



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO PROFESSOR DR. SÉRGIO JACINTHO LEONOR
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: ARTES VISUAIS E MÚSICA**

WESLENE DA SILVA SANTOS

**NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS EM CARTAS: PERCEPÇÕES DE
ACADÊMICAS SOBRE A FORMAÇÃO NO CURSO DE EDUCAÇÃO DO
CAMPO DA UFT - CÂMPUS ARRAIAS**

Arraias – TO

2025

Weslene da Silva Santos

**Narrativas (auto)biográficas em cartas: percepções de acadêmicas sobre a formação
no curso de Educação do Campo da UFT - Câmpus Arraias**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Artes Visuais e Música da Universidade Federal do Tocantins/Câmpus Universitário Professor Dr. Sérgio Jacintho Leonor, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciado em Educação do Campo. Área: Códigos e Linguagens. Habilitação: Artes Visuais e Música.

Orientador: Prof. Dr. Sebastião Kennedy Soares

Arraias – TO

2025

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

- S237n Santos, Weslene da Silva.
Narrativas (auto)biográficas em cartas: percepções de acadêmicas sobre a formação no curso de Educação do Campo da UFT - Câmpus Arraias. / Weslene da Silva Santos. – Arraias, TO, 2025.
61 f.
Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Arraias - Curso de Educação do Campo, 2025.
Orientador: Prof. Dr. Sebastião Kennedy Soares
1. Narrativas (auto) biográficas. 2. Educação do Campo. 3. Formação de professores. 4. Experiências acadêmicas. I. Título

CDD 370.91734

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

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

Weslene da Silva Santos

**Narrativas (auto)biográficas em cartas: percepções de acadêmicas sobre a formação
no curso de Educação do Campo da UFT - Câmpus Arraias**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Artes Visuais e Música da Universidade Federal do Tocantins/Câmpus Universitário Professor Dr. Sérgio Jacintho Leonor, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciado em Educação do Campo. Área: Códigos e Linguagens. Habilitação: Artes Visuais e Música.

Defendida e aprovada em: 14/11/2025.

Banca examinadora formada pelos professores:

Prof. Dr. Sebastião Kennedy S. Soares – Presidente (Orientador)
(UFT)

Profa. Dra. Simone Batista Mamede
(UFT)

Prof. Dr.– Lucas Rodrigues Lopes
(UFPA)

Dedico este trabalho à minha família, pelo amor, apoio incondicional e incentivo constante em todos os momentos da minha vida acadêmica e pessoal. Aos amigos e colegas que caminharam comigo nessa jornada, compartilhando desafios e conquistas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço profundamente aos meus professores e orientadores, especialmente ao Prof. Dr. Sebastião Kennedy Soares, por sua orientação dedicada, paciência e valiosas contribuições que foram essenciais para a realização deste trabalho. Aos colegas do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Artes Visuais e Música, pela parceria e apoio mútuo durante toda a formação.

Sou grata à Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário Professor Dr. Sérgio Jacintho Leonor, por proporcionar um ambiente acadêmico de qualidade e promover espaços que valorizam a diversidade cultural e social do campo. Agradeço também à minha família, pelo suporte emocional e motivação contínua, sem os quais esta conquista não teria sido possível.

Expresso minha especial gratidão a todos os que participaram da elaboração e compartilhamento das cartas analisadas neste trabalho, cuja colaboração possibilitou o aprofundamento das reflexões sobre as vivências, identidades e saberes na Educação do Campo.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para minha trajetória acadêmica e pessoal, encorajando-me a seguir firme na luta por uma educação transformadora e comprometida com as necessidades do campo.

“Nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque nós temos uma história; nós temos uma história porque nós fazemos a narrativa de nossa vida.” (Delory-Momberger. 2012, p.363).

RESUMO

Este Trabalho tem por objetivo analisar narrativas (auto) biográficas produzidas por acadêmicas concluintes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Campus Arraias, buscando compreender percepções, vivências e sentidos atribuídos ao processo formativo. Para tanto, foram utilizadas cartas escritas pelas estudantes do oitavo período, convidadas por meio de mensagem enviada ao grupo da turma, com o intuito de compartilharem suas experiências, desafios, aprendizagens e conselhos destinados a futuros (as) ingressantes do curso. A pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, com inspiração nos estudos (auto)biográficos e na escrita epistolar como dispositivo de memória, formação e reflexão. As narrativas revelam trajetórias marcadas pela conciliação entre vida pessoal, maternidade, trabalho e estudo, evidenciando persistência, apoio familiar e vínculos afetivos como elementos centrais para permanência e êxito na universidade. As cartas destacam, ainda, o papel transformador do curso ao promover o reconhecimento das identidades, saberes e práticas dos sujeitos do campo, reforçando a importância de uma educação contextualizada, emancipadora e comprometida com as comunidades rurais. Constatou-se que a formação no curso contribuiu significativamente para construção da identidade docente das participantes, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a valorização da Educação do Campo como espaço de resistência, diálogo e produção de conhecimento. Concluiu-se que a metodologia baseada na escrita de cartas possibilitou emergir memórias e experiências sensíveis, tornando-se instrumento potente para compreender percursos formativos e inspirar novas gerações de educadores e educadoras do/no campo.

Palavras-chave: Narrativas (auto) biográficas; Educação do Campo; Formação de professores; Experiências acadêmicas.

ABSTRACT

This aims to analyze (auto) biographical narratives produced by graduating students of the Rural Education Licentiate program at the Federal University of Tocantins (UFT) – Arraias Campus, seeking to understand perceptions, experiences, and meanings attributed to the formative process. To this end, letters written by eighth-semester students were used, invited through a message sent to the class group, with the intention of sharing their experiences, challenges, learnings, and advice for future students entering the program. The research is based on a qualitative approach, inspired by (auto) biographical studies and epistolary writing as a device for memory, formation, and reflection. The narratives reveal trajectories marked by the reconciliation between personal life, motherhood, work, and study, highlighting persistence, family support, and affective bonds as central elements for permanence and success at the university. The letters also highlight the transformative role of the course in promoting the recognition of the identities, knowledge, and practices of rural subjects, reinforcing the importance of contextualized, emancipatory education committed to rural communities. It is evident that the training in the course significantly contributed to the construction of the participants' teaching identity, strengthening their sense of belonging and valuing Rural Education as a space for resistance, dialogue, and knowledge production. It is concluded that the methodology based on letter writing allowed for the emergence of sensitive memories and experiences, becoming a powerful instrument for understanding formative paths and inspiring new generations of educators in/from rural areas.

Keywords: (Auto) biographical narratives; Rural Education; Teacher training; Academic experiences.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
DCE	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação
DO	Diretrizes Operacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEDOCS	Licenciaturas em Educação do Campo
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PNE	Plano Nacional de Educação
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFT	Universidade Federal do Tocantins

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1. Educação do Campo: Contexto histórico	20
2.2. Formação de professores	25
3. FORMAÇÃO DOCENTE	30
3.1. Saberes docente e identidade	33
4. GÊNERO CARTA: REFLEXÃO E ESCRITA	38
4.1. Aspectos históricos do gênero carta	39
4.2. Tipologias do gênero Carta	41
4.2.1. Carta pessoal.....	41
4.2.2. Carta oficial	41
4.2.3. Carta aberta.....	42
5. A CARTA E O PROCESSO EDUCATIVO	43
6. PERCEPÇÕES DOS (AS) ACADÊMICOS(AS): VIVÊNCIAS E SENTIDOS DA FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	45
6.1. Caracterização dos participantes	45
6.2. Resultados e análises das cartas dos (as) acadêmicos (as)	47
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	57

1. INTRODUÇÃO

Escolhi iniciar este Trabalho de Conclusão de Curso de uma forma diferente do modelo tradicional, pois compreendo que toda pesquisa também é um gesto de vida e de implicação pessoal com o tema que escolhemos estudar. Assim, em vez de uma introdução estruturada em tópicos formais, apresento este início por meio de uma carta aberta, escrita com a intenção de revelar a minha relação afetiva, formativa e profissional com o tema que norteia este trabalho.

Sendo assim, hoje, a pedido do meu orientador parei para escrever uma carta, na qual minha trajetória acadêmica teve início no ano de 2016. É com muita emoção que relato a você, leitor, minha jornada acadêmica aqui pela Universidade Federal do Tocantins – UFT, desde o início até os dias de hoje, em que me encontro em reta final.

Meu nome é Weslene da Silva Santos. Nasci em Redenção. Sou filha de Joana da Silva Santos e Polary Gomes dos Santos, e tenho um irmão chamado Welison da Silva Santos. Vivi aproximadamente cinco anos em Redenção do Pará e, após a separação dos meus pais, mudei-me com minha mãe para Cuiabá, cidade onde fui criada e passei grande parte da minha infância.

Durante minha infância em Cuiabá, vivi momentos muito felizes que permanecem guardados em minhas lembranças. Naquela época, as crianças passavam grande parte do tempo brincando nas ruas e nos quintais, sem a presença constante de celulares ou computadores. Eu e meu irmão costumávamos brincar de taco, também conhecido como bete. A brincadeira era realizada em equipe e utilizávamos pedaços de madeira como tacos e uma bola para tentar derrubar o alvo do time adversário. Era uma atividade que exigia atenção, agilidade e trabalho em equipe, além de proporcionar muita diversão entre os participantes.

Outra brincadeira muito presente em minha infância era o esconde-esconde. As crianças se reuniam no final da tarde e escolhiam uma pessoa para procurar os demais participantes, que se escondiam em diferentes lugares. Também brincávamos de rouba-bandeira, uma atividade que exigia rapidez e estratégia, pois o objetivo era capturar a bandeira do time adversário sem ser pego. Além disso, eu adorava soltar pipa nos períodos de vento e brincar de pião com meu irmão, tentando fazê-lo girar pelo maior tempo possível. Essas brincadeiras fortaleciam nossas amizades e tornavam os dias mais alegres e divertidos.

Também gostava muito de brincar de boneca e de casinha. Nessas brincadeiras, criava histórias, organizava pequenos cenários e imaginava situações do cotidiano familiar. Muitas vezes utilizava objetos simples para representar móveis, utensílios e outros elementos da casa. Sem perceber, desenvolvia a criatividade, a imaginação e a capacidade de resolver problemas por meio do faz de conta. Hoje reconheço que essas experiências contribuíram para minha formação pessoal e para a maneira como aprendi a me relacionar com as pessoas e com o mundo ao meu redor.

Quando nos mudamos para Paranã, minha rotina começou a mudar. As responsabilidades escolares passaram a ocupar grande parte do meu tempo e as oportunidades para brincar tornaram-se mais limitadas. Aos poucos, os estudos passaram a fazer parte das minhas prioridades diárias. Apesar disso, guardo com muito carinho as memórias da minha infância, pois elas representam um período de descobertas, aprendizagens e momentos felizes que contribuíram para a construção da minha identidade e da pessoa que me tornei.

Anos depois, por volta de 2000, mudamo-nos para Paranã, onde fomos morar com minha avó, Rosa Josefa da Silva, e meu tio, Irineu José da Silva. Foi nesse período que comecei a construir minha trajetória escolar e pessoal. Concluí meu terceiro ano do ensino médio no Colégio Desembargador Virgílio de Melo Franco, na cidade de Paranã – Tocantins, em dezembro de 2015.

Antes mesmo de finalizar o ensino médio, no mês de agosto daquele ano, já focada nos estudos, parei para pensar: “já que estou finalizando meus estudos, vou focar em algo mais precioso e valioso, que ninguém possa tirar de mim”. Ou seja, estudar para ser alguém melhor na vida. Foi ali que resolvi me inscrever em um concurso federal, em Palmas – Tocantins.

Após concluir os estudos, participei de um concurso federal em Palmas, no qual obtive o primeiro lugar no estado do Tocantins. Esse momento foi muito importante em minha vida, pois fortaleceu minha confiança e despertou ainda mais o desejo de continuar estudando. Logo depois, surgiu a oportunidade de prestar vestibular para a Universidade Federal do Tocantins, no campus de Arraias.

A aprovação no concurso representou muito mais do que uma conquista profissional. Naquele momento, percebi que todo esforço dedicado aos estudos havia valido a pena. Foi também uma forma de acreditar ainda mais no meu potencial e

compreender que, apesar das dificuldades, eu era capaz de alcançar objetivos que antes pareciam distantes da minha realidade.

Logo depois, fiquei sabendo que o vestibular da UFT estava aberto e me inscrevi novamente junto com meus três amigos. Foquei nos estudos e tinha não só a obrigação, mas o desejo de sair vitoriosa. Após alguns dias, a notícia saiu: dos três, apenas eu fui aprovada novamente. Fiquei triste pelos meus amigos, mas muito feliz por mim. Quando tive certeza da aprovação, caí de joelhos e agradei a Deus. A alegria transbordava em forma de sorrisos, choros, orações e gritos de felicidade.

Fui aprovada no curso de Educação do Campo, com habilitação em Artes Visuais e Música. Entretanto, minha caminhada acadêmica não foi fácil. Ao longo do curso enfrentei inúmeras dificuldades e, em vários momentos, pensei em desistir. Apesar disso, encontrei apoio em amigos, colegas e professores que sempre me incentivaram a continuar seguindo em frente.

Durante os primeiros períodos da graduação, vivi experiências que transformaram completamente minha maneira de enxergar a educação, a sociedade e a mim mesma. O curso de Educação do Campo me possibilitou compreender a importância da valorização dos sujeitos do campo, das identidades culturais e das diferentes formas de aprendizagem existentes nos espaços educativos. Aos poucos, fui percebendo que a universidade não era apenas um espaço de formação profissional, mas também um lugar de transformação humana, social e política.

