima, era uma criança que falava pouco. Quando decidi falar sobre alguma ideia em meio à discussão e não guardo, falava e me sentia desconfortável, pois minha professora logo fazia o rosto sério e ela não me transmitia empatia, era fechada. Eu, sem paciência, tinha medo de ser julgada, mas hoje também sei que o que aconteceu colocava barreiras em mim. (Alves, 2025, p. 69)

O resgate dessas situações representa a análise de um eu e de um outro, agora sob a ótica da estagiária que, ao estudar a obra de Paulo Freire, pensa ser possível uma outra abordagem:

> Ao conhecer as bibliografias de Paulo Freire, sei que como educadora posso propagar sorrisos.
> Ao longo da minha caminhada, passaram por mim muitos exemplos de professores que me fizeram feliz e Paulo Freire me deixa feliz, inspirado, sou uma pessoa sonhadora e tento sempre ser o lado bom do outro. Quero sempre acreditar que existe um porquê que é justificável e pode mudar. (Alves, 2025, p. 70)

Essa é também a crença de Marina, que, ao conhecer um pouco das situações escolares vividas por Patrícia, reconhece a função importante que o estágio tem e no quanto está contribuindo para o desenvolvimento das estagiárias:

> Os estágios nos proporcionam momentos de muito aprendizado e reflexão; momentos que nos remetem a nós mesmas no período escolar. Após muitos anos de experiências e aprendizados, você consegue enxergar naquela aluna que mencionou na carta anterior traços que lembram a criança que você foi na educação infantil.
> Ao reconhecer a timidez dela, tem agora a chance de oferecer o acolhimento e o apoio que, naquela época, sua professora não pôde lhe dar. Ao observar o que você me relatou, tenho certeza de que será uma exímia professora. Seu jeito de ser revela o quanto será amorosa, atenta e comprometida com o bem-estar dos seus alunos. Espero um dia ser ao menos um terço do que você é. Conte comigo para o que precisar. (Alves, 2025, p. 71)

A carta de Izabel, direcionada à colega Jose, também narra um pouco dessa experiência escolar, especialmente ao retomar suas memórias da infância e estabelecer uma relação entre o lugar que ocupou como aluna e aquele que passa a ocupar como futura educadora. Ao revisitar essas lembranças, Izabel evidencia como as experiências vivenciadas na Educação Infantil permanecem presentes em sua trajetória e podem adquirir novos significados quando são retomadas a partir da perspectiva docente. Nesse movimento entre passado e presente, a experiência do estágio possibilita que ela não apenas relembre sua própria infância, mas também reflita sobre o acolhimento, o carinho e os vínculos construídos com as crianças no cotidiano escolar.

> Fui aluna de creche e minhas memórias, ainda que poucas, me fazem querer voltar no tempo só para reviver essa fase da minha vida.
> Como voltar no tempo é impossível, decidi voltar para a Educação Infantil como educadora. E como bem, é tão bom ser recebida com sorrisos, abraços e o carinho dos pequenos. Como você mencionou em sua carta, esses gestos com certeza melhoram nosso dia. (Alves, 2025, p. 115)

A interpretação que a futura docente faz da experiência vivida “remete a narrativa para uma incompletude, exatamente porque a entrada da escrita não tenciona abraçar a totalidade das vivências (...), mas sim, aquilo que cada um elegeu como conhecimento de si e como formador de sua vivência pessoal e social” (Souza, 2004, p. 91). Em um projeto de investigação-formação, o ato de narrar-se permite a essas autoras lançar um olhar sobre o próprio conteúdo e refletir sobre ele.

> O potencial formativo e autoformativo da escrita da narrativa implica-se com as singularidades e autenticidade da evocação de cada sujeito em seu processo de

> rememoração, revelando escolhas e políticas de sentido, no que se refere às particularidades e contextos vividos por cada um. As irregularidades, as regularidades e o investimento no conhecimento de si remetem o sujeito em processo de formação a relacionar as narrativas das trajetórias de escolarização com as dimensões psicológica, antropológica e sociológica, numa perspectiva subjetiva e intersubjetiva de suas histórias de vida e de formação. (Souza, 2004, p. 250)

Encerro mais esta seção grato pela sua leitura até aqui.

Atenciosamente,

William Alves.

Carta 5.3. UAT 3: Experiências no estágio e reflexões sobre a prática em sala de aula

Caros (as) leitores (as),

Tem sido bastante enriquecedor entrar em contato com o universo formativo no qual as alunas estiverem inseridas durante a realização do estágio. A escolha pelas cartas pedagógicas como dispositivo de registro dessas experiências tem nos permitido perceber uma conscientização a respeito do fazer docente que vai se potencializando à medida que as interlocuções vão acontecendo. O ato de narrar-se permite que essas alunas tragam as próprias experiências para o centro do estudo, oferecendo a esta pesquisa "uma introdução para um mundo que se quer estudar." (Souza, 2004).

A partir dessa perspectiva, esta unidade temática dedicar-se-á à análise do papel desempenhado pelas cursistas enquanto aprendizes, a partir do relato de suas experiências educacionais durante o estágio, realizado em diferentes níveis da educação básica.

> Isto porque a utilização deste procedimento metodológico, através do recurso às narrativas (auto)biográficas, revela-se como fértil para os (as) futuros (as) professores (as), por favorecer reflexões sobre as experiências formadoras, um aprofundamento sobre o conhecimento de si e uma ampliação da prática didático-pedagógica vivenciada tanto individualmente quanto com seus alunos. (Souza, 2004, p.154)

Durante muito tempo, a formação de professores(as) priorizou o conhecimento teórico, reflexo de um tratamento técnico atribuído à docência. Nesse cenário, o período de estágio era visto como espaço de aplicação de métodos descontextualizados e prescritivos, de modo que os(as) futuros(as) professores(as) conduzissem suas aulas a partir de uma receita pré-determinada. Esse modelo vem sendo superado, fazendo com que o estágio seja entendido agora como prática de iniciação ao trabalho docente, o que o torna imprescindível

à formação dos(as) professores(as). Assim, os registros realizados durante essa etapa de preparação deixam de ser vistos como tarefa puramente burocrática e passam a ser entendidos como instrumentos de formação.

> As perspectivas teórico e metodológica desenvolvidas sobre a didática como iniciação revelam os modos individuais e coletivos de como compreendemos o ensino e os conhecimentos que são extraídos das experiências e significados da vida escolar, permitindo interpretar questões de ensino e conceber orientações férteis para o trabalho no espaço do estágio supervisionado e da formação inicial de professores. (Souza, 2004, p. 266)

A percepção sobre a importância do estágio e sua contribuição na formação docente é explicitada na carta de Patrícia à colega Marina:

> Hoje tenho certeza que a pedagogia é algo que gosto e muito. Já no curso de pedagogia, estagiando e vivenciando com os pequenos, estou iniciando na educação infantil, como nas experiências com aqueles pequeninos nos estágios, e nos enriquece a jornada a pensar e lembrar que um dia fomos crianças.
> (...)
> As crianças nos têm como um espelho, são curiosas, querem saber como a professora está. É um momento de construção de concepção, deve-se ter um cuidado especial, pois se é o primeiro contato deles com um mundo diferente do que estão habituados em suas casas. O educador se torna um agente que transforma vidas.
> (...)
> Eu sempre gostei muito de estudar, nunca gostei de faltar, mas me sentia tão acolhida no ambiente escolar como coloquei acima, era uma criança que falava pouco. Quando decidi falar sobre alguma ideia em meio à discussão e não guardo, falava e me sentia 69 desconfortável, pois minha professora logo fazia o rosto sério e ela não me transmitia empatia, era fechada. Eu, sem paciência, tinha medo de ser julgada, mas hoje também sei que o que aconteceu colocava barreiras em mim. (Alves, 2025, p. 69/70)

Ao responder, Marina também reforça o valor dessa etapa, relacionando-a a experiências da infância:

> Ao reconhecer a timidez dela, tem agora a chance de oferecer o acolhimento e o apoio que, naquela época, sua professora não pôde lhe dar. Ao observar o que você me relatou, tenho certeza de que será uma exímia professora. Seu jeito de ser revela o quanto será amorosa, atenta e comprometida com o bem-estar dos seus alunos. Espero um dia ser ao menos um terço do que você é. Conte comigo para o que precisar. (Alves, 2025, p. 71)

O estágio enquanto prática de iniciação profissional será marcado por experiências e questionamentos, sucessos e dificuldades, problemas e soluções. A exposição a todas essas variáveis leva esse profissional em formação a buscar alternativas que lhes permita solucionar problemas, sejam aqueles relacionados à sua prática pedagógica, sejam aqueles relacionados às demandas do curso, por vezes bastantes desestimulantes:

> Estimada Marina,
> Minha experiência no período de estágio teve etapas não boas, pois não consegui realizar o tempo de entrega, algumas barreiras não me deixaram seguir, faltou informação e comunicação. Cheguei até mesmo a desistir, mas quando estava determinada encontrei você. (Alves, 2025, p. 76)

Para algumas alunas, o momento do estágio representa a possibilidade de aplicar as teorias estudadas em sala de aula. Em carta destinada à colega Maria da Conceição, Viviane analisa a prática de uma professora da Educação Infantil sob a ótica da pedagogia freireana:

> Durante meu estágio, também pude presenciar muitos momentos marcantes e a importância de uma conversa sincera, assim como a importância do afeto nas relações pedagógicas. Aprender que ser professor na infância é mais do que ensinar: é construir vínculos, estimular descobertas e acolher cada criança em sua singularidade. (Alves, 2025, p. 85)

Ao destacar a importância do afeto e das relações interpessoais, Viviane leva a colega a também refletir sobre isso, como se observa na resposta abaixo:

> *Querida amiga Viviane,*
> *Que alegria receber sua carta e poder acompanhar, ainda que à distância, suas experiências tão ricas e significativas durante o estágio. Fico feliz em ver como você tem se embebido com dedicação e sensibilidade nessa etapa tão importante da sua formação. Ler sobre suas vivências me fez lembrar de minha própria observação e interação com as crianças, como é incrível perceber na prática tudo aquilo que estudamos em sala de aula, tomando forma no cotidiano da educação infantil. A escuta das crianças e o reconhecimento de suas singularidades nos ajudam a lidar com as diferenças e os desafios que surgem no dia a dia, nos oferecendo, além de experiência, aprendizados transformadores.* (Alves, 2025, p. 86)

A interlocução entre as alunas evidencia a importância de se pensar o estágio como importante etapa formativa. Ambas observam que essa etapa de preparação não está restrita à transmissão de saberes e ao domínio de conhecimento técnico. Envolve, como bem aponta Souza, "entender que a noção de processo de formação (...) parte da centralidade do sujeito na globalidade da vida, entendida como interação da existência com as diversas esferas da con-vivência como perspectiva educativa e formativa." (2004, p.266)

> *Continue firme, acolhendo cada momento com o coração aberto e o olhar atento, e não se esqueça: cada pequena conquista no estágio é um passo imenso na sua formação como futura pedagoga.* (Alves, 2025, p. 86)

Como forma de reafirmar uma educação que extrapola o âmbito da transmissão de saberes, Viviane destaca a importância do estágio na formação pedagógica, uma vez que aproxima teoria e prática:

> Querida Maria,
> Li com muita atenção e carinho a sua carta, na qual você compartilhou suas experiências no estágio de Educação Infantil. Fiquei encantada com a forma sensível como você descreveu os momentos vividos com as crianças, os aprendizados com a professora e os desafios do dia a dia escolar. É inspirador ler como o estágio se apresentou como uma etapa marcante e concreta da prática pedagógica, aproximando teoria e realidade. A sua vivência reforça o quanto o trabalho com a infância exige sensibilidade, escuta ativa e dedicação, além de um olhar atento ao desenvolvimento integral das crianças. Como futura pedagoga, me identifiquei com muitas situações que você mencionou. Tenho certeza de que nossas experiências vão contribuir muito para a nossa formação conjunta. São esses relatos que nos motivam e fortalecem nossa caminhada.
> Com afeto, Viviane (Alves, 2025, p. 87)

Para boa parte das alunas cursistas, o estágio representa a primeira experiência em sala de aula. Apesar de ser um ambiente conhecido por todas, dadas as experiências escolares que tiveram desde a infância, estar ali como uma futura professora exige outras posturas e outros olhares, agora de profissionais responsáveis pela condução das aulas. É constante a percepção de que este momento é "desafiador":

> Minha querida Rosane,
> Escrevo para você com o coração aberto, sabe? Quero dividir um pouco do que estou vivendo, principalmente o que o estágio do Ensino Médio está me ensinando. E, ao falar disso, não há como deixar de mencionar o brilho e a alegria que sinto, tanto ao descobrir novas formas de ver a vida quanto ao transformar essas descobertas em palavras e sentimentos escritos nestas cartas. A oportunidade de participar dessas experiências tem me trazido uma beleza incrível, sabe? Através dos relatos, consigo compartilhar emoções que refletem minha caminhada.
> Falando nisso, o curso de Cartas Pedagógicas tem me aprimorado ainda mais na escuta. Meu nome é Mirian Vieira Campos Barcelos, tenho 33 anos e estou quase terminando a faculdade de Pedagogia, que estudo com muito amor. Sou mãe de uma princesa linda de 9 anos, que é a luz da minha vida. Gosto de estar perto de quem me faz bem, cultivar muitas plantas, conversar sobre a natureza e, acima de tudo, estar com gente. Tenho bondade e acredito que ajudar o outro é o que mais me realiza.
> Esse estágio no Ensino Médio está sendo um desafio que me faz ir além. Comecei com um frio na barriga, cheia de medos e dúvidas. Lidar com o desconhecido me fez viver situações que mudaram toda a minha rotina. Inicialmente, a presença dos adolescentes me intimidou, mas a ideia de estar com eles me deixava também apreensiva.
> A realidade é que muitos dias o cansaço me pega e parece não ter fim. Acordo bem cedo para cuidar da minha filha, que precisa ser levada por alguém para que eu possa cumprir minha carga horária. Muitas vezes, saio de casa de manhã e só volto à noite, depois de fazer meus trabalhos particulares no colégio, substituir professores e ir para a faculdade. Ainda há a preocupação com a passagem e o dinheiro para ir e voltar do estágio. Estar dando conta de tantas demandas e abrir mão de momentos pessoais para me entregar de corpo e alma a esse processo não está sendo fácil. (Alves, 2025, p. 93 e 94)

