

A Epistolaridade e a Sociopoética na Educação do Campo

 Cássia Elen Nunes de Almeida,¹  Sabrina Stein,²  Ana Tereza Reis da Silva³
^{1, 2, 3} Universidade de Brasília – UnB. Faculdade de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Campus Darcy Ribeiro. Brasília – DF. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: almeidacassiaa@gmail.com

RESUMO. O artigo analisa a potencialidade da sociopoética e da epistolaridade como ferramentas metodológicas promissoras para decolonizar as práticas científicas em/na/sobre Educação do Campo. A análise está organizada em três momentos. No primeiro, situamos os princípios e os desafios da Educação do Campo. No segundo, conceituamos a sociopoética e a epistolaridade, indicando seus pontos de intersecção com a Educação do Campo. No terceiro, analisando os dados de uma pesquisa desenvolvida em uma escola do campo, situada na região de Brazlândia, Distrito Federal, buscamos demonstrar como a sociopoética, articulada à epistolaridade, favorece a escuta ativa, a valorização de saberes locais e a criação coletiva de conhecimentos. A análise indica que essas abordagens permitem romper com os paradigmas tradicionais da ciência, garantindo a participação dos grupos envolvidos como coprodutores de conhecimento.

Palavras-chave: epistolaridade, sociopoética, educação do campo, metodologia decolonial.

Epistolarity and Sociopoetics in Rural Education

ABSTRACT. This article analyzes the potential of sociopoetics and epistolary as promising methodological tools for decolonizing scientific practices in/on/about Rural Education. The analysis is organized into three parts. First, we situate the principles and challenges of Rural Education. Second, we conceptualize sociopoetics and epistolary, indicating their intersections with Rural Education. Third, by analyzing data from a study conducted at a rural school in the Brazlândia region of the Federal District, we seek to demonstrate how sociopoetics, combined with epistolary, fosters active listening, the appreciation of local knowledge, and the collective creation of knowledge. The analysis indicates that these approaches allow us to break with traditional scientific paradigms, ensuring the participation of the groups involved as co-producers of knowledge.

Keywords: epistolarity, sociopoetics, rural education, decolonial methodology.

Epistolaridad y sociopoética en la educación rural

RESUMEN. Este artículo analiza el potencial de la sociopoética y la epistolaridad como herramientas metodológicas prometedoras para la descolonización de las prácticas científicas en/sobre/acerca de la Educación Rural. El análisis se organiza en tres partes. En primer lugar, se sitúan los principios y desafíos de la Educación Rural. En segundo lugar, se conceptualizan la sociopoética y la epistolaridad, señalando sus intersecciones con la Educación Rural. En tercer lugar, mediante el análisis de datos de un estudio realizado en una escuela rural de la región de Brazlândia, en el Distrito Federal, se busca demostrar cómo la sociopoética, combinada con la epistolaridad, fomenta la escucha activa, la valoración de los saberes locales y la creación colectiva de conocimiento. El análisis indica que estos enfoques permiten romper con los paradigmas científicos tradicionales, garantizando la participación de los grupos involucrados como coproductores de conocimiento.

Palabras-clave: epistolaridad; sociopoética; educación rural, metodología decolonial.

Introdução

A Educação do Campo (EC) é uma conquista que resulta das lutas históricas empreendidas por sujeitos coletivos que resistem à marginalização e à invisibilização de suas culturas, saberes e modos de vida. Resulta, portanto, de um movimento que se contrapõe à lógica do agronegócio e ao capitalismo enquanto modelo econômico hegemônico e, ao mesmo tempo, reivindica uma educação que dialogue com a terra, com o trabalho e com os modos de existência dos povos do campo, das águas e das florestas. Assim, a Educação do Campo se baseia na valorização da diversidade, da coletividade, dos modos de vida e dos vínculos ancestrais que os povos e as comunidades tradicionais estabelecem com suas terras e territórios.

Nesse sentido, em consonância com esses princípios, práticas científicas desenvolvidas em/na/sobre Educação do Campo têm buscado explorar metodologias alinhadas com os princípios de uma ciência igualmente comprometida com a justiça social e com a justiça epistêmica. A sociopoética, desenvolvida por Gauthier (2012), juntamente com a epistolaridade, compreendida como prática de escrita e troca de cartas, constituem ferramentas metodológicas potentes para esse propósito. Ambas mobilizam dimensões sensíveis, poéticas, corporais e afetivas, favorecendo a escuta ativa, o acolhimento das subjetividades e a criação colaborativa de conhecimentos. Ao articular essas ferramentas no desenvolvimento de pesquisas socialmente implicadas, abre-se um campo fecundo de práticas investigativas que rompem com os paradigmas tradicionais da produção científica e favorecem a participação efetiva dos sujeitos envolvidos como coautores de conhecimentos.

Partindo dessa compreensão, este artigo tem como objetivo analisar a potencialidade da epistolaridade e da sociopoética como ferramentas metodológicas promissoras para decolonizar a pesquisa em/na/sobre Educação do Campo. O artigo busca oferecer contribuições às práticas científicas decoloniais que têm ganhado espaço nas ciências humanas e sociais, especialmente àquelas que têm como foco as práticas educativas críticas e emancipatórias. No âmbito da Educação do Campo, tal discussão ganha importância pelo viés da valorização da agencialidade dos sujeitos do campo, ampliando as possibilidades de construção de conhecimento a partir de suas vivências, saberes, modos de conhecer e produzir sentidos.