No início da graduação, também enfrentei dificuldades relacionadas à adaptação à rotina universitária. A universidade apresentava uma realidade muito diferente daquela que eu havia vivenciado durante a educação básica. As exigências acadêmicas, os trabalhos, as leituras e as apresentações despertavam em mim sentimentos de insegurança e medo, principalmente por acreditar, em alguns momentos, que eu não seria capaz de acompanhar o ritmo do curso. Entretanto, aos poucos fui aprendendo a lidar com essas dificuldades e compreendendo que o processo de aprendizagem também acontece por meio dos desafios.

Ao longo do curso, encontrei professores que contribuíram significativamente para minha formação acadêmica e humana. Muitos deles não apenas ensinaram conteúdos, mas também incentivaram, acolheram e acreditaram no potencial dos estudantes. Em diversos momentos, palavras de incentivo vindas dos professores foram fundamentais para que eu não desistisse da graduação. Essa convivência me fez compreender a importância da sensibilidade e da escuta dentro dos espaços educativos.

Além dos conteúdos acadêmicos, aprendi sobre resistência, coletividade e pertencimento. As disciplinas, os debates em sala de aula, os seminários e as trocas de experiências com colegas e professores contribuíram significativamente para minha formação pessoal. Muitas vezes, cheguei cansada fisicamente e emocionalmente, mas cada aula me fazia perceber que permanecer naquele espaço era também uma forma de lutar pelos meus sonhos e pela valorização da educação.

As disciplinas cursadas ao longo da graduação possibilitaram importantes reflexões sobre educação, cultura, identidade e sociedade. Cada conteúdo estudado contribuiu para ampliar minha visão de mundo e fortalecer meu olhar crítico sobre a realidade social. Além disso, o curso proporcionou experiências que ultrapassaram os limites da sala de aula, permitindo vivências coletivas, trocas de saberes e aprendizagens construídas por meio do diálogo e da convivência com diferentes sujeitos.

O curso de Educação do Campo teve um papel fundamental na construção da minha identidade enquanto futura professora. A partir das discussões realizadas ao longo da graduação, passei a compreender a importância da valorização dos sujeitos do campo, de suas histórias, culturas e saberes. Essas reflexões contribuíram para que eu enxergasse a educação de maneira mais humana, crítica e comprometida com a transformação social.

Minha maior força sempre foi minha mãe. Durante o período da graduação, enfrentei um dos momentos mais difíceis da minha vida: minha mãe foi diagnosticada com câncer de mama. Diante dessa situação, precisei interromper meus estudos para acompanhá-la durante o tratamento em Goiânia. Foi um período muito delicado, marcado por medo, preocupação e insegurança, mas também por união familiar e esperança.

Acompanhar minha mãe durante o tratamento foi uma das experiências mais difíceis da minha vida. Existiam dias em que o medo tomava conta de mim e eu me perguntava se conseguiríamos vencer aquela batalha. Ver alguém tão importante sofrendo despertou em mim sentimentos de fragilidade, angústia e impotência. Ao mesmo tempo, essa experiência fortaleceu ainda mais os laços familiares e me ensinou o verdadeiro significado do cuidado, do amor e da perseverança.

Mesmo distante da universidade naquele período, nunca deixei de pensar nos meus estudos e no sonho de concluir minha graduação. Em muitos momentos pensei que não conseguiria retornar, mas minha mãe sempre me incentivava a continuar e dizia que eu precisava lutar pelo meu futuro.

Depois que o estado de saúde da minha mãe apresentou melhora, retornei à universidade para continuar o curso. No entanto, novos desafios surgiram em minha caminhada. Durante uma disciplina relacionada ao uso da voz, fui diagnosticada com dois nódulos nas pregas vocais. Essa situação dificultou bastante minha permanência na disciplina, pois as atividades dependiam diretamente da fala e da utilização constante da voz.

Perder parcialmente minha voz foi extremamente doloroso, principalmente porque a comunicação é essencial tanto para a vida acadêmica quanto para a convivência social. Houve momentos em que me senti limitada, insegura e emocionalmente abalada. Muitas vezes chorei sozinha, sem saber como seria meu futuro dentro do curso, especialmente em uma formação que exigia apresentações, participação em aulas e atividades relacionadas à oralidade.

Essa experiência também me fez compreender a importância da saúde física e emocional durante a trajetória acadêmica. Muitas vezes, os estudantes enfrentam dificuldades silenciosas que nem sempre são percebidas pelas outras pessoas. Por isso, acredito que falar sobre essas vivências também é uma forma de conscientizar e acolher outros acadêmicos que passam por situações semelhantes.

Meus professores compreenderam minhas limitações e me orientaram a buscar acompanhamento médico. Durante os exames, um professor da universidade solicitou autorização para utilizar a gravação como exemplo acadêmico, a fim de conscientizar outros estudantes sobre a importância de cuidar da saúde vocal e levar os problemas de saúde a sério.

Em meio a esse processo, vivi também um momento de muita fé ao lado da minha mãe. Certo dia, conversando com ela sobre minha situação, fizemos uma oração juntas. Ela me disse que, se eu tivesse fé, Deus me curaria. Além da oração, minha mãe preparou um remédio caseiro à base de sucupira e mel, que utilizei durante aproximadamente um mês.

Posteriormente, retornei ao médico para repetir os exames. Para surpresa dele, os nódulos haviam desaparecido. O médico ficou admirado com o resultado, e eu senti naquele momento uma enorme gratidão a Deus, à fé da minha mãe e à força que encontrei para continuar minha caminhada.

Mesmo diante dos inúmeros obstáculos enfrentados ao longo desse percurso, permaneci firme no propósito de concluir minha graduação e transformar meus sonhos em realidade. Morando em Paranã e estudando em Arraias, enfrentei muitos desafios

relacionados ao transporte e à distância. Em diversas ocasiões, precisei viajar de moto para conseguir frequentar as aulas, enfrentando cansaço, dificuldades financeiras e desgaste físico. Ainda assim, nunca desisti do sonho de concluir minha formação acadêmica.

Com muito esforço, dedicação e persistência, consegui finalizar o curso e realizar minha defesa. Hoje, sinto-me feliz e realizada por já atuar na área em que sempre sonhei trabalhar. Atualmente, trabalho em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), atuando com crianças de quatro e cinco anos na Educação Infantil.

Na sala de aula, desenvolvo minhas atividades juntamente com a professora regente, colaborando no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Essa experiência tem sido extremamente significativa para minha vida profissional e pessoal, pois me permite colocar em prática tudo aquilo que aprendi ao longo da graduação.

Ao revisitar minha trajetória por meio desta escrita, percebo o quanto cada experiência vivida contribuiu para minha formação humana, acadêmica e profissional. Ao longo desse percurso, enfrentei momentos difíceis, mas também vivi experiências que fortaleceram minha fé, minha perseverança e minha vontade de continuar lutando pelos meus sonhos.

Conviver com a doença da minha mãe foi uma experiência que marcou profundamente minha vida. Durante aquele período, precisei amadurecer emocionalmente e aprender a lidar com sentimentos de medo, insegurança e preocupação constante. Muitas vezes, me sentia dividida entre o desejo de continuar meus estudos e a necessidade de permanecer ao lado dela.

Apesar das dificuldades, esse momento também fortaleceu minha fé e os laços familiares. Compreendi que a família possui um papel fundamental nos momentos mais difíceis da vida e que o apoio emocional pode fazer toda diferença diante das adversidades.

Retornei aos estudos, mas novamente enfrentei uma dor profunda: a perda do meu padrasto. Ele era meu braço direito, meu amigo e alguém que sempre me incentivava a continuar seguindo em frente. Sua partida abalou profundamente toda a minha família e deixou um vazio muito grande em minha vida. Mesmo diante dos inúmeros obstáculos enfrentados ao longo dessa trajetória, encontrei forças em minha mãe, em minhas filhas e na minha fé para continuar lutando pelos meus objetivos e concluir minha graduação.

Na universidade, também vivi momentos felizes e experiências que guardarei para sempre em minha memória. Construí amizades importantes, participei de atividades acadêmicas, apresentações e momentos coletivos que contribuíram para minha formação.

Cada experiência vivida dentro da universidade ajudou a fortalecer minha identidade enquanto futura professora.

A convivência com colegas de diferentes histórias de vida me permitiu compreender que cada estudante carrega consigo uma trajetória marcada por desafios, sonhos e lutas pessoais. Isso fez com que eu passasse a valorizar ainda mais o processo educativo e a importância da escuta sensível dentro dos espaços de formação.

Ao longo da graduação, compreendi que a formação docente vai muito além da obtenção de um diploma. Ser professora exige sensibilidade, compromisso e responsabilidade social. Durante minha trajetória acadêmica, fui aprendendo que educar também significa acolher histórias, compreender realidades e reconhecer as diferentes vivências que cada estudante carrega consigo.

A Educação do Campo contribuiu significativamente para ampliar minha visão sobre o papel da escola e da educação na transformação da sociedade. As experiências vividas durante o curso fortaleceram em mim o desejo de atuar de maneira mais humana, crítica e comprometida com a valorização das identidades e dos saberes dos sujeitos do campo.

Ao finalizar a grade de disciplinas, soube que teria que concluir com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Fiquei perdida, mas Deus colocou um anjo em meu caminho: meu orientador. Com perseverança, ele me guiou. Decidimos trabalhar com cartas. Convidei colegas do oitavo período, que escreveram cartas para estudantes que estão começando o curso ou sonham em ingressar. Assim, através dessas histórias, memórias e pesquisas, pude construir meu trabalho e chegar até aqui.

Nesse processo, a presença do meu orientador foi extremamente importante. Com paciência, diálogo e incentivo, ele me ajudou a compreender que a escrita acadêmica também pode partir das nossas experiências, memórias e vivências. Aos poucos, fui perdendo o medo da pesquisa e entendendo que minha trajetória de vida também possuía valor acadêmico e formativo.

Trabalhar com cartas foi uma experiência muito significativa durante a construção do TCC. As narrativas escritas pelas acadêmicas permitiram conhecer diferentes trajetórias, sentimentos e experiências vividas ao longo da graduação. Ao ler cada carta, percebi que muitos estudantes compartilham medos, dificuldades, sonhos e desafios semelhantes aos meus. Isso tornou a pesquisa ainda mais humana, sensível e reflexiva.

A escrita autobiográfica me permitiu revisitar lembranças e refletir sobre acontecimentos marcantes da minha trajetória acadêmica e pessoal. Durante o processo de escrita, compreendi que recordar também é uma forma de ressignificar experiências e reconhecer o quanto cada desafio enfrentado contribuiu para minha formação enquanto mulher, estudante e futura professora.

Por fim, deixo a vocês, acadêmicos que ainda irão ingressar no curso de Educação do Campo: nunca abaixem a cabeça, mesmo que os problemas sejam grandes. Deus é maior e sabe de todas as coisas. Ele não dá vitórias sem antes dar provas para ver se você está apto a recebê-las. Seguindo, ainda, um modelo da pesquisa clássica, o questionamento que norteou minha pesquisa foi: Quais sentidos os acadêmicos e acadêmicas atribuem acerca das suas trajetórias de formação no curso de Educação do Campo – Artes Visuais e Música?

Como objetivo geral busquei compreender percepções, vivências e sentidos atribuídos ao processo formativo. Já os objetivos específicos foram: analisar os sentidos e significados atribuídos pelas acadêmicas às suas trajetórias de formação no curso de Educação do Campo – Artes Visuais e Música, a partir das narrativas expressas nas cartas; verificar como as vivências formativas e as experiências pessoais das acadêmicas dialogam com os princípios da Educação do Campo e com a construção da identidade docente e por fim interpretar as contribuições formativas emergentes das cartas pedagógicas enquanto espaços de reflexão e (auto)formação à luz da ótica (auto)biográfica.

Nessa perspectiva, organizei o trabalho de modo a articular teoria, prática e experiência formativa, valorizando a escrita em primeira pessoa e a dimensão dialógica entre o sujeito pesquisador e o campo da Educação. A estrutura do trabalho foi pensada para evidenciar o percurso da pesquisa e o diálogo entre o tema escolhido e a minha trajetória acadêmica, uma vez que os estudos (auto)biográficos ressaltam “o professor como ser aprendente é capaz de compreender a historicidade de suas aprendizagens, realizadas e por se realizar, ao longo da vida” (Passeggi, 2016, p. 75).

Assim, no primeiro capítulo, intitulado Introdução, apresento a proposta de desenvolver o texto inicial em forma de carta aberta, com o intuito de estabelecer uma relação mais sensível e pessoal com o leitor e com o objeto de estudo.

O segundo capítulo, Fundamentação Teórica, traz uma reflexão sobre o contexto histórico da Educação do Campo e sobre a formação de professores, discutindo os principais marcos e autores que fundamentam o trabalho.

Em seguida, o terceiro capítulo, Formação Docente, aprofunda a discussão acerca dos saberes docentes e da construção da identidade profissional, articulando as referências teóricas com a experiência formativa vivenciada ao longo da licenciatura. O quarto capítulo, Gênero Carta: Reflexão e Escrita, dedica-se ao estudo do gênero textual “carta”, abordando seus aspectos históricos, suas tipologias (pessoal, oficial e aberta) e a sua importância como instrumento de expressão e reflexão no campo educacional.

No quinto capítulo, A Carta e o Processo Educativo, apresento a relação entre o gênero carta e as práticas pedagógicas, destacando sua potência como ferramenta de diálogo, autoria e formação crítica.

O sexto capítulo, Percepções das Acadêmicas: Vivências e Sentidos da Formação na Educação do Campo, reúne as vozes dos participantes da pesquisa, apresentando a caracterização dos sujeitos e a análise das cartas produzidas, por meio das quais emergem sentidos, aprendizagens e reflexões sobre o processo formativo.