Apesar de não evidenciar qualquer dúvida quanto à escolha do curso, Miriam reforça a importância do grupo para o seu fortalecimento enquanto aluna de Pedagogia:

> É incrível como essa jornada de estágio tem me mostrado a força do apoio e da amizade. Minhas amigas da faculdade são as minhas amigas do meu próprio bairro onde eu moro, elas se tornaram meu porto seguro, me impulsionando nos dias de desânimo com mensagens como: “Vamos, Mirian, você consegue!”. Essa rede de amizade tem sido essencial, me abraçando nos momentos de cansaço e dúvida. Uma palestra sobre depressão no estágio marcou muito. Chorei com minha amiga e nos fortalecemos ainda mais. Foi lindo ver como alunos se abriram para falar sobre sentimentos e vulnerabilidades. Tem sido difícil conciliar, mas cada esforço está valendo a pena. (Alves, 2025, p. 94)

Em oposição a uma formação centrada na aprendizagem de competências, assentado na racionalidade técnica, a abordagem existencial da formação centra-se no sujeito, “suas histórias, singularidades e subjetividades, nas experiências construídas ao longo da vida.” (Souza, 2004, p. 267). Isso inclui considerar os tipos de relações que se estabelecem entre os cursistas, entendidas também como oportunidades de formação docente. Ao finalizar sua carta, Miriam faz um questionamento à colega Rosane, um questionamento sobre a prática do estágio e o autoconhecimento:

> Agora, Rosane, sinto que você também está nessa jornada de descobertas com o estágio, vivendo seus próprios momentos e emoções. Por isso, fico pensando: o que essa experiência está te ensinando sobre você mesma, além do que já conhecia? Espero que nossas vivências possam ajudar outras pessoas e que você esteja muito bem.
> Com carinho, Mirian (Alves, 2025, p. 94)

A aluna Rosane apresenta um diferencial em relação a outras estagiárias: ela já atua na área. Apesar de já contar com certa experiência, também se sente desafiada, visto que está realizando o estágio em turmas de Ensino Médio, nível de escolaridade na qual nunca atuou:

> Às vezes, Miriam, na vida, é preciso uma pausa, ainda que isso seja necessário não podemos deixar nossos sonhos morrer. Cá estou novamente recomeçando e tive a grata surpresa de encontrar uma 95 turma acolhedora, professores excelentes e novas amizades. Assim como você, estou fazendo o estágio no ensino médio. Preciso te contar: está sendo uma loucura boa, a experiência é enriquecedora. Confesso que inicialmente achei que ficaria envergonhada, pois sei lidar com “crianças”, mas descobri que os adolescentes são com “crianças” só que grandes. Descobri que os professores passam os mesmos perrengues que eu. Durante o estágio tive a oportunidade de assistir apresentações teatrais de Páscoa, e foi muito legal! Ainda não dei minha regência, mas já está agendada: será na turma do 2º ano, em que minha filha estuda. Ela está ansiosa para que eu vá. A aula abordará o tema "Leitura na alfabetização". Espero poder contribuir, ainda que minimamente, para a formação dos futuros professores, contando um pouco da minha experiência na alfabetização e como na prática da sala de aula desenvolvo essa temática. (Alves, 2025, p. 95

> Minha regência foi sobre o tema: leitura na alfabetização. Os alunos foram muito receptivos para comigo. Participaram ativamente da aula, seja na leitura compartilhada e na brincadeira, como sugestão de atividade após a leitura. Como professora, quis demonstrar como utilizo a leitura em sala de aula e demonstrei como se lê para meus alunos "pequenos". Entraram no clima e a aula foi proveitosa e produtiva. O que achei interessante é que se mostraram bem curiosos a respeito do concurso, e a professora abriu um momento de discussão, sanando dúvidas e também contando experiências vividas. (Alves, 2025, p. 103)

A narrativa presente nas cartas explícitas em alguns momentos as motivações para a escolha profissional que, no entanto, geralmente são acompanhadas pela ideia de desvalorização docente. Em sua carta, Rosane afirma que, apesar das dificuldades para concluir a formação, não desiste "porque entendi que somos muitos importantes e relevantes nessa sociedade"

> Miriam, mesmo diante de toda dificuldade que encontro para concluir minha formação em Pedagogia, não desisto. Porque entendi que somos muito importantes e relevantes nessa sociedade. Ainda que não sejamos tão valorizadas, eu e você, enquanto futuras pedagogas, podemos contribuir e fazer a diferença na vida de um aluno. Temos a oportunidade de estudar nessa instituição de excelência, em nossa região, com professores incríveis que nos fornecem oportunidades como essa do curso de cartas pedagógicas, dada pelo professor William, que vem nos desafiando a escrever e refletir sobre nosso curso de Pedagogia, o estágio e nossa prática pedagógica através das leituras do livro Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire. (Alves, 2025, p. 96)

Essas referências a respeito da desvalorização marcam profundamente o discurso docente e constituem a representação que se faz a respeito do magistério. Mas associada à ideia de desvalorização está a noção de que o trabalho docente faz diferença, como se percebe na carta de Jose para Izabel:

> O estágio é uma fase importante para termos experiência e prática de sala de aula, pois reafirma a teoria aplicada à realidade. Com aquelas crianças, eu percebi que a mudança é possível, e que a esperança é o que move a vida, e ver nos olhos delas o desejo de mudança é lindo, e saber que nós também impactamos e fomos impactados também. 119 O desejo de mudança precisa ser cultivado, e fazemos parte desse processo. E só tenho gratidão por esses momentos preciosos! (Alves, 2025, p. 119 e 120)

A mesma visão é defendida por outras colegas:

> Durante as vivências que tive, percebi o quanto o nosso papel como educadores é significativo. Muitas, somos as primeiras referências fora do ambiente familiar. E isso me faz querer ser cada vez mais atenta, mais humana, mais comprometida com o desenvolvimento integral dessas crianças. (Carta de Joice para Taís) (Alves, 2025, p. 158)

> Entendi que a escola é um espaço potente de transformação. Quando acolhe, respeita e valoriza as diferenças, ela cumpre seu verdadeiro papel social. Em alguns

> momentos me emocionei ao ver o quanto a escuta ativa pode fazer uma diferença na vida de uma criança. Sinto que podemos através da sala de aula ir além de ensinar conteúdos, é antes de tudo, tocar vidas e abrir caminhos. Essa experiência me mostrou, com mais força ainda, que quero estar neste lugar de "abrigo". Quero fazer parte de uma educação que transforma, que acredita nas crianças e que luta por uma sociedade mais justa e igualitária. (Carta de Lauren para Raquel) (Alves, 2025, p. 163)

Além de permitir que as alunas se autoavaliem, o momento do estágio também representa a possibilidade de analisar a prática docente a partir da forma como os(as) professores(as) regentes de classe conduzem o trabalho com as turmas. É o que relata Patrícia, em carta enviada à colega Marina:

> A primeira experiência foi péssima: uma professora não mostrava empatia com as crianças, deixavam elas sem comunicação com o mundo agradável, meu maior espanto foi no momento da ida à louça: as crianças comiam e não deixava ninguém tocar com carinho nas crianças, até mesmo a questão da higiene não tinha muito zelo. Esta foi uma experiência fabulosa. Eu observava e via o modo de ensino monótono e quando ela estava fora, o aluno da roça estranhava o ambiente e o comportamento diferente. Ela deixou bem claro que não queria ninguém na mesma sala que ela. (Alves, 2025, p. 76)

Patrícia avalia que a primeira experiência foi negativa, destacando a ausência de empatia por parte da professora como um empecilho para o desenvolvimento de uma prática pedagógica adequada, segundo a visão da estagiária. Em uma nova experiência, agora em outra escola, Patrícia observa outra profissional:

> Já na outra escola, ainda no mesmo segmento, presenciei uma professora que se importava com o educando. Lembrei de Paulo Freire e olhei a humanização fora a realidade e diversidade na sala. Aquela professora vai marcar positivamente suas crianças, tanto que sempre tem um ou outro que vai na sala dela cumprimentá-la e dizer que está com saudades.(Alves, 2025, p. 76)

Ao comparar a conduta das duas profissionais, a aluna cita aspectos relacionados ao tipo de relacionamento interpessoal estabelecido entre as professoras e seus alunos. O fator humanização é, no olhar de Patrícia, o grande diferencial:

> Essa profissional deixa marcas e transforma vidas. Sempre atenta e em constante atualização, é nela que me espelho para me tornar a professora que desejo ser quando concluir a faculdade e atuar em uma sala de aula. Acredito que toda criança tem voz e precisa ser ouvida, pois nunca sabemos o que ela traz consigo. 76 Observar para disciplinar é essencial, silêncio para observar é importante. Pois, ali você analisa a relação interpessoal da criança com as outras e então alguns reflexos podem começar a clarear, assim não julgamos diante do comportamento. Cheguei então no fim desta fase com esta professora maravilhosa, onde realmente vi a arte e

> o gosto de ensinar, a maneira de impor com respeito a disciplina na sala e o respeito com cada educando. (Alves, 2025, p. 76 e 77)

Experiência parecida é vivenciada por Marina, que, em resposta a Patrícia, faz uma análise baseada na obra Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire:

> Durante o período que realizei o estágio, fiquei na turma de duas professoras, com personalidades totalmente distintas. A primeira professora era doce com os alunos, tinha muita paciência, era calma e levava várias metodologias de ensino para garantir que os alunos aprendessem os conteúdos.
> Já a segunda professora não tinha a menor paciência com os pequeninos, gritava com eles, ensinava os conteúdos do jeito que os submetiam a castigos horríveis. Além disso, lhes transferia papéis que não eram originalmente incumbidos a ela.
> Esses dois casos me fizeram refletir sobre uma crítica que Paulo Freire faz em suas obras Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia. Ele afirma que o autoritarismo nega a autonomia do educando e que a autoridade do professor deve ser exercida com responsabilidade, diálogo e respeito. A primeira professora conseguia exercer sua autoridade através do respeito, do diálogo, da paciência e do amor pelo ato de ensinar. Já a segunda, por não conseguir estabelecer sua autoridade de forma equilibrada, recorria ao autoritarismo, demonstrando impaciência e gritando com os alunos e impondo castigos excessivos. (Alves, 2025, p. 78)

Assim como ocorre na carta de Patrícia, Marina enxerga na primeira professora características de uma profissional politicamente envolvida com a profissão:

> Então, minha cara Patrícia, que a primeira professora seja nosso exemplo de como exercer a autoridade com firmeza e sensibilidade, sem recorrer ao autoritarismo.
> Um beijo e um abraço de sua amiga Marina (Alves, 2025, p. 78)

As reflexões feitas pelas alunas representam uma etapa importante dentro da prática de estágio e, sobretudo, no âmbito da formação docente, uma vez que "a formação do professor deve passar pela reflexão sobre seu saber e seu saber-fazer, assim como sobre essa nova aprendizagem e sua utilização" (Souza, 2004). Dessa forma, as práticas pedagógicas, as teorias e as experiências são tomadas como objeto de estudo, "de modo que a mudança de uma delas implica o repensar e o mudar de outra" (p.100). É a conclusão a que chega Patrícia em trecho de outra carta:

> O professor deixa de ser aquele articulador e passa a ser um parceiro que questiona, pesquisa, busca novas formas de compartilhar o conteúdo, novas maneiras de relacionar com o conhecimento e aguça nos educandos muitas buscas, fazendo com que eles sejam curiosos e críticos. Não aceitem as injustiças, mas as vejam como uma força para transformar algo ruim em algo bom. Dar autonomia para os educandos, diz Freire, quando se respeita a individualidade, mas também não significa ausência de limite, promove-se o ambiente de responsabilidade mútua. (Alves, 2025, p. 79)

Tal análise é recorrente nos compartilhamentos epistolares realizados pelas alunas Viviane e Maria Conceição:

> Venho compartilhar minha experiência no estágio de Educação Infantil, onde as crianças são acolhidas. Algumas demonstram uma explosão de emoções e necessitam de ajuda. Procurei observar como a professora lidava com cada uma: algumas de suas atitudes me inspiravam, enquanto outras me despertaram o desejo de agir de maneira diferente. (Viviane para Maria Conceição) (Alves, 2025, p. 81)

> Querida Viviane,
> Nossa experiência no curso de Pedagogia, especialmente com a escrita e a troca das cartas pedagógicas, foi muito marcante para mim. Cada momento dessa vivência me fez refletir sobre a importância do afeto e do amor na educação, não apenas como sentimentos, mas como práticas que transformam o ambiente escolar e a relação entre professor e aluno. Aprendi que perceber as crianças com sensibilidade e tratá-las com carinho exige atenção, escuta e respeito, pois cada uma traz consigo uma história e um mundo próprio que precisam ser acolhidos. A vivência da carta pedagógica, com apontamentos tão bem trabalhados, foi enriquecedora, pois nos permitiu olhar para a prática docente com mais consciência e propósito. (Maria Conceição para Viviane) (Alves, 2025, p. 82)

> Durante meu estágio, também pude presenciar muitos momentos marcantes e a importância de uma conversa sincera, assim como a importância do afeto nas relações pedagógicas. Aprender que ser professor na infância é mais do que ensinar: é construir vínculos, estimular descobertas e acolher cada criança em sua singularidade. (Viviane para Maria Conceição) (Alves, 2025, p. 85)

> Gostei muito de ler como você refletiu sobre o professor como mediador do conhecimento e como você tem buscado exercer tal papel, respeitando o tempo e a individualidade de cada criança. Isso demonstra o quanto você está se constituindo como uma educadora sensível, comprometida e ética. (Maria Conceição para Viviane) (Alves, 2025, p. 86)

Outra observação interessante, feita pela aluna Mirian, diz respeito a uma habilidade importante na jornada de um professor: a capacidade de aprimorar-se constantemente, adaptando sua prática às situações vivenciadas em sala de aula:

> Querida Rosane,
> É muito bom saber como você se posiciona através da educação e como o estágio tem te capacitado e moldado você como pessoa. Quero dividir um pouco do que vivenciamos em sala de aula, especialmente nossa discussão sobre o primeiro capítulo do livro Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire. Essas reflexões foram muito importantes para mim, pois no estágio pude constatar o paralelo que a educadora faz entre a formação e um constante aprimoramento. Cada experiência em uma sala de aula é algo novo que o professor vivencia. Na experiência do estágio, aprendi que alguns alunos têm demandas tão específicas, que cada dia é diferente um do outro. Uma das lições que aprendi é que o professor precisa ser muito flexível, pois o imprevisto acontece: durante uma aula, um aluno pode trazer questões que exigem um redirecionamento, levando o professor a reorganizar sua

> proposta para contemplar o que surgiu no momento, trazendo experiências que marcam. (Alves, 2025, p. 101)

> Cada vez que recebo sua carta, me vejo um pouco na sua realidade, e essa troca mútua tem nos permitido um crescimento incrível! É tão importante perceber que não estamos sozinhos em nossas dificuldades, que todos nós estamos querendo vencer e nos formar como pedagogos. Saber que outras pessoas compartilham da mesma luta nos fortalece e nos torna o alicerce uma da outra. A leitura até o segundo capítulo do livro de Paulo Freire Pedagogia da Autonomia foi particularmente especial, pois a humildade do professor em reconhecer o ensinamento que o aluno traz, a percepção de que ele também está aprendendo ao ensinar, e a constante necessidade de aperfeiçoamento são lições que levaremos para sempre. O educador não é um ser acabado, mas uma obra em constante construção acompanhando as mudanças do mundo e da educação. (Mirian para Rosane) (Alves, 2025, p. 107)

Essa contínua busca por aprimoramento também aparece na carta de Rosana, direcionada a Mirian:

> Aprendi que o professor deve se aprimorar continuamente, lecionar de forma respeitosa, com criticidade e responsabilidade com o educando em seu processo de ensino-aprendizagem. (Alves, 2025, p. 104)

Na última carta que envia à colega Mirian, Rosane segue relatando as experiências durante o estágio:

> Concordo plenamente que a nossa experiência no estágio e as interações com os adolescentes e professores nos ensinaram muito mais do que poderíamos imaginar. Cada aula, cada conversa, nos proporciona uma oportunidade única de aprendizagem e troca, e isso é que torna nossa profissão tão especial. (Alves, 2025, p. 111)

Neste momento, trago uma provocação a você, leitor (a): essa avaliação sobre as experiências durante o estágio seria possível em um relatório convencional? Acredito que a experiência com as cartas pedagógicas alcança lugares que não seria acessados caso optássemos (como é/era comum durante a graduação) pelo uso de outro gênero cuja finalidade fosse apenas o registro, sem qualquer pretensão formativa.