A interseção entre Educação do Campo, Sociopoética e Epistolaridade propõe a reinvenção das formas de educar, fazer pesquisa e de produzir conhecimento, por meio da criação de espaços de fala e escuta que respeitem a singularidade dos sujeitos envolvidos. Trata-se de um exercício político e ético de deslocamento do olhar, de decolonização do pensamento e de abertura para outras epistemologias – plurais, enraizadas e afetivas. Ao adotar a escrita epistolar como recurso expressivo e metodológico, este estudo afirma o lugar da oralidade e da palavra escrita íntima (a carta) como testemunho da experiência, da memória e da identidade camponesas, construindo pontes entre ciência, arte e vida.

Este artigo apresenta, além da introdução e das considerações finais, três seções. Na primeira, discorremos sobre a Educação do Campo no Brasil, buscando situar os princípios e os desafios que perpassam essa modalidade de ensino. Na segunda seção, conceituamos a sociopoética e a epistolaridade, indicando os pontos de interseção dessas ferramentas metodológicas com a Educação do Campo. Na terceira seção, apresentamos um caso concreto de pesquisa orientada pela sociopoética e a epistolaridade. Analisamos as narrativas epistolares de crianças de uma escola do campo do Distrito Federal, sobre suas vivências camponesas, experiências escolares, desejos, sentipensamentos, angústias e sonhos. A partir desse estudo, buscamos demonstrar a potencialidade da sociopoética e da epistolaridade como ferramentas promissoras para decolonizar as práticas científicas na/em/sobre a Educação do Campo.

Situando a Educação do Campo e seus desafios atuais

A Educação do Campo tem origem nas lutas históricas dos trabalhadores rurais e camponeses, constituindo-se como um campo educativo vinculado às demandas sociais por justiça, equidade e soberania dos territórios. Surge da resistência dos sujeitos do campo frente a um modelo de desenvolvimento rural excludente, que, ao privilegiar o agronegócio e a monocultura, marginaliza os povos do campo, das águas e das florestas (Caldart, 2012; Molina, 2019).

Diferente da perspectiva integradora e urbana predominante nas políticas educacionais brasileiras, a Educação do Campo propõe a construção de práticas pedagógicas vinculadas à realidade sociocultural dos sujeitos do campo, valorizando seus modos de vida, saberes tradicionais, e suas formas de organização coletiva (Arroyo, 2007; Molina & Freitas, 2011).

Conforme Caldart (2004), a educação do campo se apresenta como uma modalidade que busca a formação integral dos sujeitos camponeses, promovendo uma educação contextualizada que respeita e integra as realidades locais. O trabalho, nessa perspectiva, não é visto apenas como meio de subsistência, mas como um princípio educativo, articulador da formação crítica e da construção da autonomia dos sujeitos (Freire, 1996; Caldart, 2004). A esse respeito, Molina (2015, p. 381) afirma que a “... concepção de educação que emerge da luta da classe trabalhadora no campo é pautada pela ideia da autoemancipação do trabalho em relação à subordinação ao capital, colocando a intencionalidade de articular educação e trabalho em um projeto emancipador”.

Isso deixa evidente que a educação desempenha um papel fundamental na construção da autodeterminação e da autonomia dos povos camponeses, os quais reconhecem a escola como uma instituição necessária para o fortalecimento de suas identidades, bem como para a mobilização e organização comunitária visando ao fortalecimento da luta por direitos e em defesa do território.

A consolidação da Educação do Campo como política pública ganhou força a partir da década de 1990, impulsionada pelos movimentos sociais do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e por iniciativas públicas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (1998), as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002 e 2008), o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo (2008) e a Política Nacional de Educação do Campo, criada em 2010 por meio do Decreto nº 7.352, que estabeleceu as bases de articulação das ações interministeriais para o fortalecimento dessa modalidade de ensino.

Apesar desses avanços legais, ainda persistem enormes barreiras e desafios para assegurar a implementação e a oferta ampla da educação escolar diferenciada aos povos do campo. Dados recentes do Censo Escolar de 2023 (MEC, 2024), divulgado pelo INEP, revelam que há uma redução significativa no número de escolas do campo: de 2007 a 2023, mais de 30 mil escolas rurais foram fechadas no Brasil, sendo a maioria nas regiões Norte e Nordeste. Essa tendência reflete o desmonte de políticas públicas nos últimos anos e o esvaziamento das comunidades camponesas, impactadas pela precarização dos serviços públicos, pela ausência de políticas de permanência e pela imposição de uma lógica escolar urbana às escolas do campo.

Além disso, o Novo Ensino Médio, instituído pela Lei nº 13.415/2017 e recentemente reformulado em 2024, após amplo debate nacional, apresentou implicações preocupantes para as escolas do campo. A flexibilização curricular e a lógica de itinerários formativos têm se mostrado incompatíveis com a realidade das escolas camponesas, que enfrentam falta de professores, infraestrutura inadequada e longas distâncias entre comunidades e unidades escolares. Como aponta Alves e Medeiros (2025), a implementação desse modelo acentuou desigualdades históricas, tornando ainda mais distante a oferta de uma educação de qualidade e com identidade camponesa.

Com a mudança de governo e o retorno do Ministério do Desenvolvimento Agrário e Agricultura Familiar (MDA) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), houve uma rearticulação de pautas vinculadas à Educação do Campo. Em 2023, retomou-se o debate sobre a atualização da Política Nacional de Educação do Campo, com participação de universidades, movimentos sociais e gestores públicos. Iniciativas como a reativação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), a ampliação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) e a reformulação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) para garantir a compra direta de alimentos da agricultura familiar. Esses são alguns exemplos de retomada de pautas e políticas estratégicas para a Educação do Campo (Secadi/MEC, 2023).

Ainda assim, como alerta Arroyo (2012), a Educação do Campo precisa ser compreendida para além de uma política compensatória. É necessário superar o paradigma urbano-industrial que ainda inspira as formulações curriculares e a lógica escolar brasileira. Isso implica reconhecer o campo não como espaço de carência, mas como território de saberes, resistências e produção de outras epistemologias.

