

## O DESAFIO DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA HUMANIZADA: A EXPERIÊNCIA COM AS CARTAS PEDAGÓGICAS

José Luiz Ferreira<sup>1</sup>

Campina Grande, janeiro de 2026

Estimados leitores e leitoras

Sempre que me dedico a escrever uma carta vem logo à mente o destino da mesma. Para quem? Quem vai lê-la e com qual interesse? Quando a ocasião é a escrita para uma revista que pode ser lida por inúmeros leitores(as), sou tomado por duas sensações, a primeira é a de que o(a) destinatário(a) me conhece e neste caso a leitura pode ter uma outra repercussão no recebimento do texto escrito. A outra sensação diz respeito à leitura da carta por quem não me conhece. Para estes(as) destinatários(as) penso mais na responsabilidade de poder deixar mais claro o que quero comunicar, pois sem me conhecerem a interpretação das ideias pode sofrer outras interferências, daí o esforço de que possa dizer de maneira que possamos nos aproximar, tendo como elo de ligação a escrita.

Receber cartas e respondê-las tem sido um exercício quase que permanente por conta da decisão de utilizá-la como uma ferramenta teórico-metodológica nas minhas práticas educativas, principalmente na principal tarefa que é a de ser professor de uma instituição pública federal num curso que prepara professores e professoras para a docência com crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. É muito deste lugar que me coloco no esforço de poder dizer das coisas sobre o tema desta carta.

Gosto de escrever com a possibilidade de que os leitores e leitoras possam ouvir-me

---

<sup>1</sup> Prof. do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande – PB.

pela escrita das palavras e sentir a sensação de que estamos perto um do outro. A carta é um convite à aproximação e ao diálogo, mesmo que destinatário e remetente pertençam a extratos sociais diferentes.

Estimados(as) leitores, estimadas leitoras, por que a provocação de dizer as minhas ideias sobre práticas educativas humanizadas? O processo de humanização ou de desumanização é histórico e cultural. Como as práticas educativas com crianças são/estão desumanizadas? Parece estranho que a prática docente entendida como momentos de produção coletiva, mais do que apenas transmissão de conteúdos, tendem a ser espaços de distanciamento e estranhamento entre seres humanos. Nesta direção reside o principal objetivo desta carta, provocar reflexões a respeito de uma relação entre humanos humanizada.

Esta carta a vocês endereçadas tem uma provocação anterior à sua escrita. Ao ser convidado a participar do dossiê temático “Experiências da docência” da Revista Didática Sistêmica, fiquei atento ao convite e nele percebi um movimento por uma prática educativa que fortaleça e contribua para a construção de uma sociedade livre e respeitadora da existência do outro.

Ao pensar a escrita desta carta, organizei meus pensamentos a partir de dois pontos: o primeiro é mostrar, de forma sintética, os pressupostos de uma prática educativa humanizada que sempre busquei, e o segundo é dizer um pouco da minha experiência com as Cartas Pedagógicas.

## **1. Pressupostos de uma prática educativa humanizada**

A profissão docente exige, a priori, a formação acadêmica para a posterior prática pedagógica em instituições de ensino. No meu caso, a escolha pelo exercício de ser professor surgiu de modo inesperado, pois não estava nos meus horizontes profissionais o desejo de trabalhar com a educação escolar. Sem a formação adequada para ser professor, porque ainda não tinha concluído a educação básica, comecei a desenvolver atividades com crianças em escolas da rede de ensino municipal na cidade onde resido. Por estas atividades fui considerado professor pelas crianças, pelas colegas professoras da escola e pelas famílias das crianças. A partir desta situação decidi ser efetivamente professor buscando um curso de licenciatura para dar prosseguimento ao que estava fazendo. Que responsabilidades o professor assume quando se coloca na tarefa de trabalhar com crianças? Como ainda não tinha estudos sobre a profissão docente fazia-me muitas perguntas. Queria respostas a todas

elas. Me alimentei desta prática de questionar o fazer docente, o que me fez procurar as respostas. E por que me questionava? De um lado estava eu, do outro as crianças. Como pensar uma prática educativa arquitetada numa relação humana e humanizada? Sem nenhum contato com teorias ou teóricos, acreditava que um educador não podia ser estranho aos seus educandos, acreditava desde cedo que o conhecimento devia surgir da relação entre quem ensina e quem aprende, não necessariamente sendo o educador o que ensina e o educando o que aprende.