Por fim, o trabalho se encerra com as Considerações Finais, nas quais retomo os principais achados da pesquisa, os desafios e as contribuições para o campo da formação docente, seguidas das Referências, que sustentam teoricamente a construção do estudo.

Vale ressaltar por se tratar de um trabalho de pesquisa (auto)biográfica e de análise documental, a metodologia não foi apresentada em um capítulo isolado, mas integrada ao próprio corpo do texto, especialmente na seção dedicada à análise das cartas. Essa opção metodológica segue a lógica da escrita narrativa e interpretativa que caracteriza as pesquisas (auto)biográficas, nas quais o percurso investigativo se constrói de forma processual, entrelaçando experiência, memória e reflexão.

Assim, a descrição dos procedimentos de pesquisa, das etapas de leitura e categorização das cartas, bem como das estratégias de interpretação dos dados, aparece inserida na própria análise, permitindo uma compreensão mais viva e contextualizada do movimento investigativo. Essa escolha busca valorizar a coerência entre o modo de pesquisar e o objeto da pesquisa, respeitando a natureza formativa, dialógica e subjetiva das narrativas analisadas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresento os referenciais que sustentam esta pesquisa, considerando os fundamentos da Educação do Campo, a formação de professores, os saberes docentes e a construção da identidade profissional. Discuto ainda o gênero carta como prática narrativa e como dispositivo potencial no processo formativo. Essa abordagem teórica possibilita compreender os princípios da formação no contexto da Educação do Campo e os elementos que compõem a constituição do ser professor.

Ao tratar do gênero carta, destaco sua dimensão reflexiva, subjetiva e memorialística, que favorece a expressão de experiências e sentidos atribuídos ao percurso formativo — característica que fundamenta sua utilização como recurso formativo e como objeto de estudo, ainda que, no âmbito desta pesquisa, seja mobilizada metodologicamente como instrumento de produção de dados.

2.1. Educação do Campo: contexto histórico

A educação do campo no Brasil tem um histórico bastante amplo e complexo, marcados pelo processo de formação social, política e econômica do país, além da relação de domínio e exclusão aos povos do campo, sendo a educação somente acessada pela população urbana e elite. Durante a década de 1990 surgem as primeiras políticas públicas que priorizavam a educação do campo voltada para o campo, valorizando a realidade camponesa, uma educação formal e acessível aos sujeitos do campo e que era mediada pela Igreja Católica.

Ao longo da história educacional brasileira, a educação rural foi tratada de forma genérica, sem considerar as particularidades culturais, sociais e econômicas dos sujeitos que vivem e trabalham no campo. Como evidencia Munarim; Locks (2012);

[...] A educação rural na história educacional brasileira até então foi concebida e operacionalizada genericamente, sendo desconsideradas características como diversidade, especificidade e complexidade dos sujeitos que vivem e trabalham no campo. Foi a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que instituiu as primeiras Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo no Brasil, reconhecendo o modo próprio de vida social, a utilização do espaço do campo em sua diversidade, onde vivem cidadãos com uma identidade específica [...]. (Munarim; Locks, 2012, p.8).

Esse posicionamento histórico demonstra como a educação voltada ao meio rural foi utilizada como instrumento de manutenção das desigualdades sociais, reafirmando estereótipos e limitando o acesso ao conhecimento como prática emancipatória. Somente em 2002, com a promulgação da Resolução CNE/CEB nº 1, é que se instituiu, oficialmente, um conjunto de Diretrizes Operacionais que reconheciam a especificidade das escolas do campo, incluindo a valorização do modo de vida camponês e a diversidade territorial e cultural do espaço rural.

Mesmo diante dos avanços institucionais promovidos pelo Estado a educação rural ainda era invisível nas questões políticas. O sistema educacional e urbanização reforçaram a marginalização das populações camponesas, sustentando a ideia de que o campo era um local atrasado e sem esperança de ser educado.

Santos (2017) ressalta que;

A educação do campo tem sido historicamente marginalizada na construção de políticas públicas. Inúmeras vezes tratada como política compensatória. Suas demandas e especificidades raramente têm sido objeto de pesquisa no espaço acadêmico ou na formulação de currículos em diferentes níveis e modalidades de ensino. (Santos, 2017, p.212).

Essa citação evidencia como a educação do campo tem sido tratada de maneira secundária nas políticas públicas, sendo muitas vezes vista apenas como uma forma de compensar desigualdades, e não como um direito efetivo das populações camponesas.

Ao afirmar que suas demandas são pouco exploradas tanto na academia quanto na formulação de currículos, Santos (2017) reforça a crítica ao modelo educacional urbano que desconsidera as especificidades do campo, como a cultura local, os saberes tradicionais e as condições sociais e econômicas desses territórios. Isso demonstra o quanto ainda é necessário avançar para garantir uma educação verdadeiramente contextualizada e emancipadora para os sujeitos do campo.

Na metade do século XX, surgem as experiências pedagógicas que eram voltadas a educação do campo, e que foram impulsionadas pelos movimentos sociais e políticos da igreja católica e baseada na pedagogia de freire. Essa proposta pedagógica visava uma educação que valorizasse a realidade social dos trabalhadores do campo e dos saberes locais.

Nesse contexto, Caldart (2009) sintetiza de maneira contundente os fundamentos e desafios da Educação do Campo;

[...] A Educação do campo toma posição, age, desde uma particularidade e não abandona a perspectiva da universalidade, mas disputa sua inclusão nela (seja na discussão da educação ou de projeto de sociedade). Sim! Ela nasce da ‘experiência de classe’ de camponeses organizados em movimentos sociais e envolve diferentes sujeitos, às vezes com diferentes posições de classe. Sim! A Educação do campo inicia sua atuação desde a radicalidade pedagógica destes movimentos sociais e entra no terreno movediço das políticas públicas, da relação com um Estado comprometido com um projeto de sociedade que ela combate se coerente for com sua materialidade e vínculo de classe de origem. Sim! A Educação do campo tem se centrado na escola e luta para que a concepção de educação que oriente suas práticas se descentre da escola, não fique refém de sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela enquanto projeto educativo. (Caldart, 2009, p.38).

A Educação do Campo não é apenas um modelo pedagógico alternativo, mas uma proposta política e social que confronta as estruturas tradicionais de ensino e produção de conhecimento. Ela reivindica o direito de existência e valorização de outras epistemologias, enraizadas nas experiências de luta dos trabalhadores rurais, e defende a construção de um projeto educativo emancipador, vinculado à transformação social e à justiça histórica.

Ainda segundo Caldart;

E uma vez mais, sim! A Educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital. (Caldart, 2009, p.38).

Nesse contexto, as mobilizações sociais do campo desempenharam um papel fundamental no fortalecimento dessa proposta. Movimentos como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foram protagonistas na reformulação das práticas e concepções educacionais voltadas à construção de uma escola do campo, defendendo uma educação diferenciada, comprometida com a realidade e os interesses dos sujeitos do campo.

Segundo o autor Neto (2010);

Outro aspecto importante para a compreensão da escola do campo é o conceito de práxis, uma categoria importante para o entendimento das epistemologias dos projetos de educação do campo. Para o marxismo, mais que interpretar a realidade, interessa transformá-la, o que coloca a prática, como o início da ciência social. Para alterá-la, entretanto, é necessário entendê-la. (Neto, 2020, p. 153).

A reflexão apresentada por Neto (2010) reforça o caráter transformador da educação do campo ao destacar a importância da práxis, ou seja, da união entre teoria e prática. Inspirada na perspectiva marxista, essa concepção entende que a realidade social precisa ser mais do que compreendida: deve ser transformada a partir da ação consciente dos sujeitos.

No contexto da escola do campo, isso significa desenvolver práticas pedagógicas que estejam enraizadas nas vivências dos trabalhadores rurais e que contribuam para a sua emancipação. Assim, a educação deixa de ser um instrumento de reprodução da exclusão e passa a ser um meio de luta e resistência, promovendo o protagonismo dos sujeitos do campo na construção de um projeto educativo próprio.

Entretanto, nem sempre a educação voltada ao meio rural considerou essas dimensões críticas e emancipadoras. Em muitos momentos históricos, prevaleceram concepções tecnicistas e adaptativas que buscavam apenas manter o trabalhador rural em seu lugar social, sem questionar as estruturas que geram desigualdade e exclusão.

Barreiro (2010) destaca;

[...] Diante disso, a educação rural passou a ser vista como possibilidade de valorização de vida no campo para minimizar o processo de migração, desconsiderando, no entanto, questões estruturais determinantes da condição de vida da população migratória. A educação rural baseou-se nos pressupostos do ruralismo pedagógico, tendência educacional que credita à ampliação dos conhecimentos do homem do campo o aumento das possibilidades de fixá-lo a terra. (Barreiro, 200, p. 28).

Essa crítica ao ruralismo pedagógico demonstra como a educação no campo, por muito tempo, foi instrumentalizada para fins de controle social, ao invés de emancipação. Diante desse cenário, a luta por uma educação do campo comprometida com a transformação social impulsionou a criação de políticas públicas mais sensíveis às especificidades do meio rural. Um marco importante nesse processo foi a criação, em 1998, do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), voltado à alfabetização e escolarização técnica e superior de jovens e adultos residentes em áreas de assentamentos rurais. Essa iniciativa representou um avanço significativo, ao reconhecer o direito à educação como um componente central da reforma agrária e da justiça social.

Essas medidas refletem a ampliação das lutas sociais por uma educação mais justa e contextualizada para os povos do campo, que não se limita a adaptar o modelo urbano, mas busca construir uma proposta própria, articulada com a realidade camponesa.

Nesse sentido, Caldart (2008) ressalta que;

A Educação do Campo surgiu em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao atual estado de coisas: movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas. (Caldart, 2008, p.20).

A Educação do Campo não é apenas uma proposta pedagógica, mas um movimento social e político que surge da prática e da luta dos sujeitos do campo por seus direitos. Ela carrega consigo uma crítica profunda ao modelo educacional hegemônico, propondo novas formas de pensar a educação, o campo e o próprio projeto de nação.

Souza (2012) destaca que “As experiências e lutas da educação do campo colocam em evidência a histórica desigualdade educacional da sociedade brasileira, em que os trabalhadores são os que possuem menor escolaridade”. A Educação do Campo, portanto, é fruto da mobilização popular e visa transformar as condições de exclusão e desigualdade historicamente impostas às populações camponesas.

Contudo os desafios ainda são grandes em relação à educação do campo, a falta de investimentos nas escolas das zonas rurais, escassez de professores e formações de qualidade tem contribuído para o fechamento de muitas escolas devido a omissão de recursos que são essenciais para a implementação da educação em áreas rurais, comprometendo a educação pública e de qualidade para os camponeses.

De acordo com Molina e De Jesus (2004), a Educação do Campo deve ser concebida como um processo construído a partir das necessidades e lutas dos próprios trabalhadores e trabalhadoras do campo. Trata-se de um projeto educativo gestado a partir da perspectiva camponesa, que considera os interesses sociais, políticos e culturais desses sujeitos concretos, inseridos em condições específicas de existência em determinado tempo histórico.

Assim, os autores defendem que pensar a educação do campo é reconhecer sua particularidade vinculada a uma classe social e a um modo de vida sem perder de vista a dimensão universal da educação como direito humano. Toda essa trajetória reflete numa

busca intensa e resistência dos sujeitos do campo, em prol de reconhecimento e da valorização da diversidade cultural, dos saberes do campo e o modo de vida de cada um, para uma transformação social e política.

2.2. Formações de professores

A formação de professores na educação é um campo fundamental e indispensável para a consolidação de práticas pedagógicas que remetem a realidade dos sujeitos do campo.

De acordo com André et al. (1999), a formação continuada deve ocorrer em serviço e deve valorizar o professor enquanto sujeito ativo no processo educativo, estimulando-o a refletir sobre sua própria prática e a buscar estratégias pedagógicas mais eficazes. A formação continuada vai além da simples aquisição de novos conteúdos ou técnicas; ela pressupõe o reconhecimento do professor como um profissional reflexivo, capaz de analisar criticamente sua atuação e de construir, coletivamente, novos saberes pedagógicos.

Dessa forma, investir na formação em serviço é fundamental para fortalecer a autonomia docente e promover práticas educativas mais contextualizadas, especialmente em realidades desafiadoras como as das escolas do campo. Essa formação precisa estar alinhada ao projeto de escola que os movimentos sociais do campo vêm reivindicando ao longo das últimas décadas — um projeto que ultrapassa os limites da educação bancária e propõe uma articulação entre saberes escolares, cultura camponesa e transformação social.

Com base nessa perspectiva, Antunes-Rocha (2009) ressalta que;

A escola do campo demandada pelos movimentos vai além da escola das primeiras letras, da escola da palavra, da escola dos livros didáticos. É um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, que cria uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político. Uma escola que em seus processos de ensino e de aprendizagem considere o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo que reconhece e legitima estes saberes construídos a partir de suas experiências de vida. (Antunes-Rocha, 2009, p. 40).

A citação reforça que a escola do campo deve estar intimamente conectada com a realidade vivida pelas comunidades rurais e com seus processos históricos de luta. Nesse contexto, a formação dos professores assume um papel essencial não apenas técnico, mas político e cultural, exigindo um olhar sensível à identidade docente e aos processos de construção de saberes no/do campo.

Por sua vez, Pereira (2013) observa que, dentro das pesquisas sobre formação de professores no Brasil, há ainda pouco enfoque sobre a identidade docente. Segundo o autor, essa questão é abordada sob diferentes perspectivas teóricas, mas carece de articulação entre os estudiosos da área, o que compromete avanços mais consistentes.

