

ENTRE A ESCOLA QUE TEMOS E A QUE SONHAMOS: VIVÊNCIAS E REFLEXÕES NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LAMEIRA, Hélvis do Nascimento¹

XAVIER, Isabel de Fátima²

Resumo: O manuscrito publiciza o relato de uma experiência vivenciada durante a disciplina optativa “Estudo e pesquisa de formação docente, políticas e práticas educacionais”, ofertada no semestre de 2025/1, pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). A disciplina ofertada em dois momentos presenciais de 24 horas e 12 horas remotas, teve como atividade a elaboração individual de duas cartas pedagógicas, com reflexões sobre as implicações conceituais trabalhadas nestes dois momentos. O presente trabalho, tem como objetivo explorar as perspectivas educacionais e reflexões vivenciadas na Pós-Graduação. Ancorado na abordagem qualitativa, o relato elaborado em dupla, considerou a perspectiva descritiva, com análises interpretativas (Bortoni-Ricardo, 2008), para sistematizar excertos selecionados das 4 cartas pedagógicas elaboradas pelos autores. A metodologia adotada, selecionou e interpretou excertos significativos das quatro cartas elaboradas pelos autores. As análises revelaram inquietações, esperanças e aprendizagens vivenciadas durante o percurso formativo.

Palavras-chave: Disciplina Optativa; PPGEdu/UNEMAT; Cartas Pedagógicas.

Considerações Iniciais

Enquanto discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário Jane Vanini, em Cáceres/MT, pertencemos a diferentes linhas de pesquisa: Hélvis do Nascimento Lameira está vinculado à linha Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, e integra o “Grupo de Estudos e Pesquisas Fronteiras: História, Educação, Trabalho, Patrimônio e Memória”, Isabel de Fátima Xavier está vinculada à linha Diversidade e Educação, não integrando atualmente nenhum grupo de pesquisa, uma vez que essa participação não é obrigatória em sua linha de formação no programa.

Este relato de experiência emerge das nossas vivências enquanto mestrandos, na disciplina optativa “Estudo e pesquisa de formação docente, políticas e práticas educacionais”, oferecida pelo PPGEdu/UNEMAT. A partir de cartas pedagógicas escritas durante o percurso,

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT. E-mail: helvis.lameira@unemat.br

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT. E-mail: isabel.xavier@unemat.br

buscamos refletir sobre os desafios contemporâneos da formação docente e os dilemas enfrentados no cotidiano da educação pública. Inspirados por autores críticos, organizamos este texto como um exercício de memória, análise e esperança.

Nos matriculamos na disciplina optativa “Estudo e pesquisa de formação docente, políticas e práticas educacionais”, com o objetivo de analisar a formação docente em diálogo com políticas públicas e práticas educacionais, refletindo sobre os desafios, saberes e contextos que permeiam o exercício da docência. Uma vez que tem como ementa:

Bases teóricas, metodológicas e práticas da formação inicial e continuada de professores; construção do conhecimento docente; políticas e práticas docentes progressistas e transformadoras; identidade, reflexão e autonomia docente; investigação docente e relatos de experiências de boas práticas docentes.

Trabalhada no Semestre Letivo 2025/1, com 19 mestrandos e 4 alunos especiais, a disciplina teve como objetivo “Ampliar e fortalecer as bases teóricas que fundamentam o conceito de Educação, Políticas Públicas e Pesquisa em uma perspectiva progressista, inclusiva, crítica e transformadora e reiterar a importância da inserção do professor no universo da investigação científica no campo da educação”. Os objetivos específicos compreenderam: estudar correntes teóricas progressistas e transformadoras do campo da Educação, em diversos segmentos e modalidades educativas; compreender as bases teóricas e metodológicas que analisam Políticas Públicas Educacionais em uma concepção crítica e inclusiva; discutir resultados de pesquisas realizadas no campo da Educação e das Políticas Públicas Educacionais; Publicizar relatos sobre a experiência vivenciada no decorrer da disciplina (Plano de Ensino da disciplina disponibilizado pela professora, 2025).