Minha inspiração para refletir sobre práticas educativas humanizadas têm aproximações com o pensamento escrito de Freire. Faço questão de trazer a perspectiva da escrita, pois sua importância no cenário educacional é muito grande. Foi pela escrita que tomamos conhecimento de seu legado, reconhecendo o seu gosto pela escrita, o seu desejo de contribuir com um mundo mais humano colocando no papel ideias que nos inspiram a desenvolver experiências que nos aproximam. Freire construiu um legado pela ação e pela palavra escrita. Milhões de seus leitores não tiveram a oportunidade de vê-lo de perto, portanto a vereda aberta é o estudo de suas obras, o diálogo com quem desenvolve suas ideias e a experiência de realizar práticas educativas inspiradas em seu legado político-pedagógico-ético-estético.

A escola como lugar privilegiado do desenvolvimento das práticas educativas é

... o lugar que se faz amigos.  
Não se trata só de prédios, salas, quadros,  
Programas, horários, conceitos...  
Escola é sobretudo, gente.  
Gente que trabalha, que estuda  
Que alegre, se conhece, se estima. (Freire, 1997, p. 31-32)

Todos na escola são gente, a diretora, o diretor, o educando, a educanda, o pessoal dos serviços gerais. A escola é lugar de gente, ratificando o que Freire emana no poema. Só tem sentido pensar no que se estuda e se aprende nas escolas se o resultado do compartilhamento dos saberes do educador e dos saberes dos/as educando/as resultem em novos saberes para transformar as vidas de quem se envolve no processo.

Nas últimas três décadas meu lugar de intervenção no mundo por via da prática docente tem sido a universidade. Em que pese as muitas oportunidades para diferentes atividades em outros espaços, o ensino superior tem sido a minha praia por onde caminho sobre areias movediças e firmes.

A pertinência de trabalhar com as ideias de Freire me acompanham há bastante tempo.

Penso que todos aqueles e aquelas que ousam ser professores e vêm nas práticas educativas um espaço para a construção de relações de afeto, de amor pelo o mundo, o que significa entre outras coisas, o amor pelo outro, tem na sua gênese de ser professor ou professora um ideal que já se aproxima do legado freireano. Quantos rapazes e moças vão à procura do magistério porque sentem que ser professor é uma profissão da construção coletiva, portanto não é apenas para si que se estuda e se torna docente. Há um desejo de ajudar o outro e tudo começa em muitas situações despretensiosas de colaborar com uma criança numa atividade escolar.

Quando cheguei ao magistério superior trazia anos de experiência na educação básica. O contínuo trabalho com crianças e jovens me fazia ver que a relação do ensino e a aprendizagem se constituíam numa só atividade. Começava a entender que não era um professor, estava começando a ser e, sendo, me certificava que assim deveria ser, um professor em permanente processo de aprendizagem. Considero importante a ideia de que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2004, p. 23). A permanente possibilidade de aprender e ensinar ou ensinar e aprender me mostrava a boniteza das práticas educativas. Quando o educador se põe aberto ao aprender descobre maravilhas da relação docente-discente. Gosto desta passagem em *Pedagogia da Autonomia*:

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (Freire, 2004, p. 47).

A sala de aula é lugar de vida por onde circulam docentes e discentes em busca da produção de conhecimentos. Freire (1989) nos fala dos conhecimentos escondidos dentro de processos humanos. A sala de aula é lugar para privilegiados, pois é espaço-tempo de encontros de quem procura ontologicamente ser mais, tanto os educandos, quanto os educadores. Nascemos para aprender, aprendemos na relação com o outro, com os objetos, com a natureza. Permitir-se participar da aventura coletiva de aprender e ensinar é colocar-se numa perspectiva humanística, quiçá deixar-se levar pela sedução do jogo do saber (Marcellino, 1989). Ensinar e aprender como quem quer jogar pelo prazer do jogo, imbuídos da incerteza do resultado final, mas conscientes do processo da construção coletiva dos conhecimentos.