Num contexto de recrudescimento da agenda neoliberal, de mercantilização da educação e de ameaça a direitos duramente conquistados, Molina (2015) nos alerta que, no cenário atual da Educação do Campo no Brasil, jamais podemos separar as lutas camponesas da defesa da educação pública, “... porque as desigualdades sociais e educacionais ainda são imensas, só poderemos ter alguma vitória nas lutas específicas se as realizarmos junto com as lutas mais amplas e articuladas em defesa da manutenção da educação ...” (p. 383).

Portanto, a defesa da Educação do Campo exige a construção de um projeto educativo que vise a equidade e a pluralidade, que rompa com a homogeneização dos processos escolares e valorize a diversidade dos saberes e sujeitos do campo, fortalecendo suas lutas,

identidades, culturas e modos de vida. Ou seja, mais do que nunca é fundamental reafirmar o direito à educação como prática emancipatória, enraizada nos territórios e nas lutas coletivas que moldam as vivências camponesas.

Não por acaso, tem emergido e se ampliado uma importante demanda por práticas educativas e científicas que considerem e levem a sério dimensões rechaçadas pela racionalidade hegemônica como a oralidade, a corporeidade, o afeto, a espiritualidade e a ancestralidade. Nossa aposta é a de que a articulação entre epistolaridade e sociopoética pode constituir um caminho potente e promissor para o desenvolvimento de pesquisas socialmente implicadas e para a construção colaborativa do conhecimento na Educação do Campo.

Sociopoética e Epistolaridade como abordagens metodológicas

A Sociopoética é uma abordagem ou método recente que surge da insatisfação com os métodos clássicos e tradicionais de pesquisa. Com efeito, em contraposição aos modelos cientificistas, a sociopoética reconhece a subjetividade como eixo estruturante do processo da pesquisa. Criada entre os anos de 1993 e 1995, pelo pedagogo e filósofo Jacques Zanidê Gauthier, essa abordagem explora o corpo e suas emoções, já que tudo que somos é fruto das interações que vivenciamos em nosso cotidiano e das marcas que trazemos em nossa memória. Para Gauthier, o corpo guarda sentimentos que só podem ser acionados, expressados e liberados por meio de técnicas que exploram a *profunda conexão consigo mesmo* (Gauthier, 2012).

A Sociopoética nasce na vivência do pesquisador com a comunidade Kanaky, na Nova Caledônia, a qual, por meio de suas lutas e resistências, buscava integrar os saberes ancestrais da comunidade com os saberes científicos visando a preservação ambiental e a valorização de sua cultura (Petit et al., 2005). Essa luta e resistência se assemelham às lutas e resistências das comunidades camponesas do Brasil, que, a partir do enfrentamento às lógicas de dominação do agronegócio e da reivindicação do direito a uma educação territorializada (Molina, 2015), deram origem à Educação do Campo.

Para compreender como esse método pode ser aplicado dentro da educação, é importante observar que ele não se limita a seguir uma sequência pré-definida de etapas, mas se estrutura a partir de cinco princípios que orientam a pesquisa. O primeiro é a instituição do grupo-pesquisador, no qual todo saber é produzido coletivamente e por meio da cooperação,

pois as atividades são planejadas para que todos possam se expressar, criando um contexto favorável para a manifestação das memórias corporais, mentais e espirituais. Nesse momento, os pesquisadores acadêmicos são facilitadores, assumindo o papel de mediadores no processo da pesquisa.

Como a sociopoética trata com questões que envolvem emoções que estão guardadas em nós, é preciso proporcionar um ambiente que favoreça esses acionamentos para que o corpo possa se expressar. Assim, ter um olhar atento ao outro é fundamental para que a pesquisa aconteça, isto é, para que o facilitador possa conduzir de forma adequada a produção, análise, interpretação e socialização dos dados, assegurando um processo de pesquisa humanizador. A esse respeito, Petit et al. (2005, p. 3) afirmam que

... A ciência deve interrogar as energias que são impressas nos corpos das pessoas, nos seus afetos, nas suas crenças e nos seus saberes. A pesquisa tem como objetivo resgatar as marcas do passado, mesmo quando sejam tão íntimas ou tão presentes em uma atividade, que as pessoas não mais as percebam.

O segundo princípio enfatiza a participação de culturas de resistência ou dominadas de modo que possam, por meio das experiências vivenciadas, se colocar em processos dialógicos. Por isso, a valorização da diversidade é fundamental na produção dos dados. O terceiro princípio considera “... o corpo inteiro: emocional, intuitivo, sensível e sensual, gestual, racional, imaginativo como portador de marcas históricas e, igualmente, como fonte de conhecimentos” (Petit et al., 2005, p. 4). Nessa etapa, busca-se olhar para o corpo como um local de identidade, afetado pelas relações e pelo que vivenciamos. Nesse sentido, o grupo-pesquisador deve ser instituído de maneira sensível e ética, respeitando aqueles que permanecem na pesquisa, os que se vão ou os que chegam durante o processo.

O quarto princípio baseia-se no uso das técnicas de produção de dados que precisam ser variadas para que os saberes inconscientes, os afetos e os sentimentos sejam evidenciados. Nesse contexto, o facilitador precisa trabalhar com a arte, utilizando variadas técnicas que conhece ou pedindo ajuda a alguém para a realização das oficinas. Por último, o quinto princípio é a interrogação. Sobre o princípio da interrogação, Petit et al. (2005) reconhecem que toda pesquisa tem um sentido político, ético e espiritual que deve ser avaliado de forma coletiva dentro do grupo-pesquisador já que ali estão envolvidos saberes sociais e da comunidade em que se vive, dando assim um caminhar para a pesquisa que antes era inimaginável.