A disciplina “Estudo e pesquisa de formação docente, políticas e práticas educacionais”, foi ofertada em dois momentos presenciais, cada um de 24 horas, totalizando 48 horas e 12 horas remotamente, complementando assim, a carga horária de 60 horas. Integraram o desdobramento da disciplina atividades de leituras, planejamentos de dois seminários com apresentações em duplas, debates e reflexões. Como atividade individual, cada participante elaborou duas Cartas Pedagógicas (CP), com reflexões concernentes aos conceitos trabalhados nos dois momentos presenciais. A outra atividade de produção escrita se deu em duplas, com a elaboração deste relato de experiência, com o incentivo de publicização em dossiê.

Fundamentada na concepção de avaliação diagnóstica, processual e formativa, a avaliação teve como referência os seguintes critérios: compromisso e responsabilidade dos

mestrandos e alunos especiais, no desenvolvimento de todas as atividades trabalhadas. Conforme delineada por Luckesi (2011), a avaliação é compreendida como um processo contínuo de acompanhamento da aprendizagem, que busca compreender e intervir no percurso formativo dos sujeitos. Ela não se limita a mensurar resultados, mas atua como instrumento mediador do desenvolvimento. Neste sentido, com compromisso e responsabilidade realizamos todas as atividades e participamos de todos os eventos.

Na Unidade I e II, denominada “Educação & Política”, foram trabalhados 12 artigos de autores que discutem educação e políticas públicas. A dupla apresentou o artigo de Santos (2024), que levanta a questão de que apesar de iniciativas existentes, as políticas educacionais na Amazônia ainda não são eficazes para eliminar desigualdades. “A reforma do Ensino Médio, por exemplo, traz evidências que foi construída às pressas, para entender os imperativos comerciais e por isso se distancia de uma educação que propicie aos jovens, condições para seguirem a profissão desejada” (Lameira, CP, junho de 2025). Como afirma Ball (2001), as reformas educacionais muitas vezes são impulsionadas por agendas políticas que desconsideram os contextos sociais e culturais nos quais se inserem, resultando em propostas descoladas da realidade das escolas.

Para avançar, é necessário investir em formação docente regional, currículos que valorizem saberes tradicionais e infraestrutura adequada com a meta de construir um sistema educacional que respeite e fortaleça a diversidade da região.

Este primeiro momento foi concluído com o debate coletivo na tarde do 3º dia de aula sobre o livro organizado por Gaudêncio Frigotto (2017), onde autores criticam o movimento “Escola Sem Partido”. O ponto central do debate foi que, apesar de o projeto alegar querer proteger os alunos da “doutrinação ideológica”, os autores do livro mostram que essa proposta na verdade é ideológica e partidária, pois parte de uma visão conservadora, que busca censurar o pensamento crítico nas escolas.

O “Livro ‘Escola Sem Partido’”, trata de assuntos que limitam os professores a não partilhar durante o ensino temas como política, sexualidade, religião, diversidade e questões sociais. Isso faz com que o aluno não tenha capacidade de discutir com diferentes olhares” (Xavier, CP, maio de 2025). Frigotto (2017) denuncia a “Escola Sem Partido” como um projeto que promove a censura e o silenciamento de temas essenciais ao desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes nas escolas brasileiras.

O debate sobre os vários artigos que compõem o livro reverberou a questão educacional. Todavia, os artigos enfatizaram que a natureza da educação não permite neutralidade, porque sempre envolve valores, interpretações e disputas de sentido. A tentativa de impedir o debate sobre temas como gênero, política, desigualdade social e história crítica foi vista como uma forma de silenciar vozes e realidades diversas, especialmente as das populações mais vulneráveis. “Outro ponto que me dói é ver escolas sendo militarizadas. É como se dissessem que a disciplina vale mais do que o diálogo. Mas a escola precisa ser espaço de liberdade, de descoberta, de conflito saudável, aquele que nos faz crescer. A gestão com farda não combina com o sonho de uma educação democrática” (Lameira, CP, junho de 2025).

Também foi discutido como o projeto de militarização das escolas públicas de Mato Grosso, promove uma relação de desconfiança entre alunos e professores, incentivando denúncias e um ambiente de medo, algo comparado até à censura da época da ditadura militar. Esta realidade, enfraquece a liberdade de ensinar e de aprender, dois pilares fundamentais da educação democrática. “A decisão da Escola Militar pode impactar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e professores. Levanta preocupações sobre a ameaça aos princípios da liberdade de aprendizado, ensino e pesquisa, além do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” (Xavier, CP, março de 2025).