> Você disse que vai me contar mais sobre seus estágios e confesso que estou curiosa, os meus estágios também foram enriquecedores e me ensinaram bastante, e sabe o que me surpreendeu? Apesar de eu amar a educação infantil, o estágio que mais me cativou foi o de ensino médio, no qual me envolvi mais do que esperava e vi adolescentes sendo protagonistas do ensino e eu aprendi muito com eles. Você também tem essa sensação em relação aos estágios de ter sido surpreendida positivamente? (Izabel para Josi) (Alves, 2025, p. 128)

O reconhecimento do estágio como etapa (trans)formadora na formação das alunas também aparece em outras cartas, cujos trechos destacamos abaixo:

> Esse curso, nos permite vivenciar a aprendizagem teórica junto à prática, através dos estágios obrigatórios. Estou aprendendo muito no estágio do Ensino Fundamental. Observando essas turmas percebo ser muito desafiador a função do educador, mas também muito gratificante acompanhar o desenvolvimento de cada aluno. E pensar que podemos contribuir para essa evolução, é muito bacana, não é Mari? (Luciene para Mariana) (Alves, 2025, p. 131)

> Querida amiga Mariana,
> As dificuldades foram realmente um fator que fizeram parte da nossa jornada, mas felizmente não nos parou. Nos motivou ainda mais a buscar um futuro melhor e realizar nossos sonhos. Apesar do tempo que levou para eu ingressar em uma faculdade. Sinto que cada minuto que passo em contato com esse universo da educação, vale tanto a pena. Complementando o que você disse, as situações desafiadoras sempre irão existir. São coisas da vida, do nosso cotidiano. Se analisarmos sob outra perspectiva, os desafios nos ajuda a evoluir. As dificuldades também geram aprendizado. Essa jornada de aprendizagem que estamos passando, certamente nos transformará em pessoas melhores, mais preparadas. Teremos a oportunidade, o privilégio de ajudar outras pessoas em seu processo de desenvolvimento. (Luciene para Mariana) (Alves, 2025, p. 135)

> Não posso deixar de compartilhar que, assim como você mencionou, também enfrentei muitos desafios ao longo do percurso. Desafios internos, de vencer meus próprios medos, minhas inseguranças, a cada obstáculo, eu me fortalecia, lembrando dos ensinamentos de Paulo Freire, que nos mostrou que é na luta, na resistência e na esperança que construímos um caminho. Acredito que essa jornada deixou marcas de crescimento, de amadurecimento, de fortalecimento e esperança em um mundo melhor, mais justo e mais humano. E, acima de tudo, me fez acreditar, com ainda mais força, na potência que existe dentro de cada educador e de cada educando. (Mariana para Luciene) (Alves, 2025, p. 137)

> Querido Leitor,
> Durante meu estágio no Ensino Fundamental, vivia experiências que transformaram a forma como vejo a educação e o papel de quem ensina.
> Estar com os alunos no dia a dia, observando suas atitudes, ouvindo suas histórias e acompanhando seus processos de aprendizagem me ensinou muito mais do que a teoria poderia prever.
> No começo confesso que me senti tentada de corrigir tudo: o comportamento e a fala mas, com o tempo, percebi que educar não é apontar falhas o tempo todo, e sim acolher. Aos poucos, fui entendendo que os alunos não precisam apenas de regras eles precisam de acolhimento, paciência e presença verdadeira. Aprendi a não ser crítica o tempo todo, e sim acolher. Aos poucos fui entendendo que os alunos não precisam apenas de regra eles precisam de acolhimento, paciência e presença verdadeira. Aprendi a não ser crítica o tempo todo, e sim compreensiva, enxergando o ser humano por trás do estudante. (Mariana para Luciene) (Alves, 2025, p. 145)

> Querida mãe e amiga de faculdade,
> Inicialmente, gostaria que você soubesse o quanto foi valioso enriquecedor pra mim vivenciar e observar de perto as experiências proporcionadas durante o nosso estágio. É curioso como o contato com as crianças e a escola nos faz refletir sobre os nossos próprios caminhos e escolhas. Pude ver de forma clara o quanto a educação é um lugar de troca e de construção coletiva.

> Percebi que a realidade da sala de aula exige, de nós muito mais do que o conhecimento teórico. Exige escuta, empatia, sensibilidade e, principalmente, um olhar atento às especificidades de cada aluno. Durante esse estágio, percebi o quanto é fundamental conhecer a história de vida dos estudantes, suas origens e suas vivências. Isso nos ajuda a entender melhor seus comportamentos, e isso me levou a repensar também muito do que podemos fazer na criação das nossas crianças e a ativar um olhar de observação e empatia diferenciado com elas. (Lauren para Raquel) (Alves, 2025, p. 163)

Nas três unidades temáticas apresentada até o momento, pudemos conhecer o perfil das alunas do curso de Pedagogia, suas memórias escolares e trajetórias de formação. Convido-os para, a partir de agora, entrarem em contato com a obra de Paulo Freire sob a ótica das cursistas, que discorreram e debateram a influência dos estudos realizados durante as oficinas do minicurso em seus processos de formação.

Atenciosamente,

William Alves.

Carta 5.4. UAT 4: A afetividade como elemento constitutivo do ensinar

Caríssimos (as) leitores (as),

Chegamos a um momento bastante importante de nossa análise. A partir de agora, vocês perceberão que a obra de Paulo Freire "inundará" as cartas de nossas alunas e suas percepções a respeito da sala de aula e do que significa ser professor (a).

Assim, as experiências narradas ganham novos contornos, uma vez que os relatos passam a ter outros sentidos, para além da mera informação, diferenciando o que Larrosa definiu como "sujeito da informação" do "sujeito da experiência":

> Em relação ao sujeito da experiência, afirma Larrosa que o mesmo se opõe ao sujeito da informação porque os acontecimentos têm sentido para além de uma mera informação. É um ator que se apodera de seus "territórios de passagem" (p.24) sendo afetado e afetando o que lhe acontece, produzindo marcas e implicando-se com sua itinerância. Também é o sujeito da experiência um porto ou um ponto de chegada e de partida das suas vivências, dando-lhe abertura, escuta, implicação e modificando-se, a partir de sua constante exposição aos saberes advindos da experiência porque (...) funda também uma ordem epistemológica e uma ordem ética (...) (p.26) (Souza, 2004, p. 158-159)

O caráter formativo das cartas se potencializa a partir da relação estabelecida entre experiências variadas e aprendizagens individuais/coletivas. Ao analisarmos o processo de escrita das atrizes da pesquisa, podemos perceber o que cada uma selecionou como

experiência significativa durante o estágio, articulando-se a isso o conhecimento adquirido com os estudos realizados.

Isso envolve trazer para os relatos a questão da afetividade e sua implicação no ato de ensinar. Em grande parte das cartas, o afeto surge como pré-requisito para a prática pedagógica:

> Ao observar o que você me relatou, tenho certeza de que será uma exímia professora. Seu jeito de ser revela o quanto será amorosa, atenta e comprometida com o bem-estar dos seus alunos. Espero um dia ser ao menos um terço do que você é. Conte comigo para o que precisar.
> Um beijo e um abraço carinhoso de sua amiga,
> Marina
> (Carta de Marina à colega Patrícia) (Alves, 2025, p. 74)

Em resposta, Patrícia também destaca a relação afeto/magistério:

> Tenho certeza que você, com seu jeitinho todo especial, toca o coraçãozinho dessas crianças com carinho, e todo esse carinho depois de ver aqueles sorrisos felizes é nossa maior recompensa. Que Deus continue te abençoando para que continue assim. Com carinho,
> Paty Flores
> Uma menina tímida que, de coração, gosta muito de você. (Alves, 2025, p. 72)

Maria da Conceição, em carta direcionada à colega Viviane, expõe a importância do afeto e apresenta um questionamento acerca do papel dos(as) professores(as) no desenvolvimento dos alunos:

> Querida amiga, de que forma nossas atitudes e intervenções cotidianas contribuem para o desenvolvimento da autonomia e da autoestima das crianças? Educar na infância é plantar amores, ensinar as crianças a ter afeto, auxiliando e confiando que se tornarão, de fato, cidadãs e poder formador da qualidade de ensinar e da sua verdade viva. Assim eu termino esta carta dedicada a você, querida amiga.
> Ass.: Maria Conceição (Alves, 2025, p. 83)

A resposta de Viviane revela a preocupação da estagiária com a construção de vínculos entre professores(as) e alunos(as):

> Querida amiga Maria da Conceição,
> Li sua carta com muito carinho e me identifiquei com seus relatos. É bonita a maneira como você tem se envolvido de forma sensível com as crianças e com os desafios que a rotina escolar nos apresenta.
> A forma como você descreveu suas vivências me fez perceber o quanto esses relatos se transformam em aprendizados para eles e para nós. A educação infantil exige de nós mais do que planejamento e teorias; exige presença, escuta atenta e sensibilidade.

> Durante meu estágio, também pude presenciar muitos momentos marcantes e a importância de uma conversa sincera, assim como a importância do afeto nas relações pedagógicas. Aprender que ser professor na infância é mais do que ensinar: é construir vínculos, estimular descobertas e acolher cada criança em sua singularidade.
> Sua carta me motiva a seguir refletindo sobre meu papel e sobre o tipo de educador que quero ser. Que possamos continuar trocando essas vivências, crescendo juntos e fortalecendo nosso olhar crítico e humano sobre educação.
> Obrigada por compartilhar sua caminhada. Sigamos firmes, com o coração aberto e os pés no chão da escola.
> Com carinho,
> Viviane Pemonte Souza Rosa. (Alves, 2025, p. 85)

O diálogo sobre afetividade na sala de aula ganha nova dimensão na carta que a estagiária Jose direciona a Izabel, uma vez que ilustra bem uma frase do livro "Grande sertão: Veredas", em que Riobaldo traz a seguinte reflexão: "Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende." Em determinado trecho, Jose revela o quanto o afeto recebido das crianças foi importante durante o estágio:

> Tenho muitas coisas para te contar, não será possível falar tudo nesta primeira carta. Assim, vou contar apenas um ponto dessa experiência que considero tão importante e que fez meu coração vibrar: o carinho das crianças! Este estágio foi meu primeiro contato com a sala de aula, e receber o afeto daqueles alunos foi algo tão maravilhoso. Os abraços e sorrisos que ganhei pela manhã foram detalhes que não consigo esquecer. Aquele dia que eu acordava pensando nos problemas do cotidiano, bastava eu encontrá-los naquela sala de aula que eu percebia o quanto o carinho é capaz de revitalizar e curar dores. (Alves, 2025, p. 113)

A resposta de Izabel a Jose também caminha no sentido de reconhecer o valor do afeto nas relações em sala de aula.

> Fiquei muito feliz em perceber que nossas cartas conversaram antes mesmo de serem trocadas. Nós falamos do afeto, e isso me faz lembrar que nós compartilhemos como cheguei até a Pedagogia foi por gostar muito de crianças e por ter algumas recordações carinhosas da minha infância, principalmente da minha passagem pela educação infantil.
> Fui aluna de creche e minhas memórias, ainda que poucas, me fazem querer voltar no tempo só para reviver essa fase da minha vida.
> Como voltar no tempo é impossível, decidi voltar para a Educação Infantil como educadora. E como bem, é tão bom ser recebida com sorrisos, abraços e o carinho dos pequenos. Como você mencionou em sua carta, esses gestos com certeza melhoram nosso dia.
> Me inspirei na história da sua trajetória para compartilhar mais um pouquinho da minha, ainda que seja difícil para mim. Eu sou uma pessoa que fala pouco, mas sou puro afeto, e através do afeto que quero guardar boa memória em outras crianças. (Alves, 2025, p. 115)

Ao analisarmos as cartas acima, percebemos nas autoras uma predisposição a demonstrações de afeto entre professoras e alunos, como é proposto por Paulo Freire.

Ensinar significa, assim, não se assustar com a expressão da afetividade, mas entendê-la como uma forma de selar o compromisso dos(as) professores(as) com o educando. O afeto é prática humana e, como tal, está inserido em todos os espaços, e de modo especial, na sala de aula.