Esses cinco princípios dialogam diretamente com os círculos de cultura propostos por Freire (2016), nos quais diferentes sujeitos investigam, de forma coletiva, temas geradores e constroem saberes em diálogo. A sociopoética, enquanto método de pesquisa e intervenção coletiva (Gauthier, 2012), propõe uma ruptura com a racionalidade científica tradicional ao valorizar o sensível, o simbólico e o imaginário como formas legítimas de produção de conhecimento. Sua centralidade está na valorização do “corpo poético” – isto é, o corpo que sente, sonha, lembra e cria – e no reconhecimento dos participantes da pesquisa como copesquisadores, capazes de refletir sobre suas vivências por meio da criação artística e do fazer coletivo. Tal perspectiva ecoa profundamente os fundamentos freirianos dos Círculos de Cultura, especialmente no que tange à valorização da experiência vivida, da palavra e da escuta como caminhos para a conscientização e a emancipação dos sujeitos (Freire, 2016).

Paulo Freire propôs os Círculos de Cultura como espaços dialógicos nos quais educadoras e educandos constroem saberes a partir de suas práticas cotidianas, em um movimento de leitura crítica do mundo. Ao substituir a sala de aula pela roda, ele rompe com a linearidade e com a hierarquia, instaurando uma pedagogia da escuta, do diálogo e da horizontalidade – princípios que também atravessam a sociopoética (Gauthier, 2012). Em ambas as abordagens, a produção de conhecimento é relacional e coletiva, marcada por uma estética da convivência e pela ética da partilha. A circularidade que organiza essas práticas não é apenas uma disposição espacial, mas um princípio epistemológico que sustenta a escuta ativa e o reconhecimento da diversidade dos saberes.

Essa concepção de circularidade está diretamente relacionada à Educação do Campo, modalidade educativa que emerge das lutas dos povos do campo por uma educação contextualizada, plural e comprometida com seus modos de vida (Caldart, 2012). Nas práticas pedagógicas das escolas do campo, a circularidade se expressa não apenas na organização das rodas de conversa e assembleias, mas também nas místicas, nas celebrações e nos momentos de partilha coletiva, que mesclam espiritualidade, memória, luta e afeto (Molina, 2015). Tais elementos, muitas vezes desconsiderados pela pedagogia tradicional, são compreendidos na Educação do Campo como fundamentais para a formação integral dos sujeitos e para a construção de uma pedagogia enraizada nas vivências comunitárias.

A aproximação entre sociopoética, Círculos de Cultura e Educação do Campo permite reconhecer que todas essas experiências compartilham uma visão ampliada de educação e de produção de conhecimento, que valoriza o sensível, o simbólico e o coletivo. A mística, nesse

contexto, não se reduz apenas a um momento ritualístico, mas se constitui como um espaço-tempo de encontro, pertencimento e fortalecimento político e afetivo das comunidades.

Ao ser incorporada nos processos formativos e investigativos, a mística assume um papel metodológico, atuando como mediadora de processos de escuta, reflexão e criação, tal como suscitado pela sociopoética quando convida as pessoas a se manifestarem por meio da arte o que sentem, a exemplo da produção dos poemas coletivos, dos rituais simbólicos e das dramatizações (Gauthier & Adad, 2020).

É na perspectiva dialógica que a epistolaridade também tem sido mobilizada como ferramenta metodológica complementar da sociopoética. Segundo Simon-Martín (2020), a epistolaridade é uma prática que nos permite adquirir e produzir conhecimentos, desenvolver o raciocínio e o pensamento crítico e articular subjetividades em diálogo com o outro.

Dentro de contextos educativos, a escrita pessoal pode ser entendida como uma prática formativa, na medida em que promove processos de reflexão crítica sobre as experiências vividas e sobre o mundo ao seu redor. Para Simon-Martín (2022), a epistolaridade permite desnaturalizar práticas cotidianas e instaurar deslocamentos na percepção de si e do mundo, configurando-se como ferramenta de resistência e emancipação. Logo, sua integração à Sociopoética possibilita formas de expressão que acessam camadas profundas do sentir e do pensar.

No contexto da pesquisa educacional, especialmente em investigações que se inserem no campo das metodologias autobiográficas, a escrita de cartas vem sendo utilizada como instrumento de produção de dados capaz de capturar nuances subjetivas, memórias, afetos e sentidos atribuídos à prática docente, à formação e à vivência escolar. A carta não busca a objetividade neutra da linguagem científica, mas sim a construção de sentidos situada na experiência e atravessada pelo tempo, pelo espaço e pelas relações sociais. Para Sousa (2021), narrar-se é um ato de reconstrução da própria identidade e uma via para a produção de conhecimento.

A articulação entre sociopoética e epistolaridade amplia ainda mais as possibilidades dessa escrita na pesquisa em Educação. Ao instituir o grupo-pesquisador como sujeito da investigação, a sociopoética rompe com a dicotomia entre pesquisador e pesquisado, criando condições para que os participantes sejam autores de suas narrativas e de seus conhecimentos. Nesse contexto, a carta torna-se uma forma de produção de dados que respeita a singularidade

do sujeito, favorece a escuta e promove o reconhecimento das identidades e trajetórias (Simon-Martín, 2020).

Além disso, a epistolaridade mobiliza o corpo como lugar de saber, à centralidade das experiências vividas e à produção de conhecimento a partir da sensibilidade. Isto é, a carta, enquanto escrita afetiva e sensível, mobiliza emoções, memórias e gestos, permitindo que o corpo participe ativamente do processo de significação. Petit et al. (2005) mencionam que é preciso considerar “o corpo inteiro” – sensível, afetivo, imaginativo – como produtor de conhecimento. Assim, a epistolaridade opera como uma linguagem que acolhe essa complexidade, dialogando diretamente com os princípios da sociopoética, especialmente no que se refere à valorização dos saberes e afetos expressos pela integralidade dos sujeitos.