As reflexões sobre o livro organizado por Frigotto (2017), permitiu compreender que os textos, além de criticar a “Escola Sem Partido”, defende uma escola plural, crítica e comprometida com os direitos humanos, onde os estudantes aprendem a pensar por si, e não a apenas repetir opiniões “neutras”. “A educação como meritocracia tem a ver com a exclusão da aprendizagem, porque cada vez mais, os processos de avaliação valorizam a elevação dos indicadores e estes não se traduzem em conhecimento. Isso, por sua vez, afeta diretamente o círculo da aprendizagem” (Xavier, CP, março, 2025). Para Apple e Gandin (2003), a meritocracia desconsidera as desigualdades estruturais que condicionam o desempenho dos estudantes, transferindo a responsabilidade do fracasso educacional aos indivíduos.

Na Unidade II e III, denominada “Educação, Política & Pesquisa”, foram trabalhados mais 12 artigos de autores que discutem as implicações da pesquisa de políticas públicas educacionais. A dupla apresentou o texto de Cunha e Lopes (2008), que analisou o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, instituído em 2019, situando-o dentro de um contexto político marcado pelo neoconservadorismo e neoliberalismo. Cunha e Lopes (2008), argumentam que o discurso em torno da militarização articula três grandes demandas:

Morais/Comportamentais (ordem e segurança), instrumentais (neutralização de suposta doutrinação ideológica) e neoliberais (gestão eficiente).

“A decisão da Escola Militar pode impactar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e professores. Levanta preocupações sobre a ameaça aos princípios da liberdade de aprendizado, ensino e pesquisa, além do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” (Xavier, CP, maio de 2025).

Essas demandas compõem um projeto autoritário que visibiliza uma lógica de hegemonização, conforme a teoria de Laclau e Mouffe (Cunha; Lopes, 2022) que referiu sobre as demandas conservadoras, neoliberais e militares em prol do autoritarismo, criando uma fantasia de solução integral ao impor uma imagem de salvação da violência e da desordem, enquanto silencia as diferenças e o debate político dentro da escola. Isto é, a hegemonia é construída por meio da articulação de significados que excluem outras possibilidades. Ou seja, uma visão única de mundo é imposta, silenciando outras vozes e perspectivas.

Conforme detalhado, a militarização da gestão inviabiliza a atividade política democrática na escola: professores, estudantes e comunidade perdem o direito de fala nas decisões, cedendo espaço a uma autoridade verticalizada e disciplinar. Ao tocarem na noção de “fantasia política”, as autoras destacam como esse modelo apresenta uma promessa de segurança e eficiência, embora ignore as causas profundas da violência e reduza a escola a uma organização produzida para controle, limitando a formação crítica (Cunha e Lopes, 2022).

O artigo conclui com um alerta: a militarização, embora ressoe com temores sociais e discursos de qualidade e disciplina, representa uma clara ameaça à democracia escolar. Ao impor uma gestão autoritária, impede a construção de espaços de participação, pluralismo e pensamento político-liberador. As autoras apontam a necessidade de reconquistar a gestão democrática, inspirada na política radical e plural de Laclau e Mouffe, como alternativa ao avanço conservador nas escolas públicas.

Além disso, a tarde do 3º dia de aula do 2º momento foi reservada para o debate do livro de Bortoni-Ricardo (2008). Com a sua leitura compreendemos a importância da formação do professor como pesquisador da própria prática. A autora defende que a pesquisa qualitativa não deve ser vista como algo distante da sala de aula, mas sim como uma ferramenta fundamental para que o educador compreenda o contexto em que atua, questione sua prática e proponha transformações pedagógicas conscientes.

Um dos pontos mais discutidos foi a ideia de que todo professor pode (e deve) pesquisar, mesmo que não esteja vinculado a um programa acadêmico formal. Para Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa é um ato de reflexão sistemática sobre a realidade escolar, e a prática investigativa permite ao docente tornar-se sujeito ativo na produção de conhecimento sobre educação.