> A gente vem falando sobre afeto na educação, sobre dialogar com amor, e lembro das leituras que fizemos de Paulo Freire, que tanto nos faz refletir sobre a amorosidade. Paulo Freire nos leva a refletir sobre muitos outros aspectos, como a presença no mundo como a autonomia entre outros. Todavia hoje venho focar na questão da amorosidade. Você disse em sua carta sobre o amor que tem por crianças e sei o quanto isso é verídico. Sei que desempenha com afeto e carinho seu trabalho na creche e também no estágio. E ainda tem o privilégio de ser mãe de duas crianças lindas, que certamente são a sua razão de luta, perseverança e busca diária por melhorias. (Carta de Jose para Izabel) (Alves, 2025, p. 116)

Essa visão que considera o afeto fundamental à prática docente também influenciará a avaliação que as alunas fazem das práticas que observam durante a realização do estágio. É o que aponta a aluna Mariana ao escrever à colega Luciene:

> Lembro-me da professora da turma, muitas vezes preocupada, com os olhos cheios de lágrimas. As histórias de vida que aquelas crianças carregavam nos comoviam profundamente. A professora sempre nos alertava sobre a importância de não termos um olhar crítico demais, não conhecemos a realidade de cada aluno, seus desafios diários e suas dores. (Alves, 2025, p. 134)

O relato de Mariana parte de uma constatação: a atitude da professora traduz o que a Pedagogia freireana aponta como condição para uma educação mais humana:

> É que lido com gente. (...) Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer, entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. (Freire, 1996, p.74)

A experiência vivida no estágio fez com que muitas alunas se conscientizassem a respeito da própria formação. Se antes desta etapa, os graduandos se preocupem exclusivamente com a assimilação dos conhecimentos teóricos, o chão da escola lhes apresenta uma realidade outra, complexa, mas proporcionalmente enriquecedora:

> Três Rios, 6 de Julho de 2025.
> Querido Leitor,
> Durante meu estágio no Ensino Fundamental, vivia experiências que transformaram a forma como vejo a educação e o papel de quem ensina.

> Estar com os alunos no dia a dia, observando suas atitudes, ouvindo suas histórias e acompanhando seus processos de aprendizagem me ensinou muito mais do que a teoria poderia prever.
> No começo confesso que me senti tentada de corrigir tudo: o comportamento e a fala mas, com o tempo, percebi que educar não é apontar falhas o tempo todo, e sim acolher. Aos poucos, fui entendendo que os alunos não precisam apenas de regras eles precisam de acolhimento, paciência e presença verdadeira. Aprendi a não ser crítica o tempo todo, e sim acolher. Aos poucos fui entendendo que os alunos não precisam apenas de regra eles precisam de acolhimento, paciência e presença verdadeira. Aprendi a não ser crítica o tempo todo, e sim compreensiva, enxergando o ser humano por trás do estudante.
> Outra lição muito forte foi sobre a realidade de cada criança. Conhecer suas histórias, seus contextos familiares, suas dificuldades e sonhos me fez entender por que muitas vezes eles agem de determinada forma. A partir disso percebi que não se ensina quem não se escuta. E escutar requer sensibilidade, tempo e empatia.
> A educação que vivenciei nesse estágio exigiu de mim amorosidade: um olhar atento, uma palavra de incentivo, um gesto de cuidado. Entendi que ensinar também é respeitar o tempo de cada aluno, é acreditar que todos têm potencial mesmo ainda não tenha florescido.
> Essas vivências me tornaram uma pessoa mais humana e mais consciente da grande responsabilidade de transformação, com respeito, sensibilidade e amor.
> Com carinho e gratidão,
> Mariana dos Santos Ore. (Alves, 2025, p. 145)

> Paraíba do Sul, 16 junho de 2025.
> Querida Taís
> Escrevo esta carta com muito carinho para compartilhar um pouco da minha experiência na educação infantil, algo que tem me tocado profundamente durante esse nosso percurso no curso.
> Estar em sala com as crianças pequenas é, para mim, um motivo de encantamento e aprendizado diário. Cada gesto, cada descoberta, cada palavra dita por elas, me lembra do quanto a infância é um tempo precioso e sensível. Aprendi que educar na infância vai muito além de ensinar conteúdos: é acolher, observar, respeitar os tipos de cada um e, acima de tudo, ser presença afetuosa.
> Durante as vivências que tive, percebi o quanto o nosso papel como educadores é significativo. Muitas, somos as primeiras referências fora do ambiente familiar.
> E isso me faz querer ser cada vez mais atenta, mais humana, mais comprometida com o desenvolvimento integral dessas crianças.
> Cara colega, obrigada por caminhar ao meu lado nesse percurso. Que a gente continue crescendo juntas!
> Joice Andrade Marchi (Alves, 2025, p. 158)

A afirmação de que a lida com os alunos em sala ensinou muito mais do que a teoria nos faz recordar um apontamento de Paulo Freire a respeito da desvinculação (perigosa) entre prática educativa vivida com afetividade e formação científica séria dos(as) educadores(as):

> É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescinda da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. É exatamente esta permanência do hoje neoliberal que a ideologia contida no discurso da "morte da História" propõe. Permanência do hoje a que o futuro desproblematizado se reduz. Daí o caráter

> desesperançoso, fatalista, antiutópico de uma tal ideologia em que se forja uma educação friamente tecnicista e se requer um educador exímio na tarefa de acomodação ao munido e não na de sua transformação. Um educador com muito pouco de formador, com muito mais de treinador, de transferidor de saberes, de exercitador de destrezas. (Freire, 1996, p.73)

Além de promover a (auto)formação, a escrita das cartas representa também a possibilidade de as estagiárias verem suas atuações durante o estágio serem avaliadas por alguém que se encontra no mesmo nível de aprendizado, mas que, ainda assim, consegue analisar e perceber sinais de uma prática docente humanamente comprometida:

> Paraíba do Sul, 23 de Junho de 2025.
>
> Olá, Taís!
>
> Hoje me peguei pensando em como ensinar é uma coisa profundamente humana. A gente nasce com esta capacidade linda de trocar, de dividir o que sabe, de estender a mão pro outro e dizer: "Vem, eu te mostro um caminho".
>
> E olha, você faz isso como ninguém. Tem algo de mágico em ver alguém ensinar de verdade. Não é sobre decorar regras ou repetir fórmulas. É sobre acender uma luz no outro. É sobre olhar e dizer: "Eu acredito em você!" É transformar dúvida em descoberta, medo em coragem, silêncio em voz. E você faz isso com uma naturalidade que me emociona. Tem doçura, tem firmeza, tem presença. Não ensina só com palavras, ensina com o jeito, com o cuidado, com a escuta. E isso, minha amiga, é raro demais.
>
> Acho que ensinar é um dos atos mais bonitos que existem, porque é um gesto de amor, de confiança na humanidade. E cada vez que te vejo nesse papel, me lembro de como o mundo precisa, mas toca, inspira e transforma. Fiz um estágio maravilhoso que vou lembrar sempre no coração. Aprendi, cresci e conheci pessoas incríveis que marcaram minha caminhada. Sou imensamente grata por cada experiência vivida ali.
>
> Com muito carinho e admiração,
>
> Joice Andrade Marchi (Alves, 2025, p. 160)

> Três Rios, 19 de junho 2025.
>
> Querida Lauren,
>
> Recebo sua carta com o coração tocado e cheio de gratidão. Suas palavras me atravessaram como um sopro de esperança e reafirmação do que realmente importa na nossa caminhada como educadores.
>
> É profundamente inspirador perceber o quanto a leitura de pedagogia da Autonomia despertou em você não apenas reflexões e desejos de construir uma educação mais humana, sensível e ética. É esse o sentido mais bonito do educar, tocar almas, provocar mudanças internas e, com isso, transformar o mundo ao nosso redor.
>
> Você me lembra, com sua escrita afetuosa, que ensinar é também aprender. É caminhar lado a lado, respeitando a trajetória do outro e reconhecendo que autonomia não se impõe, ela floresce quando há espaço, escuta e amorosidade. (Alves, 2025, p. 166)

> Seu olhar sobre a prática docente como construção coletiva me enche de esperança É preciso coragem para educar com o coração, como nos ensinou Freire. E você tem essa coragem, essa delicadeza firme que não se acomoda, mas sonha e luta.
>
> Obrigada por partilhar sua sensibilidade, sua força e sua visão de um mundo em que a educação é semente de transformação. Que a gente siga juntas, acreditando nessa pedagogia do afeto, da escuta e da dignidade.
>
> Com carinho e esperança:
>
> Sua mãe Raquel. (Alves, 2025, p. 170)

Desconstruindo a visão que se tem a respeito do estágio, visto muitas vezes como atividade mecânica, fria e estritamente objetiva, as trocas de cartas revelam alunas engajadas em pensar a educação a partir de suas práticas. Souza (2004), ao debater essa questão, cita Piconez: "há necessidade de se reverem legalmente as determinações sobre os estágios, no sentido de se recuperar a sua realização, impedindo o velho teatro: alunos fingindo que aprendem, professores fingindo que ensinam" (p.106). A carta de Lauren para Raquel traz essa avaliação, possível a partir da vivência no estágio:

> Três Rios, 26 de maio de 2025.
>
> Querida mãe e amiga de faculdade,
>
> Inicialmente, gostaria que você soubesse o quanto foi valioso enriquecedor pra mim vivenciar e observar de perto as experiências proporcionadas durante o nosso estágio. É curioso como o contato com as crianças e a escola nos faz refletir sobre os nossos próprios caminhos e escolhas. Pude ver de forma clara o quanto a educação é um lugar de troca e de construção coletiva.
>
> Percebi que a realidade da sala de aula exige, de nós muito mais do que o conhecimento teórico. Exige escuta, empatia, sensibilidade e, principalmente, um olhar atento às especificidades de cada aluno. Durante esse estágio, percebi o quanto é fundamental conhecer a história de vida dos estudantes, suas origens e suas vivências. Isso nos ajuda a entender melhor seus comportamentos, e isso me levou a repensar também muito do que podemos fazer na criação das nossas crianças e a ativar um olhar deobservação e empatia diferenciado com elas.
>
> Entendi que a escola é um espaço potente de transformação. Quando acolhe, respeita e valoriza as diferenças, ela cumpre seu verdadeiro papel social. Em alguns momentos me emocionei ao ver o quanto a escuta ativa pode fazer uma diferença na vida de uma criança. Sinto que podemos através da sala de aula ir além de ensinar conteúdos, é antes de tudo, tocar vidas e abrir caminhos.
>
> Essa experiência me mostrou, com mais força ainda, que quero estar neste lugar de "abrigo". Quero fazer parte de uma educação que transforma, que acredita nas crianças e que luta por uma sociedade mais justa e igualitária.
>
> Quero continuar aprendendo e me reinventando, porque ser educadora é um constante recomeçar.
>
> Desejo que você, assim como eu, siga com sua coragem, sensibilidade e paixão. Que possamos juntas ocupar os espaços que por tanto tempo nos foram negados, e que a nossa prática pedagógica seja sempre uma forma de amor.
>
> Com carinho,
>
> Sua filha, Lauren. (Alves, 2025, p. 163)

A desmistificação do estágio enquanto prática burocrática, esvaziado de seu caráter formativo, não se deu de forma natural. Antes, foi possibilitada por um formato de trabalho que estimula a pesquisa, a leitura, o debate da obra de Paulo Freire e sua relação com a rotina de sala de aula, feita por humanos que se afetam mutuamente:

> Três Rios, 19 de junho 2025.
>
> Querida Lauren,
>
> Recebo sua carta com o coração tocado e cheio de gratidão. Suas palavras me atravessaram como um sopro de esperança e reafirmação do que realmente importa na nossa caminhada como educadores.
>
> É profundamente inspirador perceber o quanto a leitura de pedagogia da Autonomia despertou em você não apenas reflexões e desejos de construir uma educação mais humana, sensível e ética. É esse o sentido mais bonito do educar, tocar almas, provocar mudanças internas e, com isso, transformar o mundo ao nosso redor.
>
> Você me lembra, com sua escrita afetuosa, que ensinar é também aprender. É caminhar lado a lado, respeitando a trajetória do outro e reconhecendo que autonomia não se impõe, ela floresce quando há espaço, escuta e amorosidade.
>
> Seu olhar sobre a prática docente como construção coletiva me enche de esperança É preciso coragem para educar com o coração, como nos ensinou Freire. E você tem essa coragem, essa delicadeza firme que não se acomoda, mas sonha e luta.
>
> Obrigada por partilhar sua sensibilidade, sua força e sua visão de um mundo em que a educação é semente de transformação. Que a gente siga juntas, acreditando nessa pedagogia do afeto, da escuta e da dignidade. Com carinho e esperança:
>
> Sua mãe Raquel. (Alves, 2025, p.170)

Ademais, a escolha do dispositivo carta possibilitou uma troca que fugiu ao rigor acadêmico que outro gênero imporia às cursistas. Permitiu uma aproximação entre elas e um estreitamento das relações que enriqueceu os debates à medida que as trocas foram acontecendo, promovendo uma importantes reflexão não só sobre o saber, mas também sobre o saber-fazer. E no tocante a esta última ação, as cartas evidenciam: saber-fazer envolve reconhecer o afeto como fundamental no ato de ensinar.

Carta 5.5. UAT 5: A docência como ato político

Caro (a) leitor (a),

Se o afeto permeou todas as cartas analisadas na seção anterior, devo dizer-lhes que esse não foi o único tema apontado no livro Pedagogia da Autonomia que despertou em nossas alunas um olhar mais crítico e construtivo a respeito de seus processos de formação. Além da necessidade de afetar o outro no ato de ensinar, as cursistas entenderam a capacidade de indignar-se um elemento constitutivo do fazer pedagógico:

> A indignação é uma das características que possuímos e que é de suma importância para a mudança da dura e injusta realidade em que vivemos. Freire disse o seguinte: "A minha indignação é uma só: indigno-me porque me importo com o mundo, me importam os outros." (Carta de Marina à colega Patrícia) (Alves, 2025, p. 73)

Em sua carta, Marina cita diretamente a obra de Paulo Freire, em uma espécie de autoafirmação, mas também de convocação a uma prática docente posicionada e comprometida:

> E é justamente por nos importarmos que seguimos firmes. Nossa prática docente não pode ser neutra nem indiferente diante da exclusão, da desigualdade e das injustiças sociais; somos educadoras movidas pela esperança crítica, por uma ética do cuidado, pela responsabilidade de formar sujeitos conscientes e empáticos. (Alves, 2025, p. 73)

Ao dar continuidade ao debate iniciado pela colega, Patrícia reforça a necessidade de uma prática pedagógica politicamente engajada, focada não só na mera transmissão de conteúdos, mas no desenvolvimento de "consciência crítica":

> Três Rios, 19 de junho de 2025.
>
> Querida Marina,
>
> Fiquei muito feliz em dividir essas cartas contigo, compartilhamos um pouquinho de nós mesmas e sentimentos e emoções, percebi seu carinho com essa profissão e senti que 'tu' faz bem a arte de ensinar, assim como li num dos grandes autores que tenho certeza que te inspira, buscar ser sempre uma profissional cada dia melhor. Paulo Freire, em sua obra Pedagogia da Indignação, menciona que a tarefa do educador não se limita a transmitir conteúdos, mas a despertar uma consciência crítica, a capacidade de se indignar diante das injustiças e lutar por um mundo mais humano e equilibrado. Sua sensibilidade para acolher e facilitar com eles, felizinhos, com boa fez toda a diferença, esse olhar de ver além o que precisa em sala de aula e você num piscar de olhos já tem contigo esse dom.
>
> Tudo isso nos reafirma nos pensamentos de Freire em sua obra Indignação: a negação da alienação das injustiças e se manifesta como um motor para a ação transformadora. A educação é um ato político. Não se trata apenas de ensinar, mas de um exercício de capacitar os indivíduos a "ler o mundo". (Alves, 2025, p. 74)

A desconstrução da figura do professor transmissor de conteúdos vai sendo reforçada à medida que as trocas vão acontecendo. Em uma outra carta, Patrícia aponta essa transição, possível a partir do contato com a obra de Paulo Freire.