A existência de docentes pressupõe a existência de discentes, conteúdo principal do primeiro capítulo de *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 2004). Ao recuperar o que citei nesta carta a respeito do que significa uma escola, entendo que o docente tanto quanto o discente,

ocupam no plano da existência humana os mesmos lugares, o de se constituírem seres humanos que devem lutar por uma existência mais humana entre todos. De um lado da relação está o docente cuja experiência nos planos das leituras de mundo e da palavra é diferente dos educandos que, ao trazerem os seus conhecimentos de mundo, mais do que das palavras, esperam dos primeiros o apoio para ampliar esses conhecimentos. Neste jogo de palavras e ações espera-se que ambos aprendam e os que menos conhecem passem a conhecer mais. Educadores progressistas que se entendem em permanente processo de aprendizagem, não assumem categoricamente que são docentes, mas que estão sendo.

Nos diz Freire (2004, p. 24),

quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

O desafio de uma permanente prática docente autêntica, ética e estética exige dos educadores uma postura cuidadosa com os movimentos da sociedade. A universidade como o lugar da efervescência, do ensino, da pesquisa e da extensão que dialeticamente devem se mover no sentido da produção e da socialização dos saberes historicamente produzidos, é lugar também de práticas que humanizam e (des)humanizam.

No espaço da universidade penso em práticas educativas onde os saberes sejam efetivamente compartilhados. Chegam a elas todos os semestres rapazes e moças em busca de formação para uma vida profissional depois de, no mínimo, nove anos de ensino fundamental e três anos de ensino médio. Esse tempo de estudos supera o dobro do tempo de alguns cursos de graduação. Encontram agora, mais do que em décadas passadas, professores e professoras com níveis de formação elevados, gerando em boa parte dos casos um desconforto entre os que chegam para aprender e os que estão para ensinar.

Salvo muitas e boas exceções, o exercício da docência afasta mais do que aproxima docentes e discentes. Muitos são os relatos do medo da exposição de ideias, pois diante de si estão os docentes detentores de saberes inquestionáveis.

Nos cursos de licenciatura, em particular, estudam-se temas diversos, autores diferentes com os quais devemos contar para produzir as ideias e os trabalhos acadêmicos. Na grande maioria dos casos os discentes são estimulados a serem porta-vozes dos autores, sempre dizendo, segundo fulano, de acordo com sicrano... e poucas vezes assumindo o seu discurso. Pergunto: o que você leitor ou leitora assume como ideia própria a partir da leitura

e da discussão de um texto? Você se sente livre para opinar sobre os assuntos que estuda?

Práticas educativas humanizadas permitem que docentes e discentes dialoguem com o respeito às ideias de um para o outro. Se o medo existe, a coragem para enfrentá-lo e superá-lo deve ser a motivação para os exercícios da prática educativa. Freire num diálogo com Ira Shor, afirma que “quanto mais você reconhece que seu medo é consequência da tentativa de praticar seu sonho, mas você aprende a pôr seu sonho em prática” (Freire, 1992, p. 71). O recado é pôr os sonhos em prática, resistir, insistir, enfrentar a leitura e a discussão, falar o que pensa, argumentar contra ou a favor de questões que lhe são pertinentes.

Não consigo ausentar meu pensamento da ideia concreta de que, estando na condição de docente, assumo as contradições de um ser inacabado e que reconhece nos educandos seres também em processo de formação permanente. Os inúmeros encontros para pensar o mundo por meio das especificidades de atividades docentes-discentes exige pensar e repensar estratégias para nos colocarmos numa relação horizontalizada. Uma dessas estratégias vem sendo desenvolvida utilizando-se das Cartas Pedagógicas.