A autora apresenta os fundamentos da pesquisa qualitativa, mostrando suas diferenças em relação à pesquisa quantitativa e abordando temas como construção de hipóteses, definição de objeto de estudo, análise interpretativa e ética na pesquisa. Essa abordagem fortalece a ideia de que a pesquisa qualitativa valoriza a escuta, a observação atenta e a compreensão dos significados construídos no cotidiano escolar (Bortoni-Ricardo, 2008).

Outra contribuição importante foi o estímulo à autonomia docente. Ao assumir o papel de pesquisador, o professor deixa de ser apenas um aplicador de conteúdo ou técnicas e passa a ser um agente de transformação, capaz de gerar soluções contextualizadas e adequadas à sua realidade.

Em atenção a estas ponderações iniciais, o relato de experiência foi organizado em quatro subitens, a saber: política educacional, inclusão, tecnologia e docência.

Aspectos Metodológicos: interpretação e análise de cartas pedagógicas

Este relato orientou-se pela abordagem qualitativa, que, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 25), “[...] busca compreender os fenômenos em sua complexidade e profundidade, considerando as múltiplas dimensões do contexto social e educacional em que se inserem”. A pesquisa qualitativa valoriza a análise de conteúdos gerados de forma natural e contextualizada, com as Cartas Pedagógicas (CP) elaboradas individualmente pelos autores deste relato.

A escolha pelas cartas pedagógicas como fonte de análise se justifica por seu caráter autorreflexivo, subjetivo e formador. Conforme Dayrell (1996), narrativas pessoais permitem a emergência das vozes dos sujeitos, revelando sentidos e significados que escapam às análises puramente objetivas.

A abordagem qualitativa, que tem como foco a compreensão dos fenômenos educacionais, valoriza os sentidos, as experiências e as interpretações dos sujeitos envolvidos. Segundo Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa qualitativa é especialmente apropriada quando se busca compreender práticas pedagógicas contextualizadas e vividas, uma vez que ela parte da perspectiva dos sujeitos e de seus modos de significar a realidade.

A análise interpretativa adotada neste trabalho, também segue os princípios da abordagem qualitativa. Conforme aponta a autora, esse tipo de análise vai além da descrição objetiva dos dados e busca interpretar os significados presentes nos relatos, considerando as múltiplas dimensões do contexto social e educacional (Bortoni-Ricardo, 2008). Ao analisar as cartas pedagógicas escritas pelos autores deste relato, não se trata de encontrar “respostas certas”, mas de interpretar sentidos, tensões, descobertas e aprendizagens contidas nas experiências relatadas.

Com esta compreensão, foram selecionados excertos de informações geradas com a elaboração individual das Cartas Pedagógicas. Após leitura cuidadosa das 4 cartas escritas pelos autores deste relato de experiência, foram observados os aspectos conceituais, metodológicos e práticos mais destacados nas referidas cartas. Em consideração aos referidos aspectos, foram selecionados excertos das cartas pedagógicas. Estes compuseram o *corpus* de análises do relato de experiência, que foi dividido em itens, quais são: política educacional, inclusão, tecnologia e docência

Com uma sistematização descritiva, os excertos foram analisados de forma interpretativa. Segundo Bortoni-Ricardo (2008), neste processo, o pesquisador vai além da simples descrição dos dados, buscando interpretar os significados e as relações entre os conceitos, as práticas e os contextos apresentados. Esta análise interpretativa permite captar nuances e subjetividades presentes nos relatos, essencial para a compreensão dos aspectos conceituais, metodológicos e práticos destacados.

As implicações práticas da investigação docente são significativas: promovem maior autonomia, favorecem práticas pedagógicas mais significativas e fortalecem o compromisso ético e político do professor com a formação humana. A reflexão constante, desencadeada por práticas como a escrita de Cartas Pedagógicas, mostra-se um caminho potente para transformar a experiência em conhecimento e ação consciente.

Inquietações que educam: a política em questão

Um dos temas centrais abordados nas cartas foi o enfrentamento das políticas educacionais neoliberais. Em um dos excertos, observa-se que "A reforma do Ensino Médio, por exemplo, parece ter sido feita com pressa demais para entender o que nossos jovens realmente precisam" (Xavier, CP, março de 2025). Essa crítica reflete uma preocupação

recorrente com políticas que desconsideram o chão da escola e as vozes dos sujeitos que nela atuam.