> Três Rios, 08 de julho de 2025.
>
> Querida Marina
>
> Ler sua carta e ver seu ponto de vista, sua implicação com a educação, me deixa muito feliz, pois sei que teremos ótimos futuros pedagogos motivados pelos ensinamentos de Paulo Freire.

> Que nos faz refletir, pensar no modo de como queremos levar o que é afeto na sala de aula. Somos mensageiros da busca do saber; e quem mais, senão nós, seremos construtores de educandos críticos. Freire e uma bússola essencial para nós, professores, especialmente quando pensamos na autonomia e na indignação, no desafio e na mudança, aprendendo que a liberdade e o limite caminham juntos, que a autonomia não se constrói na relação entre ambos, professor e educando. Deixamos de ser os únicos donos do saber para nos tornarmos facilitadores de um processo.
>
> O professor deixa de ser aquele articulador e passa a ser um parceiro que questiona, pesquisa, busca novas formas de compartilhar o conteúdo, novas maneiras de relacionar com o conhecimento e aguça nos educandos muitas buscas, fazendo com que eles sejam curiosos e críticos. Não aceitem as injustiças, mas as vejam como uma força para transformar algo ruim em algo bom. Dar autonomia para os educandos, diz Freire, quando se respeita a individualidade, mas também não significa ausência de limite, promove-se o ambiente de responsabilidade mútua.
>
> Sei, Marina, que toda essa contação de Freire você tem competência e habilidade para exercer com exímio profissional. Diz, também, Paulo Freire, de nos transformarmos e ser mediadores da autonomia e catalisadores da indignação, seres conscientes e engajados na construção de uma sociedade mais humana. (Alves, 2025, p. 79)

Sobre essa desconstrução, Souza nos explica que

> "(...) o trabalho com história de vida, memória e autobiografia tem contribuído na pesquisa educacional e na formação para a construção de uma "contra-memória", através da produção de relatos autobiográficos, os quais possibilitam desconstruir imagens e representações sobre a prática docente, os fundamentos teóricos da prática e, desta forma, contrapor-se à memória oficial disseminada pelas políticas de formação e pela literatura pedagógica que vem estruturando o trabalho docente." (Souza, 2004, p. 155)

A reconstrução da identidade docente acontece, assim, a partir das concepções teórico-práticas que as cursistas vão estabelecendo em seus textos, concepções essas baseadas não apenas no contato com a obra de Paulo Freire, "mas encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais" (Catani *apud* Souza, 2004, p.155). À medida que a formação avança, essas visões se alteram. É o que Izabel explicita em sua carta a Joseane:

> A faculdade é um divisor de águas nas nossas vidas, este lugar onde aprendemos muito, não apenas sobre conteúdos, mas amplia nosso saber sobre a vida. Para tanto é necessário muita dedicação e esforços, pois as melhores coisas da vida não são mesmo conquistadas facilmente. É nesse tempo percebi em você qualidades que admiro, dedicação, esforço, maturidade, e não posso deixar de mencionar o seu carisma.
>
> Tais qualidades se fazem necessárias ao educador, pois como menciona Paulo Freire em seu livro Pedagogia da Autonomia, "a educação é uma forma de intervenção no mundo" e, a partir do momento em que influenciamos e somos influenciados, temos não só a oportunidade mas também uma obrigação social de fazer do conhecimento uma ferramenta de transformação na vida das pessoas. (Alves, 2025, p. 117)

O caráter político da docência é reforçado na carta a partir da ideia de transformação trazida pela educação, capaz de levar os indivíduos a progredirem em vários aspectos de sua

vida. Essa é uma constatação feita pela própria autora da carta que, ao refletir sobre sua trajetória na faculdade, a denomina como uma “divisora de águas” em sua vida. Ou seja: estamos diante de um adulto em formação capaz de uma análise retrospectiva e prospectiva de sua vida (Souza, 2004). “A formação vincula-se, segundo Nóvoa (1988), ao conceito de reflexividade crítica, porque ninguém forma ninguém e também porque a (...) formação é inevitavelmente um trabalho reflexivo sobre os percursos de vida (...)” (p.116).

Assim, a consciência de que educar é um ato político se dá entre essas cursistas a partir dessas experiências formadoras, evidenciadas nos relatos que elas fazem em suas cartas pedagógicas:

Três Rios, 8 de junho 2025.

> Amada filha Lauren,
>
> Receber sua carta foi como escutar em silêncio, uma voz que ecoa com doçura e potência aquilo que Paulo Freire tão belamente nomeou como esperançar. Você escreve com o coração de quem entrega a educação como um ato de coragem e mais do que isso, como um ato profundamente amoroso.
>
> Suas palavras ressoam em mim como as páginas de pedagogia da Autonomia, onde Freire nos lembra que “ensinar exige respeito ao saber dos educandos” e exige esperança e é exatamente isso que vejo em você: uma educadora que respeita aprende, aprende, compartilha e transforma, sempre com um olhar sensível e uma escuta ética.
>
> Ao falar sobre sua trajetória, você nos ensina que a docência é também construída na força de quem viveu, sobreviveu e resistiu. A educação, para você, não é discurso vazio: é observação. É prática situada, crítica, marcada por lutas e atravessada por afetos.
>
> E isso, minha querida, é Freire em essência.
>
> Sua carta é um lembrete do quanto a pedagogia que liberta se faz no cotidiano, no acolhimento das dores, na valorização das histórias e no compromisso com um mundo mais justo. Que sua caminhada continue sendo farol para tantos e que possamos seguir juntas, indignadas, esperançosas e em permanente construção.
>
> Com ternura e admiração:
>
> Mamãe Raquel. (Alves, 2025, p. 171)

Ao ensinar, o professor pode perpetuar desigualdades ou promover a emancipação de seus alunos. A docência é, assim, um ato político, visto que a educação nunca é neutra. Molda visões de mundo, valores, relações de poder. É o que Raquel reforça quando diz: “A educação é prática situada, crítica e marcada por lutas” e reconhece em sua colega de curso e filha Lauren esse compromisso político.

Com satisfação, encerro mais esta unidade de análise.

William Alves

Carta 5.6. UAT 6: Formação docente e a ideia de inacabamento

Prezados (as),

O que temos percebido até este momento é o quão rica esta abordagem analítica das cartas pedagógicas tem sido. O objetivo de um trabalho como esse reside justamente na possibilidade de envolvimento dos sujeitos aprendizes em seus processos de formação, em que as narrativas presentes nas cartas trocadas entre colegas inscrevem-se em um campo subjetivo, porque baseadas em experiências durante o estágio, mas fomentadas pelas teorias de Paulo Freire e sua relevância para o trabalho docente.

Dessa forma, passaremos agora, professores(as), a analisar de que forma a noção de inacabamento apresentada pelo patrono da educação brasileira vai compor as cartas de nossas alunas e levarem-nas a percepções importantes sobre o processo de formação pela qual passam.

Paulo Freire dedica um capítulo de seu livro Pedagogia da Autonomia para alertar: o inacabamento, a inconclusão são próprios da experiência vital. O autor é taxativo ao afirmar: "Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se" (1996). Em uma das cartas que envia à colega Patrícia, Marina faz uma autoavaliação a respeito de seu processo e evolução desde que iniciou o curso de Pedagogia:

> Querida Patrícia, A última aula que tivemos me fez relembrar quando estávamos no primeiro período da faculdade e tivemos que fazer um seminário baseado na obra Pedagogia da Indignação de Paulo Freire. Todos nós da turma estávamos nervosos e apreensivos, pois seria o primeiro seminário que iríamos apresentar e, além disso, outras turmas iriam nos assistir.
>
> (...)
>
> Lembro-me que na época em que li o livro para fazer a apresentação, não consegui compreender praticamente nada do que estava lendo. Acho que isso ocorreu porque, na época, era muito imatura para entender as ideias de Freire e porque não tinha muito o hábito de ler. (Alves, 2025, p. 75)

Observamos nesse trecho uma aluna que retoma experiências anteriores e as compara a posturas atuais, registrando não só sua evolução, como também a de outras colegas de turma:

> Na última aula que tivemos, você mencionou que esse primeiro seminário você estava muito nervosa e tenho certeza de que todas nós compartilhávamos desse mesmo sentimento. (Alves, 2025, p. 75)

Apesar de se reconhecer imatura nos primeiros contatos com a obra de Paulo Freire, uma frase ficou registrada em sua memória, levando-a a se conscientizar de que sua formação não se finalizaria com a conclusão do curso. Antes, estender-se-á pelo tempo em que as colegas e ela atuarem como professoras:

> A única parte do livro que fez sentido para mim e faz sentido até hoje é a parte que ele fala que: "Ensinar exige consciência do inacabamento". Pois, seres inacabados, sempre estamos em busca da evolução e aperfeiçoamento tanto como profissional quanto como pessoa. (Alves, 2025, p. 75)

A ideia de inacabamento é observa na prática da professora regente de turma durante uma aula acompanhada pela estagiária Patrícia. Ao responder à colega, ela cita essa professora porque, entre outros atributos, "está sempre atenta e em constante atualização":

> Essa profissional deixa marcas e transforma vidas. Sempre atenta e em constante atualização, é nela que me espelho para me tornar a professora que desejo ser quando concluir a faculdade e atuar em uma sala de aula. Acredito que toda criança tem voz e precisa ser ouvida, pois nunca sabemos o que ela traz consigo. (Alves, 2025, p. 76)

Em outra carta, a cursista Viviane também faz referência a esse capítulo do livro, associando seu conteúdo a outras ideias debatidas por Paulo Freire:

> Três Rios, 24 de junho de 2025.
>
> Querida Maria,
>
> Fiquei muito feliz com sua carta e por poder compartilhar reflexões tão significativas sobre o capítulo 2.7 de Pedagogia da Autonomia. Assim como você, acredito que ensinar exige curiosidade, abertura e diálogo, além de constante reinvenção do educador. Freire nos convida a refletir sobre o nosso papel enquanto sujeitos ativos no processo educativo, e sua leitura me ajudou a perceber ainda mais a importância da escuta sensível e do respeito à autonomia dos educandos. É inspirador ver como você conecta a teoria com a prática de forma crítica e comprometida, e agradeço por compartilhar suas ideias, pois elas fortalecem nossa caminhada conjunta. (Alves, 2025, p. 90)

Para algumas alunas, o inacabamento não se restringe à prática profissional. Estende-se a outras esferas de suas vidas. Afinal, ele está diretamente relacionado à experiência humana na Terra:

> Miriam, tenho percebido no decorrer desse tempo que sou muito teimosa, resiliente e forte. A educação transforma nossa vida de verdade. Sei muito pouco, por isso, continuo o caminho na busca da minha formação, crescimento profissional e, principalmente, crescimento pessoal através da transformação de pensamentos. Por vezes, achei não ser capaz de muitas coisas, por isso devemos prosseguir, transpor barreiras limitantes impostas pelos outros e por nós mesmas.(Alves, 2025, p. 99)

Ao tratar a questão do sujeito da/na formação, Souza (2004) reforça a implicação que a própria história do narrador tem em estudos dessa natureza:

> Trabalhar estas questões no processo formativo demarca a singularidade da abordagem experiencial, desenvolvida no contexto específico desta pesquisa, e reforça a escolha da abordagem autobiográfica, porque ela (...) é rica em detalhes, escrita com objetivo de contar história da pessoa tal como ele ou ele a experienciaram, é semelhante ao papel que um informante-chave tem para um investigador. Pode ser a introdução para um mundo que se quer estudar.

Nossas informantes-chave têm nos ajudado, por meio de suas cartas pedagógicas, a entender com detalhes de que maneira se constituem os processos de formação inicial docente, apresentando em seus relatos os facilitadores e dificultadores no desenvolvimento desses processos.

Mirian dá continuidade às reflexões propostas por Rosane em carta anterior, ilustrando muito claramente a noção apresentada por Freire, segundo o qual a prática docente é "irrepetível" porque sempre sujeita a adaptações impostas pelo cotidiano escolar.

> Essas reflexões foram muito importantes para mim, pois no estágio pude constatar o paralelo que a educadora faz entre a formação e um constante aprimoramento. Cada experiência em uma sala de aula é algo novo que o professor vivencia. Na experiência do estágio, aprendi que alguns alunos têm demandas tão específicas, que cada dia é diferente um do outro. Uma das lições que aprendi é que o professor precisa ser muito flexível, pois o imprevisto acontece: durante uma aula, um aluno pode trazer questões que exigem um redirecionamento, levando o professor a reorganizar sua proposta para contemplar o que surgiu no momento, trazendo experiências que marcam. (Alves, 2025, p. 101)

A flexibilidade aparece aqui como um atributo essencial ao professor. Mirian destaca muito bem que os ajustes na organização de uma aula seriam sempre recorrentes, visto que ela é um atividade viva, em movimento constante. A cursista apresenta, assim, a figura do professor-pesquisador:

> Refletimos sobre como o conhecimento deixado por Freire nos mostra que o educador deve estar sempre aberto ao novo, entendendo que a educação não é um manual com conteúdo rígido, mas sim a interação de novos conceitos e práticas. O professor, como pesquisador, está sempre em busca de saber, um ser inacabado, sempre aprendendo. Isso nos leva a questionar: qual cidadão queremos formar? A docência não tem espaço para estagnação; exige a disposição para compartilhar o ensino e aprender no processo. (Alves, 2025, p. 101)

A perspectiva trazida por Mirian contraria as representações sobre a formação e a prática docentes, que muitas vezes revelam "práticas e discursos pedagógicos centrados na racionalidade técnica, incluindo questionamentos sobre o sentido do estágio e o 'faz de conta' que tal prática impunha" (Souza, 2004, p.269).