Diante disso, torna-se imprescindível que os professores que atuam em contextos rurais tenham acesso a uma formação inicial fundamentada em currículos específicos, que dialoguem com a realidade social, econômica e cultural do campo. “A centralidade dada à adequação da escola à vida do campo tem provocado reflexões sobre o trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula, pois fica sob sua responsabilidade essa adequação por meio do ensino. Assim, as mudanças pretendidas no ensino vinculam-se à prática pedagógica do professor e, conseqüentemente, à formação docente” (VIGH, 2015, p.121).

Essa formação deve articular as práticas pedagógicas ao cotidiano das comunidades camponesas, reconhecendo os saberes locais como parte legítima do processo educativo. Para que isso ocorra, é essencial a implementação de políticas públicas que promovam melhorias no ensino e valorizem a identidade dos sujeitos do campo como protagonistas de sua própria educação.

Os professores que atuam em zonas rurais precisam de uma formação fundamentada em currículos específicos para a realidade do campo, que articulem as práticas pedagógicas ao cotidiano e à cultura das comunidades camponesas. Essa formação inicial demanda políticas públicas que valorizem os saberes locais, promovendo melhorias no ensino e reconhecendo a identidade dos sujeitos do campo como parte legítima do processo educativo.

Nesse sentido, Pacheco e Pioveson (2014, p. 48) destacam que;

Essas reflexões sobre a educação do campo não são recentes, nem novidade ou modismo; elas fazem parte de um grande movimento em defesa da qualidade educacional para os trabalhadores e trabalhadoras que vivem no campo. No entanto, essa ainda não é uma prática concreta em todos os espaços educacionais do meio rural, que, muitas vezes, reforçam estigmas preconceituosos quanto ao modo de vida, aos hábitos, à cultura, aos conhecimentos e à própria identidade dos camponeses.

Essa observação revela que, embora a luta por uma educação do campo mais justa e contextualizada tenha um histórico significativo, os desafios ainda persistem. Muitos espaços escolares no meio rural continuam a reproduzir visões estigmatizadas sobre a vida

camponesa, desconsiderando os saberes locais e negando a riqueza cultural das comunidades rurais. Por isso, a formação docente voltada ao campo precisa estar alinhada com práticas educativas que respeitem, integrem e valorizem essas identidades e conhecimentos, rompendo com visões homogeneizadoras e excludentes. As autoras Molina; Rocha (2014);

O educador do campo precisa ter a compreensão da dimensão do seu papel na construção de alternativas de organização do trabalho escolar, que ajudem a promover essas transformações na lógica tradicional de funcionamento da escola. Uma atuação que entenda a educação como prática social. Enfim, a formação deve contribuir para que o educador seja capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem a população que trabalha e vive no e do campo. (Molina; Rocha, 2014, p.227).

As autoras destacam a importância de uma formação docente voltada para a realidade do campo, que vá além do domínio de conteúdos e métodos tradicionais. As autoras enfatizam que o educador do campo deve ter consciência crítica do seu papel dentro da escola e da comunidade, atuando como agente de transformação. Isso significa que ele precisa estar preparado para repensar e reorganizar a dinâmica escolar, rompendo com modelos padronizados que não dialogam com as especificidades do meio rural.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/1996) representa um marco legal que reconhece a diversidade educacional brasileira. Como afirma Alencar (2010), os artigos 23 e 28 da LDB garantem importantes avanços no sentido de contemplar as especificidades das populações do campo. Assim, torna-se evidente a necessidade de políticas públicas que reconheçam as peculiaridades do meio rural e promovam formações docentes adequadas a essa realidade.

Os movimentos sociais organizados durante o ano de 1990 deu uma impulsionada na implementação de políticas públicas voltadas a valorização da formação docente da educação do campo. Como exemplo, a criação do prona foi uma ferramenta estratégica e fundamental para os cursos de formação inicial e continuada dos educadores em áreas rurais, introduzindo metodologias participativas e inclusivas baseadas no princípio pedagógico.

O surgimento dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo foi um marco importante na educação, onde implantou diversas universidades públicas, após consolidação da Política Nacional de Educação do Campo (PNE), em que organiza o curso em tempo-universidade de tempo-comunidade, ondem os estudantes permanecem em seus

lares integrando sua formação a sua vivência social. Além disso, as construções do plano de ensino são voltadas para os saberes locais e o modo de vida e história dos povos rurais.

Molina (2017) ainda complementa que as Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoCs) foram concebidas com base em princípios que se diferenciam das formações tradicionais. Ao serem planejadas, essas licenciaturas já nascem comprometidas com uma perspectiva crítica da realidade social, especialmente no que diz respeito às desigualdades presentes no meio rural.

As Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil são reivindicadas a partir da luta dos sujeitos do campo, das águas e das florestas, as quais, de alguma forma, compõem, direta ou indiretamente. Elas rompem com a ideia de neutralidade nas políticas educacionais e na produção do conhecimento científico, reconhecendo que toda prática educativa está inserida em um contexto de disputas e interesses. (Paula, 2021).

A diretriz curricular nacional para a educação do campo estabelece o compromisso com uma formação docente de qualidade, crítica e interdisciplinar que valoriza as práticas socioculturais das comunidades do campo, fortalecendo as políticas para enfrentamento dos desafios que persistem nas comunidades rurais.

Segundo Alencar (2010), os saberes que fundamentam a prática docente não se restringem aos conteúdos disciplinares. Ao contrário, envolvem conhecimentos adquiridos na vivência cotidiana, na interação com a comunidade, com o território e com as experiências de vida. São saberes construído a partir da prática e da convivência, que contribuem para a constituição da identidade profissional do educador.

Dessa forma, a formação docente precisa articular diferentes dimensões do saber: o pedagógico, o didático, o curricular, o crítico-contextual e o saber da experiência. Essa multiplicidade de saberes fortalece a atuação do professor, especialmente em contextos desafiadores como o da Educação do Campo, onde é fundamental integrar os conteúdos escolares aos conhecimentos produzidos pelas comunidades locais.

A desvalorização docente é perceptível ainda nos dias de hoje, é preciso compreender uma política comprometida com a educação e valorização das formações dos professores. O investimento é fundamental para contextualização de uma escola comprometida com o ensino e transformando a realidade social dos povos rurais. O autor Nóvoa (2012) destaca que;

Para conseguir uma transformação de fundo na organização da profissão docente é fundamental construir novos modelos de formação. O diálogo profissional tem

regras e procedimentos que devem ser adquiridos e exercitados nas escolas de formação e nos primeiros anos de exercício docente. Sem isso, continuaremos a repetir intenções que dificilmente terão uma tradução concreta na vida dos professores e das escolas. (Nóvoa, 2012, p.18).

A formação de professores para atuarem em contextos rurais apresenta desafios significativos, que vão além da simples transmissão de conteúdos escolares. É necessário compreender que o meio rural possui características culturais, sociais e históricas próprias, que exigem uma abordagem pedagógica diferenciada. Nesse sentido, torna-se evidente que as formações ainda não têm conseguido atender de forma adequada a essas demandas.

Como destaca Alencar (2010), “muitas formações iniciais e continuadas ainda não estão preparadas para lidar com as especificidades rurais. Falta-lhes a capacidade de integrar os conteúdos escolares às experiências de vida, às memórias e às culturas das comunidades camponesas.” Essa análise revela uma lacuna preocupante nos cursos de formação, uma vez que o distanciamento entre o conteúdo escolar e a vivência do estudante do campo dificulta o processo de aprendizagem e a valorização de sua identidade.

Além disso, é preciso refletir sobre a própria concepção de educação e seus fundamentos legais. O reconhecimento da educação como um direito universal foi um marco importante, mas nem sempre tem sido suficiente para garantir o atendimento às diversidades existentes no país, especialmente no que se refere à população do campo. Nesse contexto, Arroyo (2007, p.160) aponta que:

Assumir a educação como direito de todo cidadão e como dever do Estado significou um avanço. As políticas públicas e os ordenamentos legais passaram a ser inspirados nessa concepção de direitos. Entretanto, isso não tem significado avanços no reconhecimento das especificidades de políticas para a diversidade de coletivos que fazem parte de nossa formação social e cultural. A ênfase na educação como direito de todo cidadão deixa explícitas tensões na concepção de direito, de educação, de cidadania, de políticas públicas: ver e defender esses direitos como generalistas sem o reconhecimento das diferenças.

A citação evidencia as tensões existentes entre a concepção universalista do direito à educação e a necessidade de políticas que reconheçam as particularidades de diferentes grupos sociais. Para garantir uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva, é imprescindível que as políticas públicas considerem e respeitem as especificidades de cada contexto. A formação docente precisa ser transformadora, comprometida com um projeto de educação que respeite a diversidade cultural, social e geográfica dos educandos, especialmente nas realidades do campo.

3. FORMAÇÃO DOCENTE

A docência é um elemento essencial no processo educativo, pois é por meio dela que se promove a mediação do conhecimento e o desenvolvimento da aprendizagem. No Brasil essa formação passou por diversas reformas que inicialmente buscavam os interesses políticos e econômicos.

Com a criação da LDB nº 9.394/96 e também as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, houve a necessidade de uma formação continuada que buscasse aperfeiçoar as práticas pedagógicas dos profissionais. Assim a articulação entre teoria e a prática, entre o conhecimento acadêmico e as experiências, tornou-se o centro dentro do processo formativo.

Nesse contexto o professor é considerado um ator de suma importância no contexto escolar e no processo de ensino e da aprendizagem, pois está em contato direto com essa criança, constituindo-se do meio de transmissão do conhecimento, além de ser o facilitador no processo ensino-aprendizagem. Considera-se que a formação desse profissional pode influenciar, de diversas maneiras, sua atuação no âmbito da sala de aula (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016, p. 528). A centralidade do professor como agente mediador do conhecimento, ressaltando que sua formação repercute diretamente na qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Ao reconhecer o docente como “ator de suma importância”, os autores reforçam que não basta dominar conteúdos disciplinares: é imprescindível desenvolver competências didático-pedagógicas que permitam transformar saberes científicos em experiências significativas para os estudantes. Segundo os autores Canen; Xavier;

Nesse sentido, temos argumentado que o modelo de professor pesquisador, como um profissional reflexivo que assume a postura de constante reflexão crítica sobre a prática pedagógica, atuando ativamente na construção de seu conhecimento pedagógico, poderia articular-se a posturas multiculturais, de forma a promover a formação do professor-pesquisador multiculturalmente comprometido. (Canen; Xavier, 2005, p. 335).

Dessa perspectiva, a formação inicial e continuada deve contemplar tanto fundamentos teóricos quanto espaços reflexivos sobre a prática, possibilitando ao professor alinhar metodologias ao contexto sociocultural da turma e adotar posturas investigativas que potencializem a aprendizagem. Assim, investir em políticas de formação docente

robustas não é um apêndice do sistema educacional, mas um requisito para garantir a efetividade do ensino e fortalecer a autonomia profissional do educador.

Ao discutir a formação e o desenvolvimento profissional docente, é essencial considerar o papel da reflexão na prática pedagógica. O professor não é apenas um transmissor de conteúdos, mas um sujeito ativo na construção do seu saber, por meio da análise crítica de suas próprias ações no cotidiano escolar. Essa perspectiva é evidenciada na concepção do professor como um profissional reflexivo, conforme apontado por Zeichner;

O conceito do professor como um profissional reflexivo parece reconhecer a expertise que existe nas práticas de bons professores, o que Schön denominou de “conhecimento-na-ação”. Da perspectiva do professor, isso significa que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente. (Zeichner, 2008, p. 539).

O conhecimento profissional do professor não se limita ao aprendizado teórico ou à observação de práticas alheias, mas é construído principalmente a partir da sua própria vivência em sala de aula. Esse saber de "conhecimento-na-ação", ou seja, um saber que emerge durante a prática e se fortalece por meio da reflexão contínua sobre ela. Para o professor, isso implica assumir uma postura investigativa sobre o próprio fazer pedagógico, analisando o que funciona, o que pode ser aprimorado e quais estratégias são mais eficazes em determinados contextos. Assim, a experiência prática torna-se fonte legítima de conhecimento, e a formação docente passa a incluir o desenvolvimento da capacidade de refletir criticamente sobre a ação, promovendo melhorias no ensino.

Essa maneira de conceber a formação docente revela-se consoante com o que é denominado, na literatura educacional, de modelo da racionalidade técnica. Nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação. No estágio supervisionado, o futuro professor aplica tais conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula. (Pereira, 1999, p. 111).

A formação docente não é apenas transmissão de conhecimento e conteúdos, envolve vários fatores como a construção de competências pedagógicas, éticas e políticas que permite ao professor compreender a realidade do aluno e intervir caso necessário no processo de ensino-aprendizagem.

Nóvoa (2012) enfatiza que “A formação de professores é essencial para consolidar parcerias no interior e no exterior do mundo profissional para reforçar o trabalho cooperativo dos professores”. Diante desse cenário de transformações e exigências na formação docente, torna-se imprescindível repensar os processos formativos à luz das novas demandas educacionais. A valorização da prática, integrada à teoria, e o compromisso institucional com a qualidade da formação ganham centralidade nas políticas públicas voltadas à formação de professores. Nesse contexto, Barcelos e Villani (2006) destaca a importância de se adotar uma postura mais colaborativa e contextualizada na formação inicial, afirmando que;

As novas diretrizes do Ministério da Educação sobre Formação de Professores para a Educação Básica (MEC, 2001) convocam os formadores de professores a refletirem sobre dois aspectos: tornar a formação inicial de professores um efetivo projeto coletivo, capaz de envolver a instituição formadora e o conjunto de formadores, e estabelecer uma parceria com a escola, na qual estagiários, professores e supervisores de estágio, juntos, possam aprender a trabalhar profissionalmente no cotidiano escolar. Certamente, pôr em prática estas diretrizes não será simples, sendo bem-vindas as tentativas realizadas a esse respeito. (Barcelos; Villani, 2006, p. 74).