Outro aspecto relevante é o caráter ético e político da escrita epistolar. Ao escrever cartas dentro de um grupo-pesquisador sociopoético, os sujeitos se posicionam, elaboram sentidos sobre sua própria realidade e compartilham saberes que se entrelaçam com os de outros participantes. A carta deixa de ser apenas um testemunho individual para se constituir como parte de um tecido coletivo de narrativas e afetos. Como destaca Paulo Freire (2016), não há conhecimento fora da relação, e a escrita, nesse contexto, se torna uma ação dialógica, uma forma de interrogar o mundo a partir da experiência vivida.

Em suma, a epistolaridade, quando incorporada à pesquisa em Educação sob o viés da sociopoética, inaugura uma metodologia comprometida com a escuta, a sensibilidade e a construção coletiva do conhecimento. Trata-se de um gesto político e formativo que desestabiliza modelos normativos de ciência e cria espaço para outros modos de narrar, investigar e existir. Assim, a carta não é apenas um meio, mas também um fim em si mesma: um ato de enunciação que convoca o outro, inscreve o sujeito no tempo e contribui para a construção de uma educação mais ética, plural e humanizada.

Uma pesquisa em Educação do Campo baseada na sociopoética e na epistolaridade

Nesta seção, apresentamos e analisamos os dados parciais de uma pesquisa realizada junto a 24 crianças do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola do campo, situada na região de Brazlândia, no Distrito Federal. A pesquisa foi realizada ao longo do ano de 2024, sob a liderança de uma das autoras do artigo (Almeida, 2024). O estudo teve como objetivo mapear e analisar os pensamentos e percepções das crianças sobre o cotidiano escolar. Para

tanto, foram desenvolvidas oficinas sociopoéticas de produção de cartas visando valorizar as experiências, as vozes e os sentidos que as crianças produzem sobre a escola.

Quanto aos cuidados éticos da pesquisa, foi adotado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), elaborado em conformidade com as Resoluções CNS nº 466/2012 e nº 510/2016. Para assegurar a condução ética do estudo, o TCLE foi encaminhado tanto aos responsáveis quanto às crianças participantes, contendo uma explicação clara e acessível sobre a pesquisa, seus objetivos e finalidades. Além disso, cada criança foi consultada individualmente quanto ao seu desejo de participar. Com o intuito de assegurar o anonimato dos/as participantes, foi oferecida às crianças a possibilidade de escolher nomes artísticos para serem utilizados na divulgação dos dados. Nas seções dedicadas às cartas individuais e coletivas, a autoria foi registrada de forma coletiva, sob a identificação “grupo-pesquisador”.

As crianças participantes do grupo-pesquisador eram moradoras da região, residentes em assentamentos, acampamentos, propriedades de terceiros ou pequenas propriedades rurais. Muitas eram filhas de trabalhadores agrícolas, caseiros e pequenos produtores, e cerca de 70% pertenciam a famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família ou de outros auxílios sociais. A comunidade escolar onde realizamos a pesquisa tem na agricultura sua principal fonte de sustento.

A pesquisa foi desenvolvida em três blocos de atividades, utilizando recursos artísticos que extrapolam a arte enquanto produto estético. No primeiro bloco, utilizamos a produção de pinturas e imagens; no segundo, a produção de fotografias e a análise de imagens; e no terceiro, a escrita de cartas. Em todas as atividades adotamos a prática de relaxamento, que se mostrou essencial para favorecer um sentido de coletividade, propiciando um ambiente onde a expressão se dava de forma espontânea e acolhedora. O recorte aqui analisado abrange apenas a produção de cartas individuais e a construção de uma carta coletiva, elaboradas pelo grupo-pesquisador. Por meio da escrita e da troca de cartas, buscamos criar oportunidades para que as crianças expressassem suas ideias e sentimentos sobre a escola, revelando suas percepções em torno da instituição e das desigualdades sociais e estruturais que a atravessam.

A primeira etapa consistiu na escrita de cartas individuais. Com essa atividade, buscamos estimular o grupo-pesquisador a apresentar a escola a partir das vivências das próprias crianças que convivem cotidianamente nesse espaço. Na análise das cartas, identificamos três eixos de atenção das crianças em relação à escola: a alimentação, a mobilidade e os sentipensamentos.

No eixo da alimentação, as crianças ofereceram descrições detalhadas da água e dos alimentos servidos na escola, o que, sob a lente da Sociopoética, é fundamental para acessar camadas profundas do sentir e do pensar. Como explicitado em uma das cartas individuais:

Eu não gosto da comida, cuscuz, pão com sardinha, leite com açúcar, água com QBoa (água sanitária), pão com frango e do leite com toddy (achocolatado). Eu gosto mais de pão com queijo, vitamina de morango, vitamina de abacate, vitamina de banana. (Carta Grupo-Pesquisador, 2024)

Outro relato reforça essa insatisfação, evidenciando uma preocupação das crianças com a qualidade da água e o impacto disso no bem-estar delas mesmas: “... aqui é meio chato porque a água tem cheiro de cloro, mas tirando isso é legal. A escola tem algumas coisas bem chatas, vou falar sobre tipo a comida é meio ruim. E eu já passei mal” (Carta Grupo-Pesquisador, 2024).