Para Joseane, o estágio associado ao estudo da obra de Paulo Freire tem trazido muitas contribuições ao seu processo de formação.

> Lendo o segundo capítulo do mencionado livro, que diz que ensinar exige consciência do inacabamento, me reforça o quanto isto é real. Somos seres inacabados e, a cada dia, vivemos coisas novas, aprendemos, ensinamos, ou seja, estamos em constante movimento e mudança. Não sabemos tudo e continuaremos sempre a aprender. Cada dia é uma nova oportunidade. No estágio, aprendemos e ensinamos, aquelas crianças puderam aprender algo comigo e também me ensinaram. Minha vida foi tomada por aquele afeto e lhe escrevendo agora, penso naqueles rostinhos e me recordo com alegria.
>
> O estágio é uma fase importante para termos experiência e prática de sala de aula, pois reafirma a teoria aplicada à realidade. Com aquelas crianças, eu percebi que a mudança é possível, e que a esperança é o que move a vida, e ver nos olhos delas o desejo de mudança é lindo, e saber que nós também impactamos e fomos impactados também.(Alves, 2025, p.119)

O relato das estagiárias traz, entre outras revelações, a desconstrução que se faz sobre a formação de professores(as), muitas vezes restrita ao preparo técnico, conceitual. Em um ambiente repleto de diversidades, limitar o trabalho docente a uma prática mecanizada é, portanto, desumanizá-lo.

> Você traz, em seu relato, observações muito sensíveis e pertinentes sobre as desigualdades que ainda marcam nosso sistema educacional. As diferenças, as tantas crianças que tem suas necessidades ignoradas, e o quanto a prática docente exige não apenas preparo técnico, mas sensibilidade, empatia e presença. Fico refletindo o quanto Freire ficaria chateado se ainda estivesse aqui e visse que muitos de seus escritos ainda se encaixam em nossa realidade. (Carta de Lauren a Raquel) (Alves, 2025, p. 169)

Raquel traz as seguintes considerações, ao responder Lauren:

> Como você tão bem escreveu, transformar vidas exige mais que técnica, exige presença, sensibilidade e compromisso. E essa prática pedagógica só é possível quando há consciência crítica, coragem para enfrentar a realidade e o desejo profundo de não se calar diante do sofrimento alheio. Isso é também o que Freire chama de esperançar, verbo de luta e de reconstrução do mundo. (Alves, 2025, p. 172)

O conceito de inacabamento, como podemos ver, despertou reflexões importantes em nossas alunas. Ao entrarem em contato com a realidade da sala de aula, elas puderam perceber suas complexidades e também a necessidade contínua de renovação. Sobre esse aspecto, Zeichner (*apud* Souza, 2004, p. 297) nos traz uma afirmação esclarecedora e desafiadora sobre o processo de aprender a ensinar: "é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante a qualidade do que fizemos nos nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só poderemos preparar os professores para começarem a ensinar."

Os registros feitos por este grupo de futuras professoras têm se mostrado muito fértil ao possibilitar a reflexão sobre o fazer professoral, possibilitando um olhar sobre a própria prática e, consequentemente, um aperfeiçoamento progressivo e constante da prática.

A escrita das cartas tornou possível todas essas reflexões. Ao revisitarem as experiências vividas, as estagiárias puderam tecer todas essas considerações sobre o fazer docente. Ademais, reconheceram o ato de escrever e trocar correspondências com as colegas como uma atividade enriquecedora em sua formação. Por isso, vamos analisar o caráter formativo dessas cartas na próxima unidade de análise temática.

Grato pela atenção dispensada até o momento, encerro esta unidade temática.

Willian Alves

Carta 5.7. UAT 7: Cartas pedagógicas como dispositivo de formação

Caros leitores, caras leitoras,

Os encontros durante a realização do minicurso possibilitaram a nossas cursistas um importante exercício em sua formação: relacionar as situações vividas em sala de aula aos debates sugeridos por Paulo Freire acerca do fazer docente: Elas evidenciaram, a partir de suas narrativas, terem se apropriado da noção de que um professor está e estará sempre em formação. Afinal, como bem afirmou o próprio Paulo Freire, “a gente se forma educador permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (1991, p.58).

Sabemos que a formação de professores(as) durante muito tempo foi tratada como o domínio de técnicas e métodos e um distanciamento entre esses procedimentos e as experiências do cotidiano escolar. Atualmente, tem-se preconizado por um trabalho de reflexão crítica dessa prática cotidiana. Segundo Nóvoa (1995), a formação continuada possibilita uma ampliação do fazer educativo, “alcançando maior criticidade e criatividade e tornando-se sujeitos de sua própria história e co-construtores de política de formação docente” (Oliveira; Resende e Rasera, 2015, p.65).

Assim, as cartas produzidas pelas alunas demonstraram o caráter formativo desse dispositivo. Isso se deveu ao fato de estarmos diante de um gênero que traz em sua natureza um jogo conversacional, que demanda um intercâmbio colaborativo entre os envolvidos, levando os interlocutores a diversas interpretações sobre o cotidiano. A experiência foi percebida como marcante para alunas como Maria Conceição, que expõe isso à sua colega Viviane:

Três Rios, 27 de maio de 2025.

Querida Viviane,

> Nossa experiência no curso de Pedagogia, especialmente com a escrita e a troca das cartas pedagógicas, foi muito marcante para mim. Cada momento dessa vivência me fez refletir sobre a importância do afeto e do amor na educação, não apenas como sentimentos, mas como práticas que transformam o ambiente escolar e a relação entre professor e aluno. (Alves, 2025, p. 82)

Em uma outra carta, a mesma aluna faz questão de frisar a importância desse processo de escrita em seu percurso acadêmico:

> Três Rios, 14 de junho de 2025.
>
> Querida Viviane,
>
> Escrevo para expressar minha profunda gratidão e reconhecer o quanto foi especial ter a oportunidade de trocar cartas com você ao longo do nosso percurso no curso de Pedagogia. Cada mensagem que recebemos e enviamos foi muito mais do que simples palavras escritas: foram gestos de cuidado, apoio e incentivo que marcaram a minha formação. Sinto uma alegria imensa ao recordar nossas reflexões compartilhadas, os aprendizados que nasceram dessas trocas e os encorajamentos que recebemos mutuamente.
>
> (...)
>
> Os nossos diálogos, tão cheios de significado, deixaram em mim uma marca profunda, reforçando a importância da amizade e do vínculo humano no processo formativo. Valorizo muito a forma como nossas conversas sempre foram pautadas pelo encantamento com a educação, pela escuta respeitosa e pela partilha generosa de experiências. Esses elementos não apenas fortaleceram nossa caminhada acadêmica, mas também contribuíram para nosso crescimento pessoal, mostrando que aprender e ensinar são processos que se nutrem de relações genuínas. (Alves, 2025, p. 88)

À medida que o compartilhamento das cartas ia acontecendo, o nível de reflexão e de intimidade também iam se expandindo. As cartas passaram a ser vistas como um meio de construção de sentidos entre as cursistas estagiárias, cumprindo um duplo papel: o de texto formador e de texto informador, uma vez que possibilitaram também o registro documental dessas experiências. Além disso, levaram essas cursistas a perceberem que suas experiências, a princípio vistas como particulares, individuais, são na verdade comuns a outras estagiárias, como pontua Mirian em carta à colega Rosane:

> Três Rios, 7 de julho de 2025.
>
> Prezada Rosane,
>
> Acredito que já posso considerá-la uma amiga! Nossos encontros e trocas de cartas pedagógicas têm nos proporcionado uma partilha de nossas histórias, criando um laço de amizade e compartilhando nossos sentimentos, o que é muito importante para mim, pois me vi refletida em sua trajetória, também como mãe e profissional, em constante luta. Essa identificação nos fortalece, mostrando que não estamos sozinhas em nossos desafios.
>
> (...)
>
> Espero, Rosane, que mesmo com o término de nossos encontros, possa guardar suas cartas como lembrança desses momentos. A escrita dessas cartas já é um processo enriquecedor, que expandiu meu horizonte na leitura, na escrita e, principalmente,

> nas minhas concepções. Superar a insegurança na escrita e perceber que as palavras podem expressar muitas emoções foi uma grande conquista. (Alves, 2025, p. 109)

Para muitas alunas, a escrita das cartas representou também o retorno a uma prática em desuso, graças ao surgimento e popularização dos meios digitais de comunicação:

> Com certeza escrever e receber esses escritos na faculdade nos faz relembrar nossa época de criança/adolescente, visto que nesse tempo escrever cartas era algo bem mais praticado que nos dias atuais. Escrevíamos cartas com frequência, nos comunicávamos muito por bilhetes, escrevíamos diários e agendas, enfim, fazíamos isso com habitualidade, sendo que hoje utilizamos as tecnologias, como principalmente o WhatsApp.
>
> Como eu disse algumas vezes em sala de aula, o prazer de pegar uma carta, um papel com a letrinha da pessoa, é algo encantador. E hoje ainda senti vontade de fazer uma coisa que a gente fazia muito, que é deixar uma marquinha de beijo com batom ao fim.
>
> Lembra que antigamente as pessoas deixavam marca de beijo nas cartas e até perfume no papel? Ah, que lembrança boa! (Carta de Josi para Izabel) (Alves, 2025, p. 127)

Em outro trecho, Josi gera uma expectativa ao prometer novos detalhes sobre a formação acadêmica em uma próxima carta:

> Na próxima carta, vou te contar um pouco mais detalhado sobre o estágio que fiz durante a formação acadêmica. Até mais!
>
> Um beijo, Josi (Alves, 2025, p. 127)

A resposta de Izabel traz uma observação importante a respeito das cartas:

> Três Rios, 23 de junho de 2025.
>
> Querida Josi,
>
> Eu acho que já mencionei como tem sido incrível para mim essa experiência de troca de cartas, tem sido tão especial resgatar esse hábito.
>
> Na sua última carta você deixou um beijinho de batom e isso me fez lembrar que nossas cartas sempre trazem uma surpresa, como os coraçõezinhos no final da assinatura.
>
> Esse nosso gesto simples tem me causado uma sensação de calmaria, afeto e, sem dúvida, também caminha muito com o que temos aprendido juntas: uma educação mais humana. (Alves, 2025, p. 128)

A humanização da educação se concretiza de diferentes formas. Izabel destaca uma delas: ao compartilharem suas experiências durante o estágio, essas alunas se veem umas nas outras a partir de uma linguagem escrita convidativa que promove a revisitação a acontecimentos, “expandindo-os e provocando reflexões para além do tempo e contexto da

sala de aula. A partir disso, da reflexão sobre as vivências cotidianas, narrativas de mudança se tornam possíveis" (Oliveira, Resende e Rasera, 2015, p.68). É o que Taís observa em carta encaminhada à colega Joice:

> Esse troca de vivências e saberes nos fortalece e nos mostra que junto podemos construir um ambiente educativo mais acolhedor e transformador. Também acredito que o respeito, a escuta atenta e o diálogo são fundamentais para esse processo. (Alves, 2025, p. 159)

A construção do vínculo entre as alunas perpassa as entrelinhas da carta. Isso indica que as oficinas realizadas criaram um contexto favorável à aproximação, à intimidade e à parceria entre as cursistas. Nesse sentido, é válido destacar a linguagem subjetiva presente nesses textos:

> Três Rios, 29 de maio de 2025.
>
> Minha querida Rosane,
>
> Escrevo para você com o coração aberto, sabe? Quero dividir um pouco do que estou vivendo, principalmente o que o estágio do Ensino Médio está me ensinando. E, ao falar disso, não há como deixar de mencionar o brilho e a alegria que sinto, tanto ao descobrir novas formas de ver a vida quanto ao transformar essas descobertas em palavras e sentimentos escritos nestas cartas. A oportunidade de participar dessas experiências tem me trazido uma beleza incrível, sabe? Através dos relatos, consigo compartilhar emoções que refletem minha caminhada.
>
> Falando nisso, o curso de Cartas Pedagógicas tem me aprimorado ainda mais na escuta. Meu nome é Mirian Vieira Campos Barcelos, tenho 33 anos e estou quase terminando a faculdade de Pedagogia, que estudo com muito amor. Sou mãe de uma princesa linda de 9 anos, que é a luz da minha vida. Gosto de estar perto de quem me faz bem, cultivar muitas plantas, conversar sobre a natureza e, acima de tudo, estar com gente. Tenho bondade e acredito que ajudar o outro é o que mais me realiza. (Carta de Mirian para Rosane) (Alves, 2025, p. 82)

> Três Rios, 30 de maio de 2025.
>
> Querida Miriam,
>
> No momento que escrevo essa carta, sinto uma alegria e satisfação ao saber que será você a destinatária. Uma companheira que entende perfeitamente o percurso árduo e, ao mesmo tempo, gratificante em busca de uma tão sonhada graduação em Pedagogia. Assim, fica fácil relatar minhas conquistas, sentimentos e angústias vividas até aqui. (Carta de Rosane para Mirian) (Alves, 2025, p. 85)

Além de reconhecerem as contribuições das cartas na formação docente, algumas das autoras estimulam reflexões a partir dos textos que produzem. Para tanto, lançam questionamentos de diferentes tipos: 1) sentimentos despertados pelas experiências em sala como se observa em trechos como *"E você, cara amiga? Em sala de aula, o que mais lhe*

desperta sentimentos de indignação ou de admiração?"; 2) o trabalho docente, com perguntas como *"De que forma nossas atitudes e intervenções cotidianas contribuem para o desenvolvimento da autonomia e da autoestima das crianças?"*; 3) considerações a respeito da obra de Paulo Freire, que levantam questões do tipo *"Como foi para você o nosso primeiro encontro com a leitura do Freire?"*; 4) sobre a participação no minicurso, a partir de perguntas como *"Para encerrar por hoje, me conta o que tem achado das cartas pedagógicas?"*

Como ficou bem evidente na análise proposta nesta seção, a utilização das cartas pedagógicas trouxe colaborou para a formação das cursistas, que fizeram questão de evidenciar isso em suas narrativas. Relações de parceria e de colaboração foram sendo construídas, estimulando o aperfeiçoamento pedagógico e o desenvolvimento de reflexões acerca da prática docente. Para além das questões sobre o saber-fazer no magistério, a redação dessas cartas potencializou as reflexões sobre o que significa ser professor(a).