## **2. A experiência com as Cartas Pedagógicas**

Lendo, escrevendo, discutindo com colegas de profissão e sobretudo colocando a memória à prova, descubro-me como uma pessoa de cartas, fazendo alusão a uma expressão que Brandão usa no prefácio do livro de Camini (2022, p. 11), ao se referir às pessoas de sua geração e até antes, como “gente de cartas”. Aos leitores e leitoras que nasceram até a virada do século e aos que conhecem nossa história, sabem que papéis de cartas, selos e correios eram objetos presentes na vida das pessoas. A comunicação por carta era uma prática recorrente dada as possibilidades de comunicação no contexto de cada década da história. As gerações que nasceram antes das redes sociais, sobretudo dos aplicativos de comunicação, foram incorporando um modo de comunicação mais rápido aonde o que se quer dizer se diz com o menor número de palavras, em alguns casos abreviando-as, por exemplo, você é vc, porque é pq. A carta escrita com o próprio punho vai desaparecendo dando lugar às micro comunicações pelo Whatsapp, e-mails, instagram, etc.

Aos contemporâneos do novo século, sobretudo com a presença do celular que numa enorme velocidade vai se constituindo num produto concentrador de muitas atividades do ser humano, registrar, escrever, alterar textos e imagens, além de outras tantas funções, exige que sejam feitas de maneira rápida, instantânea, sem espaços para sentimentos e emoções.

Quando a carta resolve pelear com o e-mail, o poeta popular solta o cordel. O email diz para a carta:

Não te faças de gostosa  
sou rápido como o relâmpago  
tu és lenta e preguiçosa. (Dantas, 2015, p. 1)

Ao que a carta sem titubear responde:

És relâmpago, és ligeiro na passada  
mesmo assim tua tarefa  
sem paixão não vale nada  
és moleque de recado  
numa ação robotizada (Dantas, 2015, p. 2)

Se é verdade, como aponta o poeta, que nesta peleja não há vencidos nem vencedores, que tanto a carta quanto o e-mail tem como propósito principal a comunicação, considero importante a participação dos sujeitos nesta comunicação.

nenhum dos dois tá errado  
todos dois tão com a razão  
afinal, os dois colegas  
servem à comunicação (Dantas, 2015, p. 6)

Cresci ouvindo histórias dos mais velhos, dos meus pais e pessoas da família que traziam na bagagem anos de experiência na lida cotidiana. Nas cartas que minha mãe escrevia e recebia de suas irmãs tinham histórias de cada uma. Nas cartas que escrevi e recebia de namoradas, amigos e amigas o enredo das comunicações eram histórias contadas. A carta foi se constituindo para mim num instrumento para compartilhar histórias. Hoje com um largo tempo na profissão docente, gosto de contar histórias dessa trajetória e se conto escrevendo, gosto de ouvir lendo. Estudos, pesquisas, projetos de intervenção pedagógica, experiências em cargos de gestão se transformam em motivos para escrever cartas.

É nesta direção que venho desenvolvendo, particularmente desde o ano de 2021, experiências com Cartas Pedagógicas no ensino superior. Retomei as leituras das Cartas Pedagógicas de Freire durante a pandemia do Coronavírus. A retomada deu-se de forma coletiva, propriamente desenvolvendo um curso de extensão aberto a professores e estudantes de licenciatura, bem como a interessados no pensamento de Freire. Durante alguns meses estudamos três livros dele, todos com cartas. Refiro-me a Cartas a Cristina (1994), Professora

sim, tia não (1993) e Pedagogia da Indignação (2000). A partir desta experiência outras tantas foram desenvolvidas dentro da perspectiva de uma turnê freireana, uma viagem transformadora divulgando o pensamento de Freire (Ferreira, 2025). Realizei na companhia de alunas do curso de Pedagogia e de colegas de outras áreas de conhecimento, cursos sobre Cartas Pedagógicas dialogando com professores(as) da escola básica, professores e estudantes universitários. O intuito era mergulhar, como quem explora o fundo de uma piscina, para encontrar motivos para ampliar o conhecimento do legado freireano e estimular o dizer da própria palavra.

Vivendo a experiência do ensino superior, observando as maneiras de como o poder emanado da figura do professor e de como a cultura do silêncio se fortalece com a prática da produção acadêmica, mormente fria, que desconsidera as singularidades dos sujeitos, a inserção da Carta Pedagógica como instrumento para circulação de narrativas reflexivas foi posta como uma abertura à liberdade de expressão.