Na categoria mobilidade, as narrativas descrevem os desafios e riscos enfrentados no deslocamento até a escola:

Nós vamos para escola de ônibus, é muito ruim e perigoso para as crianças porque o banco está caindo, não tem cinto de segurança, a janela não abre e entra muita poeira. Além disso, a estrada é horrível e demora muito para chegarmos em casa. Há muita terra, e quando chegamos aqui, nossos pés estão cheios de terra. Está melhorando, mas ainda não é o suficiente. (Carta Grupo-Pesquisador, 2024)

Outro relato apontou que “a estrada é horrível e demora muito para chegarmos em casa” (Carta Grupo-Pesquisador, 2024). Esses trechos denunciam não apenas a precariedade do transporte escolar, mas também uma percepção clara da vulnerabilidade e da violação de direitos fundamentais dessas crianças, o que afeta diretamente o acesso e a permanência delas na escola.

A categoria dos sentipensamentos revelou, por sua vez, o potencial da epistolaridade em captar nuances afetivas e indícios de consciência crítica. Expressões como “eu amo muito a escola” (Carta Grupo-Pesquisador, 2024) e “quando eu entrei nessa escola, eu senti que aqui era a minha casa” (Carta Grupo-Pesquisador, 2024) evidenciam um sentimento de pertencimento à escola e vínculos afetivos significativos. Por outro lado, os relatos descritos acima sobre as condições da merenda, da água, do transporte, das estradas evidenciam uma leitura crítica da realidade e o desejo de transformação. A dimensão afetiva das infâncias também é atravessada por experiências de migração, visto que as crianças constantemente

mencionam que mudam de Estado após encerrar o período de safra. Em uma das cartas, uma criança compartilha: “Aqui é bom, mas na Bahia era melhor. Eu estudava com os meus amigos ...” (Carta Grupo-Pesquisador, 2024). Outro trecho significativo afirma que: “O meu sentimento é cuidar das pessoas que estão com fome, que têm dificuldade de atravessar ... Eu tenho que cuidar da minha mãe, ela caiu de cavalo e por isso ela não pode andar” (Carta Grupo-Pesquisador, 2024). Neste relato, sobressai uma consciência ética de cuidado com o outro, marcada por responsabilidade, solidariedade e dor.

Em outra direção, uma estudante demonstrou ter uma leitura crítica acerca das mudanças no processo ensino-aprendizagem que ocorrem de um ano para outro: “mexer com arte me fez aproveitar muito, porque quando chegou no quarto ano (Ensino Fundamental 1) não tivemos mais essas experiências” (Carta Grupo-Pesquisador, 2024). A seu modo, a estudante também indica como as intervenções pedagógicas da sociopoética baseadas na arte e na valorização da expressividade romperam com a rigidez da rotina escolar, dando vazão a emoções reprimidas e estimulando a autonomia e a liberdade de expressão.

A transição para a escrita da carta coletiva reforçou o caráter colaborativo e político da sociopoética, valorizando a expressão das “marcas do passado” e dos sentimentos guardados no corpo, que precisam ser acionados para libertar o que incomoda (Gauthier, 2012). A resistência inicial à escrita foi superada quando garantimos liberdade total para a manifestação das percepções e sentipensamentos, valorizando a escuta ativa. Ao compreenderem que poderiam escrever livremente, as crianças se engajaram na produção de um texto que expressava, de forma coletiva, os sentimentos e reflexões do grupo sobre a escola. Essa carta coconstruída, reúne a perspectiva das crianças sobre a escola e os sentimentos que atravessam suas vivências escolares, promovendo uma escrita compartilhada, sensível, situada e crítica sobre o cotidiano escolar.

Com suas próprias palavras, as crianças escreveram: “Viemos falar um pouquinho sobre a nossa escola. Na nossa escola há uma quadra, um parquinho, sete salas, um campinho de grama que está só na terra, comidas, basquete, brincadeiras e uma água muito ruim, com gosto de cloro e cheiro de água sanitária. (Carta Grupo-Pesquisador, 2024).

Ao mesmo tempo em que apontam precariedades, como a qualidade da água e a ausência de grama no campinho, as crianças também compartilham seus desejos através de sugestões como: “na escola, poderia haver um cinema numa sala com bancos confortáveis” (Carta Grupo-Pesquisador, 2024).

Além do desejo por melhorias, essa narrativa mobiliza a imaginação para sonhar uma escola mais acolhedora, criativa e afetiva. Evidencia também a coexistência entre elementos de pertencimento, lazer e as dificuldades estruturais enfrentadas cotidianamente. Ao expressarem suas percepções por meio das cartas, as crianças constroem um discurso que alia a sensibilidade e uma capacidade aguçada de reflexão, reafirmando a potência da epistolaridade como ferramenta de expressão crítica e afetiva.

No encerramento da carta, as crianças afirmam: “vimos apresentar o projeto e agradecemos por escutar e ler a nossa história” (Carta Grupo-Pesquisador, 2024), reafirmando o protagonismo das crianças e a importância de se criar espaços reais de escuta e acolhimento de suas vozes. O gesto de agradecer por serem ouvidas e lidas sinaliza uma abertura para o diálogo, rompendo com a lógica colonial e destacando a potência transformadora da escuta ativa, princípio fundamental da sociopoética.

Como afirmamos anteriormente, em consonância com Gauthier (2012), a sociopoética não segue uma sequência linear de etapas. Trata-se de um método dinâmico, que se constrói no caminhar, aberto ao inesperado e às descobertas que emergem durante o percurso. Esse caráter fluido permite que a pesquisa se desenvolva em diálogo e com os sentidos que se produzem coletivamente ao longo do processo.