> Além disso, entendemos que a formação docente foi favorecida pelo uso da carta especialmente pela característica atemporal que a linguagem escrita assume: quando colocadas no papel, as palavras transcendem o momento da fala, elas se tornam duradouras, permitindo a releitura e, por vezes, um leque de reflexões em momentos distintos. (Oliveira, Resende e Rasera, 2015, p.74)

Por meio das cartas, tornou-se possível a articulação de perspectivas mais reflexivas de formação de professores(as), "favorecendo a compreensão de que a formação se dá no cotidiano da sala de aula e não se refere somente ao conteúdo e à didática docente." (Oliveira, Resende e Rasera, 2005, p.75).

Chegamos ao fim das nossas análises. Como pode perceber, caro (a) leitor (a), as unidades de análise definidas a partir da leitura em três tempos, nos moldes propostos por Souza (2004), tornaram possível a visualização de um panorama a respeito da formação de nossas futuras professoras a partir da elaboração de cartas pedagógicas.

Diante disso, encerro este capítulo, grato por poder compartilhar os resultados desta pesquisa.

Atenciosamente,

William Alves.

CARTA VI: TRAJETÓRIAS E HORIZONTES

Caro(a) leitor(a),

Se estas são as últimas linhas, talvez não sejam, de fato, um fim. Talvez sejam um retorno. Um retorno a tudo aquilo que foi vivido, sentido, escrito, e agora, novamente, pensado.

Chego até aqui não com a intenção de concluir, mas com a necessidade de compreender melhor o caminho percorrido. Porque, se há algo que esta pesquisa me ensinou, é que o sentido não está apenas no que se vive, mas no que se faz com o vivido. E é justamente nesse movimento que me coloco diante de você: não para encerrar uma tese, mas para dialogar com aquilo que ela se tornou.

Ao longo destas páginas, sustentei a escrita como espaço de encontro, encontro comigo, com as cursistas, com os autores que me atravessam e, sobretudo, com você, leitor(a), que agora dá vida a este texto. Escrever, aqui, nunca foi um ato solitário. Foi sempre um gesto de partilha, de exposição, de escuta. E talvez seja por isso que retornar a estas palavras, neste momento, exige mais do que síntese: exige sentido.

Por isso, volto a você neste mesmo movimento que inaugurou esta tese: o diálogo. Retomo, articulo e revisito aquilo que foi vivido, narrado e analisado, não como quem organiza um percurso linear, mas como quem reconhece que formar-se, e pesquisar, é um processo inacabado, feito de idas, vindas e, sobretudo, de nós.

Ao considerar a carta pedagógica como eixo desta investigação, reafirmo a compreensão já apresentada de que ela ultrapassa a ideia de um simples gênero textual. Trata-se de um dispositivo formativo que se constitui na relação com o outro, no tempo da escrita e na escuta de si. Inspirada no legado freireano, a carta carrega uma dimensão dialógica, ética e formativa, pois se constrói no encontro entre sujeitos que se dizem e se leem, produzindo sentidos sobre suas experiências e sobre o mundo.

Antes de adentrar, de forma mais direta, nos aportes teóricos mobilizados para a compreensão das análises, faz-se necessário retomar o lugar desta investigação como uma pesquisa-formação, ancorada nas narrativas como modo de produção de conhecimento. Ao assumir essa perspectiva, compreende-se que formar e pesquisar não se constituem como movimentos dissociados, mas como processos que se entrelaçam e se alimentam

mutuamente, na medida em que os sujeitos, ao narrar suas experiências, produzem sentidos sobre elas e, ao mesmo tempo, se transformam. Nesse contexto, a narrativa não é apenas um instrumento metodológico, mas um dispositivo formativo. Josso (2004, p. 166) afirma que, "[...] o escrito explica a vida", assim, ao escreverem suas cartas, as cursistas não apenas participaram de uma pesquisa, mas se implicaram em um processo de formação, no qual o vivido, ao ser narrado, passa a ser compreendido, problematizado e ressignificado, constituindo-se como experiência de aprendizagem.

As análises realizadas ao longo da pesquisa permitem compreender que a escrita das cartas não operou apenas como registro das experiências das cursistas estagiárias, mas como um movimento de elaboração dessas experiências. Nesse processo, as narrativas revelaram deslocamentos importantes: de uma escrita inicialmente mais descritiva para uma escrita que passa a problematizar, interpretar e atribuir sentidos ao vivido.

Para sustentar esse percurso analítico, recorri à proposta de análise de narrativas de Souza (2004), que orientou a leitura do corpus a partir de três tempos articulados. No **Tempo I**, procedeu-se à identificação do perfil biográfico das cursistas, possibilitando compreender as trajetórias que atravessam suas escritas. No **Tempo II**, realizou-se a leitura cruzada das cartas, a partir da qual foram definidas as Unidades de Análise Temática, evidenciando recorrências, tensões e sentidos compartilhados. Por fim, no **Tempo III**, desenvolveu-se a leitura interpretativa-compreensiva, momento em que as narrativas foram aprofundadas à luz dos referenciais teóricos, permitindo compreender os sentidos produzidos pelas participantes.

Nesse movimento, as dimensões psicológica, antropológica e sociológica (Souza, 2004, p. 250) contribuíram para ampliar a compreensão das narrativas, evidenciando que as experiências narradas não se restringem ao plano individual, mas são atravessadas por contextos sociais, culturais e históricos que constituem o sujeito em formação.

É nesse ponto que os aportes de Josso (2002) se tornam fundamentais para compreender o que se considera a partir das análises. Os conceitos de aprendizagem experiencial, experiência formadora e recordações-referências permitiram compreender que as cartas pedagógicas operaram como um espaço de transformação do vivido em aprendizagem.

A aprendizagem experiencial, conforme Josso (2002), evidencia que não é a experiência em si que forma, mas o trabalho reflexivo realizado sobre ela. Ao escreverem suas cartas, as cursistas não apenas narraram acontecimentos, mas revisitaram suas ações, pensamentos e sentimentos, atribuindo novos sentidos ao vivido. Esse movimento indica que houve um processo de elaboração da experiência, no qual o vivido foi interrogado, interpretado e ressignificado.

Nessa direção, observa-se a emergência de experiências formadoras, uma vez que as vivências narradas passaram a ser compreendidas sob o ângulo da aprendizagem. Como afirma Josso (2002, p. 34), “para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem”. As cartas evidenciam exatamente esse deslocamento: situações que, inicialmente, poderiam ser apenas acontecimentos do estágio passam a ser compreendidas como experiências que ensinam, que provocam dúvidas, que geram inquietações e que impulsionam mudanças na forma de pensar a docência.

Além disso, as narrativas revelam a presença de recordações-referências, na medida em que as cursistas mobilizam experiências anteriores para interpretar o presente vivido no estágio. Essas recordações não aparecem como simples lembranças, mas como referências que orientam a leitura da realidade e a construção de sentidos. Ao acionar essas memórias, as participantes articulam passado e presente, produzindo uma compreensão mais ampla de sua trajetória formativa.

Esse conjunto de movimentos (narrar, refletir, interpretar e ressignificar) evidencia que a escrita das cartas pedagógicas se constituiu como um dispositivo de pesquisa-formação, no qual produzir dados e formar-se são processos indissociáveis.

Ao retomar o objetivo geral da pesquisa (investigar as experiências e percepções das cursistas estagiárias por meio da escrita de cartas pedagógicas) é possível considerar que ele se concretiza nas análises apresentadas. Como indicado ao longo do trabalho, a proposta buscava “promover um espaço de diálogo e reflexão que contribua para sua formação crítica e prática educativa” , e é justamente esse espaço que se materializa nas narrativas produzidas.

No que se refere aos objetivos específicos, as análises permitem considerar que: a) As percepções das cursistas sobre o estágio se ampliaram ao longo do processo, passando de descrições mais imediatas para compreensões mais críticas e contextualizadas; b) A escrita das cartas pedagógicas contribuiu para a organização do pensamento e para a reflexão sobre

a prática, configurando-se como um instrumento formativo; c) Os movimentos crítico-reflexivos evidenciados nas narrativas indicam a construção de uma consciência mais atenta às complexidades do fazer docente; d) A carta pedagógica se afirmou como um dispositivo potente de pesquisa-formação, ao articular experiência, narrativa e aprendizagem.

Diante disso, o que se pode considerar, a partir das análises, é que a carta pedagógica se apresenta como uma possibilidade significativa na formação de professores(as), especialmente por favorecer o diálogo, a escuta e a reflexão. Não se trata de uma solução única, mas de um caminho que recoloca o sujeito no centro do processo formativo, valorizando suas experiências e sua capacidade de significá-las.

O minicurso "Tecendo Narrativas em Cartas Pedagógicas", nesse contexto, constituiu-se como um espaço de mediação fundamental. Ao articular a escrita das cartas com a leitura e discussão de *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 1996), possibilitou às cursistas estabelecer relações entre teoria e prática, provocando reflexões sobre sua atuação no estágio. A obra, ao apresentar saberes necessários à prática educativa, funcionou como disparadora de questionamentos e análises, contribuindo para que as narrativas incorporassem dimensões mais críticas e fundamentadas.

Por fim, antes de encerrar, considero essencial registrar um agradecimento às cursistas estagiárias que participaram desta pesquisa. Foram elas que deram sentido a este trabalho. Suas escritas, suas inquietações, suas dúvidas e descobertas constituem o que há de mais vivo nesta tese. Ao se permitirem narrar, compartilhar e refletir, contribuíram não apenas para a construção deste estudo, mas para a produção de um conhecimento que é coletivo, situado e profundamente humano.

Assim, encerro esta escrita com a sensação de continuidade. As cartas seguem como possibilidade, como convite, como caminho. E eu sigo, também, em processo, escrevendo, refletindo e aprendendo com aquilo que ainda está por vir.

Com estima,

William Alves

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional**: Que Novas Funções Supervisivas?. In J. Oliveira-Formosinho (org.). A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola. Porto: Porto Editora, 2002.

ALARCÃO, Isabel e TAVARES, José. **Supervisão da Prática Pedagógica, Uma Perspectiva de Desenvolvimento eAprendizagem.** Coimbra: Editora Almedina. 2003, 2ª Edição revista e desenvolvida.

ALVES, William Teixeira. **A formação do licenciando e o estágio supervisionado:** o curso de pedagogia da UFRRJ/Nova Iguaçu. 2015. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2015.

ALVES, W.T (org). Cartas Pedagógicas: Experiências dos Estagiários do Curso de Pedagogia da FAETERJ na Pandemia. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022.

ALVES, W.T. Cartas Pedagógicas: Escrevendo caminhos para uma educação transformadora. 2023 https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD1_ID5760_TB1182_17112023115101.pdf. Acesso em: 11 de Jun.2024

ANDRADE, Edson Francisco de; ARRUDA, Ana Lúcia Borba de (Organizadores). **Política educacional e desigualdades sociais no Brasil**: contextualizações e posicionamentos. Recife: Ed. UFPE, 2020. ISBN 978-65-86732-06-1.

ARRUDA, Ana Lúcia Borba de; ANDRADE, Edson Francisco de. **Relação entre educação e pobreza no Brasil**: algumas notas. In: GARCIA, Adir Valdemar et al. (Orgs.) Reflexões sobre a pobreza: educação e assistência. 1. Ed. Florianópolis/SC:NUP/CED/UFSC, 2017.

ASKEW, S. & LODGE, C.**Feedback para aprendizagem**. Editado por Susan Askew. 1ª Edição. Primeira publicação: 2000. DOI https://doi.org/10.4324/9780203017678. ISBN do e-book 9780203017678

BARBOSA, Gutemberg Magalhães Oldack et al. **Gênero textual carta e ensino: considerações sobre a tradição epistolar**. A Cor das Letras, v. 19, n. 3, p. 189-200, 2018.

BARROS, M. **Memórias Inventadas**: A Segunda Infância. São Paulo: Planeta, 2006.

BAUER, M.; JOVCHELOVITCH, S. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M.; GASKELL, G.. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUER, M., GASKELL, G., ALLUM, N. Qualidade, quantidade do conhecimento. Petrópolis, Vozes: 1995.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro, Editora Zahar, 2021.

_____. **Globalização**: as consequências humanas. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro. Jorge Zaar Ed., 1999.

BERBEL, N. A. N. **Metodologia da Problematização no Ensino Superior e sua contribuição para o plano da práxis.** Semina : v.17, n. esp., p.7-17, 1996.

BERINO, Aristóteles. **Interminados, Criadores e Sonhadores**: O Problema da Estética em Paulo Freire. Revista de Estidos Culturais. São Paulo: EACH USP. p. 24-38, 2020.

BERINO, Aristóteles, CABRAL, Talita. Cartas sobre a Discência e a Docência On-Line: Uma Experiência com Paulo Freire. Rio de Janeiro: REDOC. p. 175- 190, set./dez. 2022. Disponível em https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/viewFile/60136/39563. acessado em 17 de maio de 2022.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação,** nº19, 2002.

BOLÍVAR BOTIA, A. "¿De nobis ipsis silemus?": epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, México, v. 4, n. 1, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa participante**: o saber da partilha. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial [da] União, Brasília, 9 abr. 2002b, seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 02 set. 2024

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9, de 08 de maio de 2001. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em

nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial [da] União, Brasília, 18 jan. 2002a, seção 1, p. 31. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2024.

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

_____.**Cartas Pedagógicas** – aprendizados de uma vida. Cadernos de Educação, n. 65, 15 dez. 2021.

_____. La Salle - **Revista de Educação**, Ciência e Cultura, v. 15, n. 2, jul./dez. 2010.

_____.(2021). Cartas Pedagógicas – aprendizados de uma vida. **Cadernos De Educação**, (65). Disponível em: https://doi.org/10.15210/caduc.v0i65.22087. Acesso em ago. 2024.

CYRINO, E. G.; TORALLES-PEREIRA, M. L. Trabalhando com estratégias de ensino aprendizado por descoberta. **Caderno de Educação**, v. 20, n. 3, 2004.
COELHO, Edgar Pereira. **Pedagogia da correspondência**: Paulo Freire e a educação por cartas e livros. Brasília, Liber Livro, 2011, 175 p.