A citação reforça a ideia de que a superação dos desafios da formação docente exige o envolvimento conjunto de diferentes sujeitos e instituições, comprometidos com a construção de uma prática formativa mais coerente com a realidade escolar. A atuação docente exige muito mais do que domínio de conteúdo e aplicação de métodos pedagógicos. Envolve, sobretudo, uma constante disposição para o aprimoramento profissional diante das transformações sociais e educacionais.

Nessa perspectiva Lúdk e Boing (2012) afirma que o professor precisa ir além do básico, superando-se continuamente e buscando se reinventar em sua prática. Para o autor, o exercício da docência está diretamente ligado a um processo constante de construção da profissionalidade, o que reforça a ideia de que ser professor é estar em permanente formação.

Essa perspectiva revela a complexidade da profissão docente e a necessidade de que o educador esteja sempre aberto ao novo, revendo suas práticas e saberes em busca de um ensino mais significativo e contextualizado. A formação de educadores do campo exige uma abordagem que vá além dos modelos tradicionais, incorporando as particularidades socioculturais das comunidades rurais. Nesse sentido, os autores Cajaiba, Santos e Brito (2022) ressaltam que;

Em suma, compreende-se a importância da formação continuada, principalmente voltada para os professores do campo, que se efetiva na área de pesquisa deste estudo, em um processo no qual os sujeitos do campo tomem consciência de seus direitos e que as políticas públicas aconteçam na sua prática de forma assídua e diligente, na luta, no suor do campo, por uma educação pública de qualidade. (Cajaíba; Santos; Brito, 2022, p. 13).

Essa citação evidencia a necessidade de uma reestruturação nos cursos de licenciatura, de modo que as universidades desempenhem um papel central ao reconhecer as realidades do campo e propor práticas pedagógicas coerentes com a vivência e os saberes dos sujeitos que ali habitam.

Dessa forma, destacar a importância da formação docente inicial e continuada é fundamental para a construção da identidade cultural e profissional, o professor se torna um agente ativo, desenvolve e transforma a sua identidade docente. A política educacional torna essencial para promoção de uma formação de qualidade e que reconheçam e valorizem o educador do campo.

3.1. Saberes docente e identidade

A identidade docente é construída a partir de uma combinação dinâmica de diferentes formas de conhecimento que o profissional adquire ao longo de sua trajetória. Entre esses saberes, destacam-se a formação acadêmica, as práticas pedagógicas, as vivências pessoais e profissionais, além dos saberes culturais.

Guimarães (2001) ressalta que por sua natureza a formação de professores interage entre si e contribuem significativamente para a construção do conhecimento e para a consolidação da identidade do educador. A identidade profissional docente é resultado de um processo dinâmico e histórico, que se constrói nas interações entre os sujeitos, suas práticas e o contexto sociocultural em que estão inseridos. Essa construção envolve tanto rupturas quanto permanências em relação aos modos de ser e agir na profissão. Segundo Pimenta (1996);

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque premeem de saberes válidas as necessidades da realidade [...] (Pimenta, 1996, p. 76).

A identidade docente não se forma de maneira isolada ou linear, mas é atravessada por múltiplas dimensões, como os sentidos atribuídos à profissão, os valores culturais e os saberes construídos historicamente. Assim, mesmo diante das transformações educacionais e das exigências por inovação, muitos aspectos tradicionais permanecem, pois continuam respondendo às necessidades concretas da realidade escolar.

De fato, os futuros professores vão construindo a sua identidade profissional, em boa parte, com base em sua história e sua cultura, mas também baseados em práticas consolidadas, rotinas, valorização, modos de atuar, estabelecidos na própria instituição escolar. Os alunos em formação aprendem a conviver com essa cultura organizacional e precisam combinar suas perspectivas e expectativas com aquelas que a instituição promove, positiva ou negativamente. (Guimarães, 2004, p. 11).

Os professores ao longo da sua trajetória desenvolvem seus próprios saberes que orienta as suas decisões pedagógicas, sua forma de ensinar, suas relações com os alunos. Os saberes docentes no contexto da Educação do Campo ganham sentido ainda mais pelo fato dos professores atuarem em contextos marcados pela diversidade cultural como o campo que carrega diversos desafios estruturais, sociais, políticas e até mesmo o acesso ao ensino e escolas de qualidade. Nessa perspectiva, os autores abaixo afirmam que;

[...] É preciso conhecer-se e compreender a sua formação na busca da autorrealização. Ao longo de sua trajetória, cada professor/a vai internalizando aprendizagens (conceitos e atitudes), as quais se manifestarão na sua práxis docente. Portanto, além da formação acadêmica, a profissionalidade docente é constituída de crenças e valores internalizados na trajetória de vida. A identidade profissional docente constrói-se num processo permanente dentro da profissão, processo esse em que se fundem profissionalidade e pessoalidade. (Munzberg; Silva, 2014, p. 08).

O professor é preciso reconhecer os saberes do campo, das comunidades e que saibam dialogar dentro do espaço escolar. Essa relação de comunicação envolve os saberes do campo desde as práticas do cotidiano a festas religiosas e tradicionais, é preciso relacionar as práticas pedagógicas com as práticas do campo.

Quando se fala em saberes não diz respeito apenas a conteúdos e disciplinas, mas conhecimentos do sujeito em si, estratégias utilizadas no plantio, na colheita, como se trabalha e com quem se trabalha, modos de organização e avaliação, são esses saberes culturais que formam a identidade do sujeito. O professor deve ser um sujeito reflexivo que seja capaz de adaptar sua prática pedagógica a realidade do campo sem abrir mão dos seus saberes científicos e universitários. Conforme apresenta os autores Borges; Bitte (2018);

O processo identitário docente é uma construção permanente, permeada pelos diversos saberes com os quais professor se relaciona no seu cotidiano. A atividade docente e, por conseguinte, a construção da identidade docente exige uma formação contínua e esse processo de formação não pode ser considerado e efetivado apenas por cursos formais, mas deve ser visto em toda a sua complexidade. (Borges; Bitte, 2018, p. 34).

O diálogo é uma porta aberta para a construção dos saberes, seja com outros professores ou alunos. As experiências compartilhadas dentro da escola e nas relações com a comunidade constroem coletivamente saberes fundamentais. Por outro lado, é importante destacar a necessidade de espaços de formação e trocas de conhecimentos entre os educadores do campo, pois isso fortalece o vínculo e contribui para a construção coletiva do saber pedagógico. Nesse processo, a identidade docente se consolida por meio de práticas reflexivas e contextualizadas. Grillo e Gessinger (2008) afirmam que:

O professor, portanto, necessita fundamentar sua prática nos saberes da docência — saberes científicos, pedagógicos e experiências —, os quais possibilitam o desenvolvimento da identidade se um profissional reflexivo, crítico e pesquisador, articulado a contextos mais amplos, considerando o ensino como uma prática social. (Grillo; Gessinger, 2008, p. 38).

Essa perspectiva reforça que a atuação docente não pode se basear apenas em conteúdos técnicos, mas precisa considerar os saberes construídos na prática, em diálogo com a realidade vivida. Assim, o professor do campo desenvolve sua identidade a partir de uma postura crítica, sensível às necessidades locais e comprometidas com uma educação transformadora. No entanto os saberes docentes formam a identidade profissional que está em constante construção, ao longo da sua trajetória essa identidade ganha forma, dimensões pessoais, culturais, profissionais e essa relação com outros sujeitos complementam a bagagem no exercício da docência.

A identidade profissional do docente vai sendo construída como um processo pelas experiências vividas ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, especialmente em contextos desafiadores como o da educação no campo. Essa construção envolve um processo contínuo de aprendizagem, adaptação e transformação diante das realidades sociais e institucionais que se impõem no cotidiano escolar.

Para Bezerra (2020) “O docente enquanto sujeito da experiência deverá estar aberto para uma constante formação/transformação a partir do que vivencia em sua trajetória pessoal e profissional”. Essa afirmação destaca a importância da formação contínua como

parte essencial do desenvolvimento profissional docente. O professor, ao vivenciar diferentes contextos e desafios, especialmente em realidades como a da educação do campo, transforma-se constantemente, ressignificando sua prática e fortalecendo sua identidade profissional.

Santos e Rodrigues (2007) ressaltam que “Nesse contexto, podemos reconhecer o professor como sujeito de fazeres e saberes, estes de referência sobre suas próprias ações e pensamentos”. A trajetória pessoal e profissional, portanto, não é algo separado da formação, mas sim um elemento constitutivo que contribui para a construção de saberes e o aprimoramento da atuação pedagógica. Ainda segundo os autores Santos e Rodrigues (2011);

Os saberes que o professor possui são construídos muito antes de se assumir as atividades de ensino, ou seja, o que se pode perceber é que o professor inicia a construção de sua identidade profissional a partir das experiências que teve como aluno. Isso faz com que reelabore suas experiências transformando-as em saberes que serão mobilizados no decorrer de sua prática. (Santos. Rodrigues, 2011, p. 23).

Esse entendimento evidencia que os saberes docentes não são apenas resultados de formações técnicas ou acadêmicas, mas também de vivências subjetivas e sociais acumuladas ao longo da vida. Ao ressignificar suas experiências escolares passadas, o professor constrói uma base significativa para sua atuação profissional, o que reforça a importância de refletir criticamente sobre essas vivências para que possam contribuir positivamente na prática pedagógica.

Nesse contexto, os professores que atuam em áreas rurais constroem sua identidade em meio a desafios marcados por lutas por melhores condições de ensino. Muitas vezes, enfrentam a falta de infraestrutura adequada, carência de recursos pedagógicos e o descaso com a valorização profissional — elementos que impactam diretamente a qualidade do ensino e o reconhecimento do seu papel social. Ainda assim, é nesse ambiente que muitos docentes desenvolvem práticas transformadoras e reafirmam seu compromisso com uma educação contextualizada e significativa.

Neto (2016) destaca que o papel do professor nas escolas do campo também se limita ao fortalecimento da cultura camponesa e para a formação de sujeitos críticos que lute por uma Educação que respeite e valorize os saberes do campo. A identidade docente é uma identidade de grandes bagagens repletas de experiências e vivências, de luta e de

resistência, uma busca pelo compromisso com uma Educação de qualidade e buscando garantir os direitos das populações camponesas.

Ao longo desse processo de exercício de docência a identidade do professor é moldada, uma travessia de valores e crenças, de afeto e também a maneira como o professor é visto dentro da comunidade escolar. Por outro lado, a identidade docente é marcada pelo compromisso ético e político a transformação social.

Em suma o docente assume um papel que vai além da sala de aula, envolve a valorização cultural e local, o fortalecimento do vínculo comunitário e influencia diretamente em sua atuação profissional reafirmando seu compromisso com a Educação. O professor é que molda a forma como ensina e transforma as práticas pedagógicas a sua realidade, reconstruindo sua identidade profissional.

4. GÊNERO CARTA: REFLEXÃO E ESCRITA

O gênero carta configura-se como objeto de estudo no campo dos gêneros textuais e constitui-se em uma relevante ferramenta de comunicação, informação e formação de sujeitos. Nesse sentido, a carta pode ser analisada como um gênero que revela uma tradição discursiva da língua portuguesa no Brasil, evidenciando uma reorientação, adaptação ou mesmo mudança ao longo do tempo (Oliveira; Zanutto, 2017). Essa observação demonstra que o gênero não é estático, mas acompanha as transformações sociais e tecnológicas, preservando seu papel de mediador da linguagem.

Historicamente, desempenhou papel central na comunicação a longa distância, em um período em que, devido às limitações tecnológicas, o envio e recebimento de correspondências podiam levar meses. Com o avanço das tecnologias digitais, a carta deixou de ser o principal recurso comunicativo, passando a serem utilizadas, em contextos mais cotidianos em contextos mais cotidianos, como expressão de carinho entre crianças, professores, colegas e familiares.

Ainda segundo os autores Oliveira; Zanutto;

A carta, nessa perspectiva, pode ser tratada como um gênero de amplo alcance, pois suas variantes emergem do campo das relações humanas e ganham contornos próprios delineados pelas condições de produção em que se inserem nas diferentes práticas de linguagem. (Oliveira; Zanutto, 2017, p.135).

Esse apontamento reforça a ideia de que o gênero carta não pode ser reduzido a uma única forma ou função, uma vez que está intimamente relacionado às práticas sociais que o produzem. Ou seja, a maneira como a carta se apresenta, depende do contexto comunicativo em que surge, seja na esfera pessoal, oficial, literária ou midiática. Essa maleabilidade é justamente o que garante a vitalidade do gênero, permitindo-lhe atravessar épocas, adaptar-se às mudanças tecnológicas e manter sua relevância em diferentes situações de interação.

Nesse sentido, o autor abaixo observa-se que, mesmo em sua vertente pública, como as cartas de leitores, esse gênero mantém a característica de promover diálogo e proximidade entre os envolvidos.

Verifica-se, assim, que por meio das cartas de leitores os interlocutores estabelecem uma interação social que permite uma proximidade da palavra falada, transportando para outro meio de comunicação o mesmo tipo de

discussão em que o envolvimento é fundamental para que a atividade interacional se instaure de modo efetivo. (Paulistano; Phenix, 2006, p.552).

No entanto, ainda que em desuso como prático de comunicação cotidiana, a carta permanece como um gênero de grande relevância pedagógica e social. No contexto contemporâneo, marcado pela rapidez e pela instantaneidade das mensagens digitais, a carta pode parecer ultrapassada; entretanto, sua função ultrapassa o simples ato de transmitir informações ou sentimentos, configurando-se como um espaço de subjetividade, de diálogo e de reflexão sobre si.