No contexto da pesquisa em tela, para garantir a efetividade dessa abordagem foi fundamental a criação do grupo-pesquisador. Por meio desse dispositivo, asseguramos uma condução sensível e ética da pesquisa, promovendo um espaço em que as singularidades foram reconhecidas e respeitadas, sem imposições. Buscamos acolher tanto aquelas crianças que estiveram presentes desde o início quanto as que ingressaram ou se retiraram ao longo do percurso.

O estudo evidenciou como a epistolaridade, articulada ao método da sociopoética, constitui uma ferramenta metodológica promissora para decolonizar as pesquisas em/na/sobre Educação do Campo. Isso ficou demonstrado nas oportunidades de valorização dos saberes e afetos das crianças que participaram da pesquisa, o que possibilitou a co-construção de conhecimento.

A prática da epistolaridade aproximou os estudantes de suas vivências, permitindo-lhes refletir criticamente sobre suas experiências escolares. Por meio das cartas, as crianças expressam com liberdade, autenticidade e criticidade suas percepções sobre o cotidiano escolar. No eixo da alimentação, os relatos foram pungentes, denunciando a precariedade da

merenda e da água e indicando a preferência por alimentos mais nutritivos, como vitaminas de frutas. No eixo da mobilidade, as crianças relatam com muita franqueza os desafios enfrentados no deslocamento até a escola, as más condições do ônibus e a precariedade das estradas. Por fim, seus sentipensamentos revelaram tanto o amor pela escola quanto a consciência das desigualdades sociais, demonstrando a potência da epistolaridade para captar nuances afetivas e a emergência da criticidade das infâncias. Essa capacidade de expressão e reflexão crítica sobre as experiências vividas é uma relevante contribuição da epistolaridade. Uma vez que suscita a desnaturalização das práticas cotidianas, produzindo deslocamentos na percepção de si e do mundo, a carta se configura como ferramenta de resistência e emancipação (Sousa, 2021; Simon-Martín, 2022).

Por seu turno, a abordagem sociopoética permitiu acessar camadas profundas do sentir e do pensar das crianças, reconhecendo que o “corpo inteiro” – emocional, intuitivo, sensível, racional, imaginativo – é portador de marcas históricas e fonte de conhecimentos (Petit et al., 2005). Como aponta Gauthier (2020), “pensamos com o corpo, com nossas emoções e sensações e até motricidade; pensamos chorando, rindo, dançando: eis uma contribuição contracolonial no fazer-ciência” (p. 270). A instituição do grupo-pesquisador rompeu com as hierarquias tradicionais, permitindo a valorização dos saberes locais e das experiências e promovendo a cocriação de conhecimento e a integração de diversas formas de expressão. Isso implicou acolher dúvidas, incertezas e incentivar a criatividade e o protagonismo de cada participante.

A articulação desses dois dispositivos – epistolaridade e sociopoética – foi fundamental para alcançar o objetivo de valorizar os saberes e afetos dos sujeitos do campo, ampliando as possibilidades de construção de conhecimento a partir de suas vivências. As descrições detalhadas sobre a alimentação, a água e o transporte, bem como os “sentipensamentos” sobre a escola que revelam tanto o afeto quanto a consciência das desigualdades sociais, são exemplos claros de como a voz das crianças evoca potencialidade e criticidade. Essas narrativas denunciam a precariedade e evidenciam as expectativas legítimas das crianças quanto aos seus direitos (Arroyo, 2007; Molina & Freitas, 2011).

A carta, nesse contexto, torna-se espaço de escuta e partilha, onde diferentes saberes circulam em diálogo horizontal, desafiando as estruturas hierárquicas da produção acadêmica tradicional (Quijano, 2005). Portanto, a pesquisa demonstra que a epistolaridade, quando permeada pelos princípios da sociopoética, é uma ferramenta metodológica que rompe com os

paradigmas tradicionais da produção científica, favorecendo a participação efetiva e afetiva dos sujeitos do campo como produtores de saberes. Ao valorizar suas experiências e afetos, promove-se uma educação decolonial que respeita e fortalece as identidades e culturas locais, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e engajados.

A sociopoética e a epistolaridade, quando articuladas em uma pesquisa socialmente implicada, oferecem uma oportunidade para reconfigurar o que se entende por ciência e por educação, incorporando vozes e práticas historicamente silenciadas. A articulação da epistolaridade e da sociopoética favorece o resgate de epistemologias que resistem ao apagamento colonial. Em especial nas comunidades camponesas, essas práticas tornam-se fundamentais para afirmar saberes e modos de vida que insistem em existir (Arroyo, 2007).

Considerações finais

Neste artigo, analisamos a potencialidade da epistolaridade e da sociopoética como ferramentas metodológicas promissoras para decolonizar a pesquisa em/na/sobre a Educação do Campo. Para tanto: a) perpassamos os desafios da Educação do Campo, destacando sua origem nas lutas camponesas por uma educação territorializada, contextualizada e politicamente situada; b) discutimos os princípios da sociopoética e da epistolaridade, identificando suas interseções e a convergência com a Educação do Campo; e c) analisamos os dados de uma pesquisa realizada em uma escola do campo do Distrito Federal, como estratégia analítica para demonstrar a potencialidade dessas abordagens metodológicas para favorecer a escuta ativa, a valorização das experiências e a produção colaborativa do conhecimento.

Ao longo da análise, demonstramos que tanto a sociopoética quanto a epistolaridade desafiam os modelos tradicionais de pesquisa e ensino, operando a partir de uma lógica circular, sensível e compartilhada. Essas metodologias se alinham aos princípios da Educação do Campo ao valorizarem os saberes do território, os afetos, as narrativas e os modos de viver dos sujeitos camponeses. A circularidade que lhes é constitutiva vai além da disposição física das rodas e se manifesta como princípio ético e político de escuta, diálogo e coautoria. Do mesmo modo, a mística, presente nas práticas comunitárias e pedagógicas das comunidades camponesas, encontra eco nesses dispositivos ao instaurar espaços de comunhão, pertencimento e criação coletiva de sentidos.