Gosto da ideia de Freire quando diz: “A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica” (Freire, 1985, p. 3).

O trabalho com as Cartas Pedagógicas exigiu no primeiro momento uma aproximação com este gênero. Reconhecendo que o público presente em minhas aulas são jovens que nasceram no tempo em que a comunicação corria a passos rápidos, que a prática de escrever cartas não é mais usada, pois é preciso esperar um tempo para receber respostas. A aposta era perceber nas Cartas Pedagógicas uma possibilidade de dizer as suas ideias de forma particular, utilizando de estratégias onde os sentimentos e as emoções pudessem se fazer presentes.

Minha estratégia, para começo de conversa, era escrever cartas às turmas, tratando da maneira como estava pensando a avaliação da disciplina. Colocava possibilidades para escrita das atividades avaliativas, entre elas, a escrita de Cartas Pedagógicas. Para tanto era necessária uma discussão, uma leitura sobre o que é Carta Pedagógica e como escrevê-las. Me apoderava de quem já vinha fazendo este debate a exemplo de Freitas (2023), Camini (2022), Paulo e Dickmann (2020).

A partir de uma escuta atenta, ouvia sempre a pergunta das alunas quando anunciava que elas precisavam fazer uma atividade escrita para avaliação. Como o senhor quer? Esta pergunta me fazia devolver o mesmo questionamento a elas: como você quer fazer? E neste momento paralisavam, como se estivessem com seus pensamentos amordaçados. Entendia

que esta era uma prática recorrente, ou seja, quem determina o que os(as) estudantes devem fazer e como fazer é o professor. Em seus semblantes pareciam não acreditar que podiam escrever do seu jeito, dizendo a sua palavra de maneira livre.

Pensar a avaliação da aprendizagem com as Cartas Pedagógicas significava também o desenvolvimento das atividades da disciplina numa perspectiva dialógica, nem sempre possível da maneira que se espera o debate das temáticas apontadas pelos textos e pela discussão. Evidentemente não se muda uma certa cultura de um dia para o outro. É preciso colocar em prática a paciência pedagógica e ir observando, escutando o movimento da produção e veiculação das falas.

Atento a este movimento lembro de uma cena feita no tempo da pandemia quando em conversa direta na tela com uma aluna do curso, ela me falou: não me imaginava conversando com um professor da universidade. Em outra situação, agora na condição de professor de um curso de especialização, em uma das cartas escritas por uma aluna, ela escreveu “nunca escrevi a um (a) professor (a) antes – pelo menos algo que passasse de um frio e-mail ou *whatsapp* – mas escrevo-lhe feliz e com satisfação”.

Fiquei pensativo sobre esta fala da aluna. Como isto era possível se a aluna tinha um curso de graduação concluído e todas as atividades avaliativas realizadas tinha um professor ou professora responsável para ler a sua atividade?

Pensando nestas situações em que a Carta Pedagógica nos permite experienciar vejo o educador ao usar esta forma de comunicação em sala de aula como receptor, mesmo que o destinatário não seja ele e, em razão desta condição, o que aparece nas cartas só ele tem conhecimento daí a perspectiva de pensar em estratégias de socialização das cartas produzidas para que todos possam aprender com a palavra do outro.

Me alimento da ideia de que as coisas são difíceis, mas são possíveis. Para torná-las possíveis é necessário forjá-las, nos comprometemos com um projeto de docência democrático com a participação de coletivos. Não se trata de um processo fácil e rápido. Aos poucos vou percebendo uma abertura ao diálogo.

Quando se escreve uma carta é preciso endereçá-la a alguém, seja um remetente conhecido ou não. Algumas cartas eram endereçadas a mim, mas em determinados casos, existiam restrições em razão da figura de poder que o professor representa. Em uma das disciplinas do curso de graduação cujo objeto de estudo é a avaliação da aprendizagem, uma educanda ao escrever uma segunda carta, tendo escrito a primeira para outro destinatário, decide escrever para mim. Na carta coloca o seguinte argumento:

Acredito que houve uma grande melhora no desenvolvimento das ideias e, principalmente, na confiança para me expressar de forma autêntica. Nas cartas anteriores, sentia-me insegura em relação ao que escrevia e talvez por isso, se não me engano, apenas uma vez o coloquei diretamente como destinatário (Aluna, 2025).