Para Diniz;

Esse gênero de texto compreende a opinião do leitor de um veículo de comunicação sobre um enunciado matriz. No entanto, assim como o leitor se vale desse espaço para expor sua opinião, podemos dizer também que o veículo de comunicação se vale do espaço do leitor para se manter sempre informado a cerca desse seu leitor e servir-se dele como um meio de legitimar a imagem que intenciona construir de si por meio de seus discursos como veículo de comunicação. (Diniz, 2013, p.6)

A carta, nesse contexto, extrapola sua função tradicional e assume papel estratégico de mediação entre sujeitos e instituições. Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo discutir as características do gênero carta, abordando sua história, tipologias e relevância pedagógica, de modo a destacar sua potencialidade como instrumento formativo capaz de favorecer a reflexão pessoal e a construção da identidade discursiva. Assim, ao analisarmos o gênero em seus diferentes contextos de uso, é possível compreender como ele favorece práticas de interação e de produção de sentidos, ampliando a participação dos sujeitos no espaço comunicativo.

4.1. Aspectos históricos do gênero carta

A origem da carta remonta à Antiguidade, quando a comunicação era difícil e restrita, sendo utilizada como forma de interação escrita entre governantes, filósofos e comunidades distintas. Nesse sentido, as cartas se tornam não apenas um meio de comunicação, mas também um meio de resistência, a partir do qual histórias, reflexões e sentimentos se entrelaçam para construir uma educação mais humana. (Fortunato; Franco; Araújo, 2025, p.90).

Durante a Idade Média e a Modernidade, consolidou-se como importante meio de registro cultural, político e literário. Grandes nomes da filosofia e da literatura, como Platão e Clarice Lispector, utilizaram a carta como suporte para expressar ideias, compartilhar sentimentos e dialogar com diferentes interlocutores. Complementando essa perspectiva, observa-se que a carta carrega características próprias do diálogo, o que reforça seu caráter interacional. O autor Tin (2005) aborda que;

A carta mantém certa semelhança com o diálogo, ao pressupor um interlocutor presente em ausência, que é o destinatário, além de guardar, por vezes, traços do diálogo, como a coloquialidade e informalidade. Essa proximidade com o diálogo parece estar na raiz do gênero epistolar, e desde os mais remotos tempos a carta é definida como uma "conversa escrita". (Tin, 2005, p.9).

Essa concepção de carta como uma “conversa escrita” evidencia sua riqueza enquanto recurso pedagógico, pois aproxima a escrita do universo oral do estudante, tornando o processo de produção textual mais acessível e significativo. Além disso, o caráter dialógico do gênero favorece a construção da identidade discursiva do aluno, uma vez que este passa a compreender a função comunicativa da linguagem, estabelecendo relações de interlocução e reflexão crítica sobre o próprio discurso e o do outro.

Do ponto de vista conceitual, os gêneros textuais são entendidos como formas relativamente estáveis de enunciados que respondem a determinadas necessidades comunicativas de cada contexto. Nesse enquadramento, a carta constitui um gênero que atravessou séculos, mantendo características estruturais próprias, remetente, destinatário, saudação, corpo do texto e despedida, e conservando como propósito central a comunicação e o diálogo à distância. Soares destaca que;

Na escrita das cartas, as pessoas encontram espaços para expressar sentimentos, fatos e expectativas, de forma afetiva e memorialística. Mesmo sabendo que a carta hoje tem sido materializada no formato digital com e-mails, acreditei na construção dessa atividade, valorizando os elementos intersubjetivos do gênero. (Soares, 2021, p.35).

A reflexão da autora evidencia que, ainda que a carta tenha se transformado ao longo do tempo, especialmente com a inserção das tecnologias digitais, sua função essencial de estabelecer vínculos comunicativos e afetivos permanece. Isso demonstra a relevância do gênero não apenas como registro histórico e memorialístico, mas também como prática social que valoriza a subjetividade e o encontro entre interlocutores.

4.2. Tipologias do Gênero Carta

A carta apresenta múltiplas tipologias, definidas de acordo com sua finalidade e público-alvo. Entre as principais, destacam-se: a carta pessoal, a carta oficial, a carta comercial, a carta aberta e a carta literária.

4.2.1. Carta Pessoal

De caráter íntimo, a carta pessoal tem como principal finalidade a expressão de sentimentos, opiniões e experiências. Historicamente, constituiu-se como um dos principais meios de comunicação interpessoal, especialmente em períodos em que a telefonia e a internet ainda não eram amplamente acessíveis. Além de seu valor afetivo, a carta pessoal também contribuiu para o desenvolvimento da escrita, promovendo a prática da expressão linguística e a organização das ideias.

Em se tratando da escrita da carta pessoal, é importante que o emissor tenha conhecimento do tipo de linguagem que deverá utilizar, tendo em vista a quem será destinada a carta, pois, sem dúvida, é o destinatário que irá determinar o nível de linguagem empregada nessa situação comunicativa. Assim, tomamos como exemplo uma instituição de ensino ou uma autoridade; a linguagem usada será a formal. Por outro lado, se a carta for escrita para alguém conhecido, como um amigo ou um familiar, a linguagem neste caso é de cunho, informal. (Miranda; Ramalho, 2018, p. 334).

4.2.2. Carta Oficial

A carta oficial é empregada em contextos institucionais, administrativos e políticos, caracterizando-se por uma linguagem formal, objetiva e clara. Sua função está vinculada ao tratamento de assuntos sérios, como comunicados, encaminhamentos ou solicitações entre órgãos públicos ou instituições. Estruturalmente, apresenta rigor maior, incluindo timbre institucional, terminologia específica e assinatura de autoridades competentes. Para o campo educacional, a produção de cartas oficiais contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, aproximando-os de práticas sociais de maior alcance.

4.2.3. Carta Aberta

A carta aberta, publicada em jornais, revistas e plataformas digitais, tem como propósito expor opiniões, críticas ou posicionamentos acerca de questões sociais, culturais ou políticas. Combina elementos da carta pessoal com gêneros argumentativos, destacando-se como instrumento de participação cidadã. No âmbito educacional, favorece o desenvolvimento da argumentação, do senso crítico e da consciência política.

Nessa perspectiva, diferentemente de outras cartas, que pretendem um diálogo com o destinatário, a carta aberta, mesmo se dirigindo, geralmente, a um interlocutor individual, requer também um 'espectador', que, se for diferente do destinatário assinalado no título, será ele o principal interlocutor da carta. Ou seja, mais que o próprio destinatário, é ele, o espectador, uma espécie de plateia, o alvo da argumentação do texto [...]. (Oliveira; Zanutto, 2017, p.137).

5. A CARTA E O PROCESSO EDUCATIVO

A carta, além de recurso comunicativo, constitui-se como instrumento pedagógico relevante, pois a escrita não se limita à codificação da fala, mas é prática social que demanda planejamento, organização e reflexão. Ao exercitar a escrita de cartas, os estudantes desenvolvem competências de comunicação, de posicionamento discursivo e de organização textual.

Ao abordar a relevância da carta enquanto prática social é possível observar que esse gênero textual não se limita a uma simples transmissão de informações, mas envolve um processo de elaboração e reflexão. Nesse sentido, Netto (2012) destaca;

O ato de escrever uma carta permite ao escritor tomar distância para uma reflexão, retomar uma frase antes de lançá-la ao destinatário, reler o texto para melhor compreender seu significado e normalmente expressar muita emoção e sentimentos que ficam registrados por tempo indeterminado. (Netto, 2012, p. 15).

Esse gênero permite articular leitura, escrita e oralidade, proporcionando ao estudante a capacidade de estruturar argumentos, expressar ideias e construir sua identidade discursiva. Além disso, favorece a reflexão pessoal, a reconstrução de memórias e a atribuição de significados às vivências. Mesmo quando não destinada ao envio, a carta possibilita ao sujeito estabelecer um diálogo real ou imaginário, narrando experiências, elaborando emoções e reinterpretando acontecimentos.

As cartas exercem essa função autêntica quando seus escritos contam e expressam sentimentos e anseios. São utilizadas como meio de comunicação desde a antiguidade. (Neto, 2012). Escrever uma carta, portanto, constitui um exercício de interiorização e de fortalecimento da consciência de si, estimulando autonomia pessoal e criticidade. Diferentemente da comunicação instantânea das mídias digitais, a escrita epistolar exige tempo, cuidado e elaboração, promovendo uma prática de escrita mais profunda e reflexiva.

Assim, a carta também se apresenta como um instrumento de resistência cultural diante da superficialidade comunicativa contemporânea. A carta tem, assim, sua razão de ser naquilo que somos e no desejo de remeter parte do que somos ao outro, e uma das melhores formas de remeter parte de nós mesmos ao outro é utilizando-se da comunicação. Nesse caso, por meio da carta. (Fortunato; Franco; Araújo, 2025)

Embora seu uso cotidiano tenha diminuído, a carta continua sendo relevante como objeto de estudo e como prática formativa. Sua historicidade, diversidade tipológica e potencial pedagógico a tornam um gênero essencial para compreender a relação entre linguagem, sociedade e identidade. Nesse sentido, como afirma Camini (2012);

Contudo, o desafio posto a nós, educadores e educadoras populares é o de continuar lendo e apreendendo da experiência de luta e do profundo amor à vida destes camaradas, tomando-os como referência de vida. E, ao mesmo tempo, nos desafiar a escrever sobre as nossas experiências, especialmente aquelas construídas coletivamente, em condições de gerar novos aprendizados. (Camini, 2012, p. 46).

Essa reflexão ressalta que a carta não deve ser vista apenas como um registro escrito, mas como um instrumento que mobiliza memórias, afetos e aprendizagens coletivas. Assim, compreender e valorizar o gênero carta significa reconhecer sua importância não apenas para a história da comunicação escrita, mas também para o processo contínuo de constituição do sujeito enquanto ser histórico, social e cultural.

Dessa forma, compreender e valorizar o gênero carta significa reconhecer sua importância não apenas para a história da comunicação escrita, mas também para o processo contínuo de constituição do sujeito enquanto ser histórico, social e cultural.

6. PERCEPÇÕES DAS ACADÊMICAS: VIVÊNCIAS E SENTIDOS DA FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nesta seção, apresento e analiso os dados produzidos por meio das cartas escritas pelas acadêmicas concluintes do Curso de Educação do Campo da UFT – Câmpus Arraias. As cartas, utilizadas como instrumento metodológico de produção de dados, materializam as narrativas (auto)biográficas das estudantes, revelando memórias, aprendizagens, desafios e sentidos atribuídos ao processo formativo, isso porque para Josso (2007, p. 419) “a história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si”.

Assim, trabalhar com uma pesquisa na abordagem (auto)biográfica não é apenas narrar um fato, mas desenvolver também um processo de autoformação acerca das experiências vividas e narradas, ou seja, essas experiências “se produzem num lapso de tempo relativamente curto, mas que têm efeitos duráveis e afetam, de maneira determinante as presunções do indivíduo sobre o mundo” (Delory–Mombberger, 2012, p. 79).

A partir dessa ótica, busco compreender como as acadêmicas percebem sua trajetória, sua constituição como futuros docentes e os impactos pessoais, sociais e profissionais da formação. As análises dialogam com os referenciais teóricos apresentados anteriormente, permitindo compreender a formação na Educação do Campo a partir das vozes e experiências das sujeitas envolvidas à luz da ótica (auto)biográfica.

6.1. Perfil dos Participantes

Participaram deste estudo sete acadêmicas do curso de Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Artes Visuais e Música, da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus Arraias. O Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Artes Visuais e Música foi criado em consonância com as políticas públicas voltadas à Educação do Campo e com as reivindicações dos Movimentos Sociais e Sindicais, do Fórum Estadual de Educação do Campo e das secretarias estaduais e municipais de educação. Fundamentado na Pedagogia da Alternância.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC/2024) o curso tem como propósito formar professores para atuarem nos ciclos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, especialmente nas áreas de Artes Visuais e Música. Busca, assim, ampliar a oferta de educação básica nas comunidades rurais, suprindo a carência de docentes qualificados e contribuindo para a superação das desigualdades educacionais no campo, com base nos princípios de igualdade e gratuidade de acesso ao ensino superior, tendo iniciado suas atividades administrativas no ano de 2013 por meio do edital do Pronacampo juntamente com outras instituições federais de ensino superior e a primeira de alunos e alunos no ano de 2014, no total 120 ingressantes, conforme narrado pelo orientador.

Com caráter regular, o curso organiza-se em duas dimensões integradas: o Tempo-Universidade (TU) e o Tempo-Comunidade (TC). As atividades desenvolvidas na comunidade permitem ao estudante refletir sobre os desafios locais, dialogar com colegas e moradores, e propor alternativas para a realidade educacional do campo. Esses aprendizados são posteriormente retomados no TU, por meio de discussões e socializações, fortalecendo a articulação entre teoria e prática, e consolidando uma formação docente comprometida com a transformação social e cultural das comunidades rurais.

Em relação aos participantes, todas cursam o oitavo período, ou seja, encontram-se no último período da graduação, etapa marcada pela conclusão do percurso formativo e pela consolidação das práticas pedagógicas e identidades docentes. As participantes foram convidadas a contribuir com o estudo por meio da elaboração de uma carta narrativa. O convite foi enviado pelo E-mail, e as cartas foram enviadas voluntariamente pelas acadêmicas ao pesquisador. Para preservar a identidade das participantes, foram adotados pseudônimos.

As estudantes apresentam trajetórias diversas, atravessadas por experiências pessoais e desafios como maternidade, trabalho e responsabilidades familiares, bem como pela busca de realização pessoal e profissional por meio da formação docente no contexto da Educação do Campo. Apesar das singularidades, há entre elas o desejo comum de contribuir com suas comunidades e fortalecer práticas educativas alinhadas com a realidade do campo.