A análise das cartas produzidas pelas crianças revelou a potência da escrita epistolar como recurso expressivo e investigativo. As narrativas infantis evidenciaram os desafios concretos vivenciados na escola, como alimentação inadequada e transporte precário, bem como seus sentipensamentos atravessados por afetos, críticas, esperanças e desejos. Nesse processo, a sociopoética atuou como meio de convocar a expressividade dos corpos e de criar um ambiente acolhedor para a manifestação de saberes sensíveis. A conjunção dessas duas abordagens permitiu o acesso a camadas subjetivas da experiência escolar, dando visibilidade às vivências das infâncias camponesas, frequentemente invisibilizadas nos processos educativos e nas pesquisas acadêmicas.

Assim, a pesquisa empreendida demonstra que a articulação entre epistolaridade e sociopoética conforma uma metodologia que decoloniza as práticas científicas em/na/sobre Educação do Campo. Ambas contribuem para deslocar o eixo da pesquisa do olhar distante e objetivante para uma escuta encarnada, relacional e politicamente situada. Ao reconhecer os sujeitos do campo como produtores legítimos de conhecimento, essas metodologias fortalecem práticas educativas emancipatórias e insurgentes, comprometidas com a justiça epistêmica e social. Em um momento histórico marcado por retrocessos e aprofundamento das desigualdades, reafirmar a centralidade da vida, da palavra e do afeto na produção do conhecimento é um gesto de resistência e esperança.

Referências

Aliança, P., Tavares, A. M., & Passeggi, M. C. (2022). Epistolaridade e formação do professor: entre o eu, o si e o outro. *Crítica Educativa*, 8(2), 1-15.

Almeida, C. E. N. (2024). *Como as infâncias pensam, representam e territorializam a escola?* Reflexões a partir das narrativas de crianças de uma escola do campo de Brazlândia/DF (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília.

Alves, R. R., & Medeiros, E. A. (2025). Educação do Campo, BNCC e Novo Ensino Médio: discursos de professores da área de Ciências Humanas e Sociais. *@rquivo Brasileiro De Educação*, 12(21), 283-306. <https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2024v12n21p238-260>

Arroyo, M. G. (2007). *Ofício de Mestre: Imagens e Auto-Imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Caldart, R. S. (2004). *Pedagogia do Movimento Sem Terra: Escola é mais do que Escola*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Caldart, R. S. (2012). Educação do Campo. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 259-267). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Camini, I. (2022). *Cartas pedagógicas: testemunhos de uma vida*. Passo Fundo, RS: Saluz.

Carta Grupo-Pesquisador (2024). Carta Pessoal. Destinatário: Cássia Elen Nunes de Almeida. Brasília, Distrito Federal, Brasil.

Freire, P. (2016). *Pedagogia do Oprimido* (60a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Gadotti, M. (2011). Diálogo e Intimidade. In Coelho, E. P. (Org.). *Pedagogia da Correspondência: Paulo Freire e a Educação por Cartas e Livros* (pp. 13-14). Brasília, DF: Liber Livro.

Gauthier, J. (2012). *O oco do vento: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais*. Curitiba, PR: CRV.

Gauthier, J., & Adad, S. J. C. (2020). A sociopoética como abordagem de pesquisa e ensino decolonial, contracolonial e libertadora. *Educazione aperta*, n. 7, 262-285.

Lacerda, N. (2016). *A casa e o mundo lá fora: cartas de Paulo Freire para Nathercinha*. Rio de Janeiro, RJ: Zit.

Molina, R. S. (2019). História da Educação Agrícola no Brasil: educação do campo versus educação rural. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 24(3), 463-476.

Molina, M. C. (2015). A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. *Educação Em Perspectiva*, 6(2). <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v6i2.665>

Molina, M., & Freitas, H. C. (2011). Avanços e desafios na construção da educação do campo. *Em aberto*, 24(85).

Petit, S. H., Gauthier, J. Z., Santos, I., & Figueiredo, N. M. A. (2005). Introduzindo a Sociopoética. In Santos, I., Gauthier, J., Figueiredo, N. M. A., & Petit, S. H. (Orgs.). *Prática da Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais: abordagem sociopoética*. São Paulo, SP: Editora Atheneu.

Quijano, A. (2005). *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

Simon-Martín, M. (2020). La educación epistolar: los intercambios de cartas entre mujeres burguesas como fuente de desarrollo personal en la Inglaterra victoriana. *Revista da História da Educação*, 24, e98600.

Simon-Martín, M. (2022). Epistolaridade: la producción epistolar y colaborativa de conocimientos. In Reis da Silva, A. T. (Org.). *Vozes do pluriverso: práticas e espistemologias decoloniais e antirracistas em educação* (pp. 489-527). São Paulo, SP: Pimenta Cultural.

Sousa, C. M. (Org.) (2021). *Cartas a Paulo Freire: escritas por quem ousa esperar*. Campina Grande, PB: EDUEPB.

Torre, S. de la (2001). *Sentipensar: estratégias para un aprendizaje creativo*. Mimeo.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 14/09/2024
Aprovado em: 24/07/2025
Publicado em: 14/08/2025

Received on September 14th, 2024
Accepted on July 24th, 2025
Published on August, 14th, 2025

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Almeida, C., Stein, S., & Silva, A. T. R. (2025). A Epistolaridade e a Sociopoética na Educação do Campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 10, e19350.

ABNT

ALMEIDA, C.; STEIN, S.; SILVA, A. T. R. A Epistolaridade e a Sociopoética na Educação do Campo. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 10, e19350, 2025.