_____. Uma introdução à pedagogia da correspondência em Paulo Freire. **Revista Científica, núm. 26**, julio-diciembre, 2011. Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica Universidade de Paris. Tradução de Anne-Marie Milon Oliveira. Revisão técnica de Fernando Scheibe, 2012.

DEMO, Pedro. **Educação do Futuro** – Como seria uma "escola" futura? 2020 – Disponível em: https://www.blogger.com/blog/post/preview/7712651276173782002/3238835148116815 31.Acesso em: ago. de 2024.

DE SOUSA, Carlos Henrique Andrade; MARTINS, Elcimar Simão. A pesquisa-formação como ato de re-existência docente antes e durante a pandemia. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 8, p. e023007-e023007, 2023.

DICKMAN, Ivanio. **As dez características de uma carta pedagógica**. In PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMAN, Ivo. Cartas pedagógicas: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular. Chapecó: Livrologia, 2020.

EDUSTORYLAB. Artesãos de recomeços.Youtube, 04 de set. 2024. 1 vídeo (01h3919). Disponível em https://youtu.be/JdTdqMKV3kI?si=sKJKPceQ7lCw4sDh. Acesso em 02/2026.

FERRARO, Alceu R. **Analfabetismo no Brasil:** desconceitos e políticas de exclusão. Perspectivas. Revista do Centro de Ciências da Educação/UFSC, Florianópolis, v. 22, n. 01, jan./jun.2004.

FIORI, Ernani Maria. **Textos escolhidos**: v. II.: Educação e Política / Ernani Maria Fiori.- Porto Alegre, 2018.

_____, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Arquivo PDF. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia_do_oprimido.pdf. Acesso em: jul. de 2024.

FRANCO, Hilário. **O fazer educativo.** 2ª edição. São Paulo: Atlas, 1991.

FRANCO, Creso**. O SAEB**: potencialidades, problemas e desafios. Revista Brasileira de Educação, v.17, 2001.

FREIRE, Paulo.. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

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

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001a.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** São Paulo, Paz e Terra, 2001b.

_____. **Educação e Mudança**.6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

_____.**Cartas à Guiné-Bissau**: registro de uma experiência em processo. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 4 ed., 2021.

_____. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Organizado por Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.

_____. **Carta de Paulo Freire aos Professores**. Revista Estudos Avançados, n. 15 (42), ano 2001.

_____. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. Editora Olho D'Água, 10ª ed, 1983.

_____. A alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica. In: Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Arquivo PDF. Disponível em: http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A3o_Cultural_p ara_a_Liberdade.pdf. Acesso em: jul. de 2024.

FREITAS, H. M. R. de.; CUNHA JUNIOR, M. V. M. da.; MOSCAROLA, J. **Aplicação de sistema de software para auxílio na análise de conteúdo**. Revista de Administração da USP, v. 3, n. 32, p. 97-109, 1997.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 1995.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1991.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Peirópolis, 2010.

GARCIA, Carlos Macedo. **Formação do Professor no fazer educativo**. São Paulo: Cortez, 1994.

GARCIA, Carlos Marcelo. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. IN: NOVOA, Antonio. Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIROUX, Henry A. **Introdução. Alfabetização e pedagogia do empowerment político**. 2 reimp.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Da ciência e outros saberes:** trilhas da investigação científica na pós-modernidade. Campinas, SP: Alínea, 2004.

GUEDES-PINTO, A. L. **Práticas de escrita na formação de professores**: Indícios de apropriação da profissão docente. Mercado de Letras, 2008.

GUEDES-PINTO, A. L.; GOMES, G. G.; SILVA, L. C. B. Percursos de letramento dos professores: narrativas em foco. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. L. M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

HAN, Byung-Chul. **Favor fechar os olhos: em busca de um outro tempo**. Petrópolis: Vozes, 2021.

IBGE. População. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm_source=ibge&utm_medium=home&utm_campaign=portal. Acesso em ago. 2024.

JIMENÉZ MEJÍA, M. R., & MANJARRÉS, M. E. (2011). La investigación como estrategia pedagógica una apuesta por construir pedagogías críticas en el siglo xxi. *Praxis & Saber*, *2*(4), 127-177. https://doi.org/10.19053/22160159.1127

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento:** destinos socioculturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C.; MENNA-BARRETO, M. H. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. Porto Alegre: Edipucrs, 2006.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; SALLA, Fernando; SOUZA, Luís Antônio Francisco. **Política Pública de Educação**: contribuição para o diagnóstico da experiência do Rio de Janeiro. 2022. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, PUC, Rio de Janeiro, 2022.

LEOPARDI, M. T. **Metodologia da pesquisa**. Santa Maria: Pallotti, 2001

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** tradução de Carlos Irineu Costa – São Paulo. Ed: 34, 1999. 264p. (Coleção TRANS).

_____. A inteligência possível do século XXI. **Revista FAMECOS**, 14, ano: 2007. Disponível em: https://doi.org/10.15448/1980-3729.2007.33.3429. Acesso em set. 2024.

LIMA, Higo; QUEIROGA, Ney Arthur Feitosa. Marco Raúl Mejía: pesquisa e prática em educação popular. Revista Informação em cultura, v.4, nº1, jan/jun 2022. Disponível em https://doi.org/10.21708/issn2674-6549.v4i1a10582.2022. Acesso em março/2026.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 1998.

MACHADO, Carmen Lucia Bezerra; MARCELINO, Ana Lúcia; SILVEIRA, Marner Lopes da (org.). **Cartas educativas**: uma experienciação de resistências, anúncios e fazeres. Porto Alegre: Itapuy, 2010.

MACHADO, Carmen Lucia Bezerra; MARCELINO, Ana Lúcia; SILVEIRA, Marner Lopes da (org.). **Cartas educativas**: uma experienciação de resistências, anúncios e fazeres.

MARCOTULIO, Leonardo Lennertz. **A preservação das faces e a construção da imagem no discurso político do**

marquês do Lavradio: as formas de tratamento como estratégias de atenuação da polidez linguística. 2008. 215 f. Dissertação (Mestrado em linguística) – Universidade federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

MARTINS, L. M.. **A internalização de signos como intermediação entre a psicologia históricocultural e a pedagogia histórico-crítica**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, 2018.

MARTINS, Elcimar Simão. **Formação contínua e práticas de leitura: o olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental.** Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

MELO, G. N. de. **Formação inicial de professores para a educação básica**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

MELLO, Thiago. **Poesia.** Organizado por Streck et al. Dicionário de Paulo Freire. 2ª ed., rev. Amp – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MELLO, H. (org.). **Como fazer metodologia.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

MEMORIAL VIRTUAL PAULO FREIRE, 2025. Disponível em https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/3438. Acesso em abril/2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. In: O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 1992. p. 269-269.

MIGNOT, Ana Chrystina e ROCHA, Inês de Almeida (ORGs). **Dossiê escrita de si na escrita epistolar**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 07, n. 22, p. 617-625, set./dez. 2022.

MOMBERGER, Christine Delory. **Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica**. Revista Brasileira de Educação, v.17, nº51, set/dez. 2012. Disponível em https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300002

MOREIRA, CE Criticidade. In: DR Streck; E.Redin; JJZitkoski (orgs.), **Dicionário Paulo Freire**. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org) **Vidas de professores**. Porto, 2007, p.11-30.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. Professor se forma na escola. **Nova escola**, São Paulo. n. 142, maio 2001.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 15-34.

_____. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de novação Educacional, 1992, p. 115-138.

_____. Carta a um jovem investigador em Educação. **Revista Investigar em Educação**, *[S. l.]*, v. 2, n. 3, 2025. DOI: 10.34626/q4a3te08. Disponível em: https://www.up.pt/revistas/index.php/spce/article/view/1671. Acesso em: 5 jun. 2026.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2ª ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Paulo César de; CARVALHO, Patrícia de. A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire. Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei-MG. **Revista Paidéia**, 2007.

OLIVEIRA, T. R., RESENDE, P. C. M., & RASERA, E. F. (2015). **A utilização de cartas na formação docente: uma contribuição construcionista social.** *Nova Perspectiva Sistêmica*, *24*(52), 64–76. Recuperado de https://revistanps.emnuvens.com.br/nps/article/view/159

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório.** In: PASSEGGI; SILVA (Org.) Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

PAZ, Dioni Maria dos Santos. **Formação de Conceitos de Leitura:** Relação com a Cognição e os Processos de Significação, ano 2022. Disponível em: http://coral.ufsm.br/lec/02_03/Dioni.htm. Acesso em: jul. 2024

PAULO, Fernanda dos Santos. Cartas Pedagógicas como Instrumento Metodológico de Pesquisas Participativas. **Rev. Int. Educ. Super.**, Campinas , v. 9, e023019, 2023 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2446-94242023000100301&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 01 abr. 2026. Epub 27-Mar-2025. https://doi.org/10.20396/riesup.v9i0.8670030.

PÉREZ, Marlene. **Representações sociais de professores.** Programa de PósGraduação em Educação, Universidade Federal do Paraná – UFPR, 2016.

PERUZZO, Cecília M. Krohling. **Fundamentos Teóricos da Comunicação Popular, Comunitária e Alternativa.** Vitória, ES: Edufes, 2024. 266 p. (Coleção Pesquisa Ufes; 58) ISBN: 978-85-7772-571-7.

PERRENOUD, Phillipe. **Dez novas competências para ensinar.** Artmed, 2000.

PESSOA, Marlos de Barros. **Transformação da tradição discursiva "requerimento": séculos XVIII e XX.** In: LOBO, Tânia et. al. (Org.). Para a história do português brasileiro. Salvador: EDUFBA, 2006. v. 6, t. 2. p. 505-527.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores**: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009.

PERUZZO, C. M. K., Bassi, I. G. ., & Silva Junior, C. H. F. **Diálogo em Paulo Freire nas interfaces com a comunicação popular e comunitária e a pesquisa participante**. Comunicação & Educação, 27(2), ano 2022, 33-48. https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v27i2p33-48.

PERUZZO, C. M. K. **Ideias de Paulo Freire aplicadas à Comunicação popular e comunitária. Revista FAMECOS**, 24(1), ano 2017. ID24207. https://doi.org/10.15448/1980-3729.2017.1.24207

POLIT, D. F.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem:** métodos, avaliação e utilização. 5. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. **Quem forma quem, afinal?** Capítulo do livro Professor formador: histórias contadas e cotidianos vividos, a ser publicado pelo GEPEC, em 2003.

QUEIROZ, **Eça de. O Primo Basílio.** (1878). Disponível em:< http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2745 > Acesso em: jul. 2024.

ROSA, João Guimarães. **A terceira margem do rio**. In: ROSA, J.G. Primeiras estórias, Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

_____. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ROSSATO, Denis. **Lições sobre a educação de adultos**.1 ed. São Paulo: Cortez, 1984.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2013.

SANTOS, Edméa Oliveira; RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; SANTOS, Rosemary dos. **A educação on-line como dispositivo de pesquisa-formação na cibercultura**. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 18, n. 56, p. 36-60, jan./mar. 2018. DOI: 10.7213/1981-416X.18.056.DS02. Disponível em <file:///C:/Users/wylal/Downloads/A_educacao_on-line_como_dispositivo_de_pesquisa-fo.pdf> acesso em fev. 2026

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos,** in NÒVOA, ANTÓNIO. Os Professores e a sua formação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 77-92.

_____. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formaçao de professores.** 2004. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2004. Disponível em http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10267. Acesso em fevereiro/2026.

_____; SOUSA, Cynthia Pereira; CATANI, Denice Barbara. A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 17, n. 29, jan./jun, 2019.

_____. **Pedagogia no encontro de tempos**: ensaios inspirados em Paulo Freire. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOLIGO, Rosaura Angélica. **A experiência da escrita no espaço virtual – a voz, a vez, uma conquista, talvez.** Campinas-SP: [s.n] 2015

SOUZA, E.C.de (Org.). **Autobiografias, História de Vida e Formação**: pesquisa e ensino. Salvador/Bahia: EDUNEB - EDIPUCRS, 2006.

_____. Histórias de vida e formação de professores. São Paulo: Quarteto, 2008.

SOUZA, Leandra Silva Gomes; CABRAL, Maria Regina Martins. **Paulo Freire**: por uma teoria e práxis transformadora. In: BOTO, C., ed. Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados. Uberlândia: EDUFU, 2019. História, Pensamento, Educação collection. Novas Investigações series, vol. 9. I

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SOUZA, Leticia Oliveira de.O legado de Paulo Freire na Guiné-Bissau: respostas às cartas pedagógicas. / Leticia Oliveira de Souza. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós- Graduação em Educação Contemporânea, 2024.

SOUZA, Valdemarina Bidane de Azevedo e (Org.). **Participação e interdisciplinaridade**: movimentos de ruptura/construção. Porto Alegre: PUCRS, 1996.

SOUZA, M.A. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 443-461, set./dez. 2008.

STRECK, D.R. **O Fórum Social Mundial e a agenda da educação popular**. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n. 26, p. 58-69, maio/ago. 2000.

_____. **Pedagogia no encontro de tempos**: ensaios inspirados em Paulo Freire. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Danilo Romeu. **Educação para um novo contrato social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____, Danilo Romeu.; REDIN, Euclides; Zitkoskik, Jaime José. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire.** 2ª edição, ver. amp. – Belo Horizonte: Autêntica. Editora, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa - ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VARGAS, Milton. **Metodologia da pesquisa tecnológica**. Porto Alegre: Globo, 1985.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores.** Campinas, SP: Papirus, 2009.

VIEIRA, Carlos Silva. **Escola**: locus do projeto político pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2020.

WEFFORT, Francisco C. **Educação e Política:** Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade. In: FREIRE, Paulo: Educação como prática da liberdade. 25 ed.. São Paulo: Paz e Terra, 2001a.

WESTPHAL, Sara. **Quase**. (2002). Disponível em: https://es1.com.br/quase-de-sara-westphal. Acesso em jul. 2024.

WEYH, Cênio Back; LAUERMANN, Rosana Inês; BACK, Fabiane Siveris. **Educação Popular e Práxis Freireana no Contexto Atual**. Vivências. Revista Eletrônica de Extensão da URI, Vol.5, N.7: p.47-51, Maio/2009. ISSN 1809-1636.

ZANOTTO, Maria Angélica do C. **A formação contínua como possibilidade do aprimoramento da ação de problematizar.** 2002. Tese (Doutorado), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

ZEICHNER, K. M. **Novos caminhos para o practicum**: uma perspectiva para os anos 90. In NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.