A seguir, apresenta-se a identificação das participantes por pseudônimo:

- ✓ **Carta 01** – compartilha uma história marcada pela superação de desafios familiares e pessoais para ingressar e permanecer na universidade.

- ✓ **Carta 02** – evidencia motivação pela educação e pelo compromisso com o desenvolvimento social de comunidades rurais.
- ✓ **Carta 03** – relata conciliar responsabilidades familiares com a formação acadêmica, reforçando esforço e perseverança.
- ✓ **Carta 04** – participante que optou por não assinar a carta, mas trouxe contribuições significativas sobre sua trajetória e vivências universitárias.
- ✓ **Carta 05** – destaca o papel transformador da universidade em sua vida pessoal e em suas perspectivas profissionais.
- ✓ **Carta 06** – ingressou no curso já sendo mãe, conciliando o cuidado com seu filho com a vida acadêmica, demonstrando resiliência e determinação.
- ✓ **Carta 07** – evidencia forte vínculo com o contexto do campo e seu desejo de atuar na educação fortalecendo cultura, identidade e práticas comunitárias.

As narrativas dessas acadêmicas, que vivenciam a reta final da formação, revelam diferentes percursos de vida e aprendizagem. Contudo, convergem no reconhecimento da Educação do Campo como espaço de transformação social e de construção de novas possibilidades profissionais e pessoais.

6.2. Resultados e análises das cartas dos (as) acadêmicos (as)

As cartas analisadas nesta pesquisa foram produzidas pelas concluintes do curso de Educação do Campo, com habilitação em Artes Visuais e Música. O convite para participar da escrita foi enviado para as alunas do curso de Educação do Campo do 8º período, de forma simples e acessível, acompanhado de uma mensagem de incentivo para que cada estudante escrevesse uma carta destinada a um futuro aluno do curso, que esteja iniciando ainda, compartilhando suas vivências, conselhos e percepções sobre a trajetória formativa. O convite foi bem recebido, e a maioria das participantes respondeu com entusiasmo e sensibilidade, expressando em suas palavras as marcas deixadas pelo percurso acadêmico e humano que vivenciaram ao longo da formação.

Ao todo, foram recebidas sete cartas, organizadas e identificadas por pseudônimos numéricos (Carta 1, Carta 2, Carta 3, Carta 4, Carta 5, Carta 6 e Carta 7), a fim de preservar a identidade das participantes. As cartas foram enviadas em formato digital, por meio do próprio aplicativo, e variaram em extensão e estilo de escrita — algumas mais

objetivas outras mais reflexivas e poéticas —, o que reflete a pluralidade das sujeitas que compõem o curso, bem como suas distintas trajetórias de vida. As cartas escritas pelas acadêmicas do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Artes Visuais e Música da Universidade Federal do Tocantins revelam trajetórias de vida profundamente marcadas por desafios, superações e transformações. As narrativas foram analisadas de forma qualitativa, inspiradas na ótica da pesquisa (auto)biográfica (Josso, 2007) buscando compreender os sentidos atribuídos à formação universitária no contexto da Educação do Campo.

As narrativas presentes nas cartas confirmam o entendimento do autor Josso (2007), ao afirmar que os processos formativos são construídos a partir das experiências vividas e refletidas pelos sujeitos. As acadêmicas atribuem sentidos às suas trajetórias ao compartilharem memórias marcadas por desafios, afetos e superações vivenciadas ao longo da graduação. Cada uma, a seu modo, expressa as dificuldades enfrentadas para ingressar e permanecer na universidade, mas também a alegria e o orgulho de ter chegado até aqui. Ainda que as experiências sejam individuais, há entre elas uma ligação profunda, tecida por sentimentos de superação, pertencimento e esperança.

A partir da leitura e interpretação das cartas, emergiram quatro eixos principais: a superação e resistência feminina, o reencontro com a identidade e o território, os desafios de acesso e permanência na universidade, e a transformação pessoal e compromisso com o coletivo. Um dos aspectos mais marcantes nas cartas é a presença de mulheres que conciliam maternidade, trabalho, cuidado familiar e estudos. Suas narrativas demonstram força, coragem e determinação diante das adversidades. A Carta 5, por exemplo, descreve a dor e a coragem de deixar os filhos para continuar estudando:

“Deixando para trás meus dois filhos um de sete anos e uma de dois anos de idade, embora não foi fácil deixar eles, mas com a ajuda de minha mãe e irmãos não desisti e segui em frente.”

Esse mesmo sentimento de sacrifício e coragem se repete em outras narrativas, como a escrita da Carta 4 que escreveu: *“Começar uma graduação grávida e percorrer o curso com uma criança no colo não é pra qualquer um não é mesmo, como mãe digo que tem casos que acontecem que mães desistam de algo por seus filhos”*. Essas experiências revelam o quanto à trajetória universitária foi marcada pela luta e pela resistência, principalmente das mulheres que, além de estudantes, são mães e trabalhadoras.

Segundo Passeggi (2011), a escrita autobiográfica permite ao sujeito revisitar suas

experiências e produzir reflexões sobre si mesmo e sobre seu percurso formativo. Dessa forma, as cartas produzidas pelas acadêmicas ultrapassam o simples relato de experiências, constituindo-se também como espaços de reflexão, aprendizagem e construção identitária.

A carta 4 aprofundando um pouco mais apresenta uma narrativa marcada pela força, pela sensibilidade e pela superação pessoal. A autora inicia seu relato contando que ingressou no curso de Educação do Campo em 2021, movida pelo desejo de realizar um sonho e pela possibilidade de estudar próxima à família, o que demonstra o vínculo afetivo com o território e com as pessoas que fazem parte de sua vida. Desde o início, ela deixa evidente que sua trajetória acadêmica foi permeada por desafios significativos, especialmente por ter iniciado a graduação grávida e precisado conciliar os estudos com a maternidade.

Em outro momento, a carta ganha um tom mais emotivo quando a autora compartilha a perda recente do pai, que enfrentava uma doença grave. Essa lembrança revela a dimensão humana e dolorosa de sua trajetória, demonstrando que o percurso acadêmico também foi atravessado por vivências de sofrimento e luto. Mesmo diante dessa dor, a estudante expressa gratidão e fé, afirmando que o pai continua lhe dando forças, o que reforça sua resiliência e seu compromisso em concluir o curso.

Ao refletir sobre a importância da Educação do Campo, a autora mostra uma compreensão clara do papel social e político do curso. Ela reconhece que essa formação é essencial para valorizar a cultura, os saberes e a identidade das populações rurais, defendendo uma educação que respeite e fortaleça o modo de vida do campo. Esse trecho evidencia o amadurecimento intelectual conquistado ao longo da graduação, demonstrando que sua vivência pessoal está diretamente ligada à missão formativa do curso.

A carta 4 se destaca por traduzir a força da mulher do campo que concilia maternidade, estudo, trabalho e luto, sem perder a esperança. Sua escrita é carregada de emoção, mas também de consciência social e crítica. A autora demonstra que o curso de Educação do Campo não é apenas um espaço de formação acadêmica, mas um instrumento de empoderamento e resistência, capaz de transformar vidas e fortalecer o compromisso com o território e com a coletividade. O ingresso e a permanência na universidade representam, para essas mulheres, um ato político e de resistência. A busca pelo conhecimento é vivida como forma de libertação e afirmação da identidade feminina e camponesa, rompendo com tradições que, historicamente, restringiram o papel das mulheres no campo ao espaço doméstico.

Essa perspectiva aproxima-se do pensamento de Freire (1996), ao defender uma educação comprometida com a transformação social e com a emancipação dos sujeitos. As cartas revelam que as acadêmicas passaram a compreender o papel do educador como agente de mudança e de valorização das comunidades do campo.

A autora encerra a carta 4 com um sentimento de gratidão e reconhecimento. A autora recomenda a graduação e afirma com orgulho o quanto o curso contribuiu para sua formação, não apenas profissional, mas também pessoal e humana. Sua narrativa é, ao mesmo tempo, um testemunho e um convite — um relato que inspira outros estudantes, especialmente mulheres e mães, a acreditarem que é possível vencer as dificuldades e transformar a própria história por meio da educação.

Outro aspecto presente nas cartas é o orgulho pela origem e pela identidade camponesa. As autoras expressam a importância da Educação do Campo como espaço de valorização da vida rural e dos saberes tradicionais. Na Carta 5 a autora afirma que o curso **“não representou apenas um percurso acadêmico, mas uma verdadeira jornada de reencontro com minha identidade, com o território e com as realidades que moldam a vida no campo”**. A autora da carta expressa que a universidade foi mais do que um espaço de aprendizado teórico. Para ela, o curso significou um processo de autoconhecimento e valorização de suas origens.

Esse aspecto abordado na Carta 5 dialoga com as reflexões de Roseli Salette Caldart (2008; 2009), ao compreender a Educação do Campo como um espaço construído a partir das experiências, lutas e saberes dos sujeitos camponeses. Nesse sentido, as cartas demonstram que o curso fortaleceu o sentimento de pertencimento, identidade e valorização das realidades vividas no campo, contribuindo para que as acadêmicas reconhecessem a importância de suas origens, culturas e territórios.

Estudar na Educação do Campo não foi apenas adquirir conteúdos, mas reconhecer-se como parte de uma história, de uma cultura e de uma coletividade que muitas vezes é invisibilizada. O termo “reencontro com minha identidade” indica que, ao longo do curso, a participante passou a compreender melhor quem ela é, de onde veio e a importância de suas raízes rurais. Já a expressão “com o território e com as realidades que moldam a vida no campo” mostra que essa formação a fez olhar novamente para o seu lugar de origem — a terra, a comunidade, as tradições e os desafios — com outros olhos, mais críticos e conscientes.

Já a Carta 6 a autora recorda as práticas familiares que marcaram sua formação,

dizendo: *“Meus pais reuniam eu juntamente com meus queridos irmãos para nos ensinar rezar... isso também é uma avaliação, a avaliação não vem somente da escola, mas também da nossa casa pelos nossos maravilhosos pais”*. Nessa fala, a educação aparece ligada à vida cotidiana, às tradições e aos valores da família, mostrando que o aprendizado vai muito além das salas de aula. Esse relato reforça o princípio da educação contextualizada, defendido por autores como Caldart (2008) e Molina (2010), que compreendem o campo como um espaço de produção de saberes, de cultura e de vida, e não apenas como local de trabalho agrícola.

As cartas também revelam as dificuldades enfrentadas pelas estudantes para ingressar e permanecer no ensino superior. A distância entre as comunidades e a universidade, a falta de acesso à internet e as condições socioeconômicas limitadas são desafios constantes. A Carta 3 a autora compartilha uma experiência que representa a realidade de muitos estudantes do campo:

“Tive que deslocar vários quilômetros até chegar na casa da minha prima para estudar pelo Google Meet [...] não estava sendo fácil deixar os filhos pequenos em casa sozinhos principalmente em tempo de chuva.”

Essas dificuldades foram acentuadas durante a pandemia da COVID-19, quando as aulas remotas exigiram adaptações rápidas e improvisadas. Ainda assim, as estudantes demonstraram persistência e compromisso, apoiadas pela solidariedade de familiares e colegas. Essa realidade evidencia os desafios estruturais historicamente enfrentados pelos sujeitos do campo, conforme discutido por Molina e Jesus (2004) acerca dos desafios históricos enfrentados pelos sujeitos do campo no acesso e permanência na educação superior. Mesmo diante das limitações econômicas, geográficas e sociais, as estudantes desenvolveram estratégias de resistência e permanência ao longo da formação.

A Carta 3 chama atenção pelo tom poético e simbólico, utilizando metáforas para expressar o percurso formativo. O aluno compara o curso a uma estrada de chão, repleta de desafios e aprendizados, onde cada passo foi importante para o crescimento pessoal. Esse estilo de escrita se aproxima da Carta 5, que também revela uma sensibilidade artística na maneira de narrar. Ambas demonstram o quanto à arte — seja a música ou as artes visuais — atuou como instrumento de expressão e identidade, permitindo que os alunos se reconhecessem como sujeitos criadores e transformadores da própria realidade.

Essas narrativas evidenciam que a permanência no ensino superior, para sujeitos do campo, depende não apenas de políticas públicas de acesso, mas também de uma rede de

apoio emocional, comunitário e familiar.

Na Carta 2, por exemplo, escreve orientações a futuros acadêmicos, destacando o papel do educador como agente de mudança:

“Como educador, seu papel é facilitar o aprendizado e o desenvolvimento das habilidades dos alunos [...] Trabalhar em parceria com as organizações locais e os líderes comunitários.”

Essa perspectiva reflete o espírito freireano de uma educação libertadora, que, segundo Freire (1996), deve estar voltada para a emancipação humana e para a construção de uma sociedade mais justa. Essa reflexão mostra o quanto a formação as motivou a pensar além de si mesmas, assumindo o papel de futuras educadoras comprometidas com a melhoria de suas comunidades.

As Carta 2 e 7 destaca o papel da fé, da coragem e da persistência para vencer os obstáculos do caminho. Em suas palavras, “a vitória é maior” para quem não desiste, mesmo diante das dificuldades. Essa expressão sintetiza o espírito coletivo presente em quase todas as cartas: o reconhecimento de que o percurso universitário não é fácil, mas é repleto de sentidos, conquistas e aprendizados que ultrapassam o espaço acadêmico. A autora da Carta 2 também enfatiza a saudade que fica ao concluir o curso, evidenciando o vínculo afetivo criado entre os colegas, professores e o ambiente universitário.