Ela justifica sua ideia refletindo sobre a cultura tradicional do exame quando o professor ocupa o lugar de sujeito autoritário, sobretudo quando a avaliação tem o caráter de repressão ao educando, vale o que o professor pensa e não o que o aluno sente ou acredita.

Considero os momentos de avaliação da aprendizagem importantes para reflexões a respeito do desenvolvimento da disciplina. Implica considerar o que foi produtivo no sentido de se compreender novos saberes construídos na relação da turma com o professor. Quem quer saber o que o outro sabe ou o que o outro aprendeu? Com o desenvolvimento das Cartas Pedagógicas como instrumento de avaliação foi possível, em algumas ocasiões, fazer seções com a leitura e discussões das cartas produzidas. Sem medo de dizer e de assumir suas posições, as alunas consideraram relevante o momento, certos também que a Carta Pedagógica pode ser utilizada em diferentes momentos pedagógicos como ferramenta política para o desenvolvimento de uma prática democrática aberta ao diálogo.

Para finalizar venho refletindo o movimento com as Cartas Pedagógicas como uma abertura a uma nova alternativa de pensar o fazer educativo. Tomada da ideia de pulsar força, coragem, sangue, emoção, sentimento, protagonismo, a escrita reflexiva autoral desvela atitudes e quebra paradigmas autoritários, vislumbrando espaço regados a relações mais humanizadas.

Uma carta que reflete reflexões na perspectiva freireana não pode ser encerrada sem a provocar a continuidade do diálogo. Amigos de perto ou de longe, destinatários/as conhecidos/as ou não, podemos continuar essas conversas através da escrita de cartas respostas. Desejo ao final que a leitura tenha sido provocadora e fico no aguardo de alguma resposta com uma certa ansiedade, daquelas que não fazem mal ao desenvolvimento psíquico. Gosto de sentir a sensação de que meus escritos tiveram repercussão.

Abraços fraternos a todos e todas.

**Palavras-chave:** Práticas educativas; Cartas Pedagógicas; Avaliação da aprendizagem; Humanização; Prática Docente.

## REFERÊNCIAS

- CAMINI, Isabela. **Cartas pedagógicas: testemunhos de uma vida**. Passo Fundo: Saluz, 2022.
- DANTAS, Janduhi. **Peleja da carta com o e-mail**. 4 ed. Juazeirinho: Gráfica Martins, 2015.
- FERREIRA, José Luiz. Turnê Freireana: uma viagem transformadora com as Cartas Pedagógicas de Paulo Freire. In: CLARO, Lusiane Costa et al. **Cartas Pedagógicas: (Re)formar-se por meio das experiências**. Rio Grande, RS. Editora da FURG, 2025, p. 42-51. Recurso eletrônico.
- FREIRE, Madalena. Dois olhares ao espaço-ação na pré-escola. In: MORAIS, Regis de (org). **Sala de aula: que espaço é esse?** 4 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1989, p. 95-98.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985
- FREIRE, P. **Professora Sim, Tia Não**. 2 ed. São Paulo: Editora Olho D'Água, 1993.
- FREIRE, P. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. Escola. Revista da FAEEBA – **Educação e Contemporaneidade**. Salvador, n. 7, jan./jun. 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FREITAS, Ana Lúcia de Souza. **Andarilhagens de uma educadora pesquisadora: cartas pedagógicas e outros registros de participação no Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Caravana, 2023.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. A sala de aula como espaço para o “jogo do saber”. In: MORAIS, Regis de (org). **Sala de aula: que espaço é esse?** 4 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1989, p. 59-70.
- PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivo (orgs). **Cartas Pedagógicas: tópicos-epistemológicos da Educação Popular**. Chapecó: Editora Livrologia, 2020. *E-book*.

**EDITORA E GRÁFICA DA FURG  
CAMPUS CARREIROS  
CEP 96203 900  
editora@furg.br**