Já nas cartas 5 e 6, já analisadas anteriormente, esse mesmo sentimento aparece associado a um reencontro com a própria identidade e com o território. Ambas revelam que a formação permitiu compreender melhor quem são e qual o papel que desempenham em suas comunidades. Quando a carta 5 afirma que a trajetória não foi apenas acadêmica, mas “uma verdadeira jornada de reencontro com minha identidade”, ela ecoa o sentimento presente nas falas da carta 2 e 7: o curso como um espaço de redescoberta e fortalecimento da identidade camponesa e feminina.

A Educação do Campo é, portanto, vivenciada como um espaço de empoderamento, pertencimento e transformação, onde o saber científico dialoga com os saberes populares, e o processo educativo se torna também um processo de reconstrução da própria identidade e do território. Assim, o aprendizado não se limita às disciplinas da universidade, mas envolve um retorno simbólico às próprias origens, permitindo que a estudante reconheça o valor de sua história e da coletividade da qual faz parte. Esse reencontro fortalece o sentimento de pertencimento e desperta o desejo de contribuir com o desenvolvimento de sua comunidade.

De modo geral, as cartas analisadas expressam que a formação universitária no contexto da Educação do Campo vai muito além da conquista de um diploma. Ela se torna uma experiência de vida, marcada pela resistência, pelo afeto e pela coletividade. As narrativas das estudantes demonstram que a universidade, quando se abre para as realidades do campo, torna-se um espaço de inclusão e de reconhecimento de sujeitos historicamente marginalizados.

A união entre as acadêmicas aparece como outro ponto marcante. Mesmo com histórias distintas, elas se reconhecem umas nas outras. O companheirismo, a troca de apoio e a compreensão das dificuldades tornam-se elementos que fortalecem o grupo e tornam a caminhada menos solitária. Há um sentimento coletivo de que cada conquista é compartilhada, e cada obstáculo vencido é uma vitória de todas.

As vozes das acadêmicas quilombolas e camponesas reafirmam que a educação é um instrumento de transformação social, capaz de ressignificar trajetórias e fortalecer identidades. Assim, a Educação do Campo se revela como um caminho de esperança, luta e emancipação — uma pedagogia da resistência e da dignidade.

Ao analisar o conjunto das sete cartas, é possível perceber que cada narrativa se entrelaça à outra, formando uma teia de experiências e emoções que dá voz à essência do curso de Educação do Campo. Na carta 7 traz a força da ancestralidade e da superação; na carta 2, a fé e a determinação; na carta 5, o reencontro com a identidade; na carta 6, o amadurecimento pessoal; e as demais participantes complementam esse mosaico com relatos de solidariedade, amizade e crescimento.

Apesar das particularidades de cada trajetória, há um fio condutor comum que atravessa todas as cartas: o reconhecimento de que a formação no campo é diferente, mais humana e mais próxima da realidade de quem vive nele. Os alunos mostram que o curso lhes permitiu compreender a educação como prática de vida, como meio de transformação social e pessoal. Em cada carta, nota-se o desejo de retribuir à comunidade o conhecimento adquirido, reafirmando o compromisso com o lugar de origem e com a continuidade da educação libertadora.

A leitura e a análise das sete cartas possibilitaram compreender com profundidade o sentido que os alunos atribuem ao curso de Educação do Campo em suas trajetórias formativas. As narrativas evidenciam que a experiência acadêmica foi marcada por significados que ultrapassam a dimensão técnica e pedagógica, revelando um processo de formação integral, no qual o conhecimento se entrelaça à vida, à identidade e ao território.

Ao compartilharem suas histórias, os participantes demonstraram que o curso representou não apenas uma conquista profissional, mas também um movimento de valorização pessoal, cultural e comunitária.

As cartas revelam a força simbólica dessa formação, que contribuiu para fortalecer o sentimento de pertencimento, a consciência crítica e o compromisso social dos educadores do campo. Assim, ao estenderem a “mão” aos novos estudantes por meio de suas palavras, os autores das cartas reafirmam a importância de uma educação construída a partir da realidade e dos sonhos do povo do campo, consolidando a proposta de uma formação humana, emancipadora e transformadora.

Nesse sentido, as narrativas analisadas também dialogam com as reflexões de Selma Garrido Pimenta (1996) sobre a construção da identidade profissional docente. As experiências compartilhadas pelas acadêmicas demonstram que a formação universitária vai além da aquisição de conhecimentos técnicos, envolvendo também processos de reconhecimento pessoal, valorização social da profissão e fortalecimento do compromisso com a realidade e com os sujeitos do campo.

Por fim, as cartas apontam para uma dimensão transformadora da formação universitária. As autoras reconhecem que o curso de Educação do Campo não apenas ampliou seus horizontes pessoais, mas também fortaleceu o compromisso com a transformação social de suas comunidades.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa reafirma a relevância da Educação do Campo como um campo de formação comprometido com a valorização das identidades, saberes e realidades das populações rurais. A formação docente, nesse contexto, não se reduz à apropriação de conteúdos pedagógicos; trata-se de um processo constituído por vivências, memórias, vínculos comunitários e experiências que atravessam as estudantes ao longo da graduação.

A utilização das cartas como instrumento de produção de dados mostrou-se uma escolha metodológica significativa, pois possibilitou que as acadêmicas narrassem suas trajetórias de forma sensível, pessoal e reflexiva. As narrativas revelaram sentimentos, expectativas, desafios e conquistas, evidenciando o processo formativo como uma construção contínua de saberes, identidade docente e pertencimento ao território. Ao escreverem suas cartas, as estudantes assumiram uma posição de autoria e protagonismo sobre suas histórias, permitindo à pesquisa captar nuances subjetivas e afetivas que dificilmente emergiriam por outros meios.

Os resultados demonstram que a formação no Curso de Educação do Campo contribui para o desenvolvimento de professoras críticas, conscientes de seu papel social e comprometidas com a realidade das comunidades rurais. Contudo, ficou evidente também a necessidade de fortalecer políticas públicas e ações institucionais que assegurem infraestrutura adequada, permanência estudantil, valorização docente e condições de trabalho dignas para as futuras educadoras do campo.

Além disso, as cartas analisadas apontam para a importância de práticas pedagógicas que reconheçam as histórias e contextos das sujeitas do campo como parte constitutiva da formação. Nesse sentido, a escrita autobiográfica revelou-se uma ferramenta potente para ampliar o olhar sobre si, sobre as outras e sobre a profissão docente, contribuindo para uma formação humanizada, sensível e politicamente situada.

Em síntese, este estudo reafirma o compromisso da Educação do Campo com uma formação que não apenas transmite conhecimentos, mas que transforma, emancipa e atribui sentido ao percurso formativo das acadêmicas. Espera-se que esta pesquisa incentive novas reflexões e estudos sobre práticas formativas que valorizem a memória, a identidade e a experiência das sujeitas, fortalecendo a construção de uma educação justa, plural e socialmente referenciada.

Além de ressaltar a importância da Educação do Campo como um espaço de resistência e valorização dos saberes locais, este trabalho evidencia como o processo de formação docente nesta área ultrapassa os limites tradicionais da academia para englobar dimensões subjetivas, políticas e culturais.

As narrativas (auto)biográficas apresentadas nas cartas trazem à tona a complexidade das vivências das acadêmicas, que enfrentam desafios estruturais e culturais, mas que também se fortalecem através do reconhecimento de suas identidades como sujeitas do campo. Esta formação é, portanto, um processo de emancipação, no qual a educadora se posiciona não apenas como transmissora de conhecimento, mas como agente transformadora capaz de promover mudanças significativas em suas comunidades e no próprio sistema educacional.

Ademais, a utilização do gênero carta revelou-se uma estratégia metodológica eficaz para captar as vozes das sujeitas em formação, permitindo uma compreensão mais profunda das suas trajetórias singulares e dos sentidos que atribuem à sua experiência acadêmica. Este recurso inovador favorece o protagonismo das acadêmicas e a reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas e identitárias.

A partir desse enfoque, o presente estudo contribui para ampliar o debate sobre a formação docente no campo, destacando a importância de políticas públicas que garantam uma educação contextualizada, inclusiva e comprometida com a diversidade cultural e social das populações rurais. Assim, a Educação do Campo se reafirma como um projeto político e pedagógico essencial para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. **Educação do Campo e a formação de Professores**: Construção de uma política educacional para a campo brasileiro. v. 34, n. 2. Recife, 2010.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Licenciatura em Educação do Campo**: histórico e projeto político-pedagógico. Educação do Campo: desafios para a formação de professores, v. 2, p. 39-55, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cadernos Cedex**, v. 27, p. 157-176, 2007.

BARCELOS, Nora Ney Santos; VILLANI, Alberto. Troca entre universidade e escola na formação docente: uma experiência de formação inicial e continuada. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 73-97, 2006.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Política de educação no campo**: para além da alfabetização (1952-1963). 2010.

BEZERRA, Paloma Oliveira. A constituição da identidade profissional e dos saberes docentes: territórios da experiência. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade – REED**, v. 1, n. 2, p. 432-445, 2020.

BORGES, Vilmar José; BITTE, Regina Celi Frechiani. Estágio Curricular Supervisionado: identidade e saberes docentes. **Educação em Perspectiva**, v. 9, n. 1, p. 30-47, 2018.

CAJAIBA, Jaqueline Braga Moraes; SANTOS, Arlete Ramos dos; BRITO, Valéria Souza Lima. Formação docente do/no campo: protagonismo do Programa Formação de Professores do Campo (Formacampo). **Educação & Formação**, v. 7, 2022.

CALDART, Roseli Salette. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, educação e saúde**, v. 7, p. 35-64, 2009.

CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica C. **Por uma educação do campo**. São Paulo, 2008.

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

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 13, p. 333-344, 2005.

DE OLIVEIRA, Neil Armstrong Franco; ZANUTTO, Flávia. **O gênero carta aberta: da interlocução marcada à interlocução esperada**. Gêneros textuais em contexto de vestibular, p. 133, 2017.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, p. 523-536, 2012.

DINIZ, Patrícia Souza. Dinamicidade e circulação do gênero carta de leitor. **Anais do SILEL**, v. 3, n. 1, 2013.

FORTUNATO, Ivan; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. Cartas pedagógicas na e para pesquisa qualitativa na formação docente: uma metodologia para humanizar. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 13, n. 35, p. 88-106, 2025.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas, v. 35, p. 20-29, 1995.

GRILLO, Marlene Corroero; GESSINGER, Rosana Maria. Constituição da identidade profissional, saberes docentes e prática reflexiva. **A gestão da aula universitária na PUCRS**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 35-42, 2008.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Papirus Editora, 2004.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Saberes docentes e identidade profissional: a formação de professores na Universidade Federal de Goiás**. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Acesso em: 06 ago. 2025.

JOSSO, Marie Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, p. 428-451, 2012.

MIRANDA, Joseval Dos Reis; RAMALHO, Lindolfo Santos. O trabalho com o gênero carta pessoal na Educação de Jovens e Adultos. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 21, n. 3, p. 328-345, 2018.

MOLINA, Mônica C.; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores: reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Reflexão e Ação**, v. 22, n. 2, p. 220-253, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna; DE JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. Por Uma, Educação do Campo. 2004.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 140, p. 587-609, 2017.

MUNARIM, Antônio; LOCKS, Geraldo Augusto. Educação do campo: contexto e desafios desta política pública. **Olhar de professor**, v. 15, n. 1, p. 83-95, 2012.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; SILVA, Denise Regina Quaresma da. Constituição docente: formação, identidade e professoralidade. **Seminário Internacional de Educação**, v. 14, 2014.

NETO, Luiz Bezerra. Educação do campo ou educação no campo?. **Revista HISTEDBR on-line**, v. 10, n. 38, p. 150-168, 2010.

NETO, Viana Patricio Barbosa; DA CONCEIÇÃO COSTA, Maria. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. **Revista Tópicos Educacionais**, v. 22, n. 2, p. 76-99, 2016.

NETTO, Carla et al. Cartas: um instrumento desvelador que faz a diferença no processo educacional. **Educação Por Escrito**, v. 3, n. 1, 2012.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, p. 11-11, 2012.

PACHECO, Luci Mary Duso; PIOVESAN, Juliane. Educação do Campo: desafios e perspectivas para a formação docente. **Revista de Ciências Humanas**, v. 15, n. 24, p. 47-59, 2014.

PAULA, Adalberto Penha de; BARBOSA, Roberto Gonçalves. Contribuições de Paulo Freire na Educação do Campo: formação de professores/as e o ensino de Ciências. **Práxis Educativa**, v. 16, 2021.

PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; DE OLIVEIRA, Roberta Antunes Medeiros. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, n. 33, p. 111-125, 2016.

PASSEGGI, Maria. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016.

PAULISTANO, Correio; PHENIX, A. O gênero carta: estratégias linguísticas e interação social. **Para a história do Português Brasileiro**, p. 547, 2006.

PEREIRA, Júlio Emilio Diniz. A construção do campo da pesquisa sobre a formação de professores. **Revista da FAEBA – Educação e contemporaneidade**, v. 22, n. 40, jul./dez. 2013.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 20, p. 109-125, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Revista Teias**, v. 18, n. 51, p. 210-224, 2017.

SANTOS, Sandro Prado; RODRIGUES, Fernanda Fernandes Santos. Formações identitárias e saberes docentes: alguns apontamentos para pensar a formação docente do ensino superior. **Cadernos da FUCAMP**, v. 10, n. 12, p. 18-26, 2011.

SOARES, Sebastião Silva. **A carta pessoal na formação de professores: “encontros” (auto) biográficos em tempos da Pandemia de Covid-19.** 2021.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 745-763, 2012.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 4, p. 527-542, 2016.

TIN, Emerson. **Cartas e literatura: reflexões sobre pesquisa do gênero epistolar**. 2005.

VIGHI, Cátia Simone Becker. Formação docente: a educação do campo em foco. Formação Docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 7, n. 13, p. 115-132, 2015.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 535-554, 2008.