Durante as leituras e discussões, percebemos que a política educacional brasileira é marcada pela instabilidade, descontinuidade e pela influência crescente de discursos conservadores. Isso tem se refletido em reformas curriculares apressadas, como a BNCC e o Novo Ensino Médio, que desconsideram a diversidade dos contextos escolares (Lameira CP, março de 2025).

Como aponta Saviani (2008), políticas que se pautam por interesses externos ao campo educativo, especialmente as de viés mercadológico, tendem a reduzir o papel da escola à preparação técnica para o mercado de trabalho, esvaziando seu caráter formador e emancipador.

Há ainda a crítica à lógica meritocrática que permeia os sistemas de avaliação "A educação meritocrática tem a ver com a inclusão da educação, [...] isso por sua vez afeta diretamente o círculo da aprendizagem [...]" (Xavier, CP, março de 2025). A reflexão aponta como essa lógica reforça desigualdades e esvazia o sentido emancipador da educação e por sua vez a meritocracia escolar desvaloriza o contexto dos alunos, culpabilizando os que não conseguiram alcançar os objetivos, como se o fracasso fosse individual, além disso a educação tradicional como "bancária", onde o professor como se fosse o autor principal no ensino de aprendizagem ou seja, ele deposita conhecimento e o aluno apenas recebe, limita que os alunos compartilhem seus conhecimentos e dúvidas, nega o diálogo, ouvir/escutar e na construção do saberes coletivos, esvaziando assim a potencialidade na transformação de uma educação de qualidade.

Inclusão e resistência: entre a lei e o acolhimento

As cartas também evidenciam reflexões sobre a inclusão: "Incluir é mais do que adaptar materiais – é abrir o coração" (Lameira, CP, março de 2025). Apesar da existência de legislações como a LDB n. 9394/96 (Brasil, 1996), permanece a lacuna entre o previsto e o praticado. Questões como formação docente e participação das famílias emergem como pontos críticos uma vez que "Nem todos os professores são formados ou preparados para tal situação [...]" (Xavier, CP, maio de 2025).

A inclusão, para além da norma, exige sensibilidade, escuta e compromisso ético-político com o outro. Mantoan (2006) ressalta que a inclusão verdadeira vai além de adequações físicas ou pedagógicas; ela requer um compromisso ético com a equidade e a escuta ativa dos sujeitos.

A inclusão escolar, embora prevista em diversas normativas, ainda encontra inúmeros obstáculos no cotidiano escolar. As cartas pedagógicas apontam a ausência de formação docente específica, a precariedade estrutural das escolas e o despreparo para lidar com a diversidade como os principais entraves (Lameira, CP, maio de 2025).

Segundo Rodrigues (2006), a inclusão requer mais do que a presença física do aluno na escola: exige mudanças culturais, metodológicas e estruturais que garantam a participação plena e significativa de todos os estudantes. Neste sentido, observamos que “A legislação pode até existir, mas de que adianta se não houver sensibilidade? (Lameira, CP, março de 2025).

Podemos dizer então, que cumprir a lei é importante, mas agir com sensibilidade é essencial para que haja justiça verdadeira, porque com a sensibilidade podemos agir com humanidade, tendo mais compaixão nos diferentes contextos, principalmente nos contextos educativos.

Tecnologia, esperança e cuidado

Outro eixo relevante foi o impacto das tecnologias digitais na formação e prática docente. Em tempos de algoritmos e Inteligência Artificial (IA), emerge a preocupação com a ética e o humanismo na educação: "A tecnologia avança, mas será que estamos caminhando junto com ela? Estamos cuidando das pessoas nesse caminho?" (Lameira, CP, junho de 2025).

“A pandemia expôs as desigualdades digitais e escancarou que o acesso à tecnologia ainda é um privilégio para muitos estudantes. Mais do que isso, revelou que a simples presença de equipamentos não garante aprendizado, sendo necessário um olhar pedagógico crítico sobre o uso dessas ferramentas” (Lameira, CP, junho de 2025).

Segundo Moran (2015), é preciso formar professores para mediar os usos das tecnologias com intencionalidade pedagógica e ética, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas. A crítica à educação digital excludente, especialmente no contexto da pandemia, é evidenciada: "Alguns estudantes preferem usar o *notebook* ao livro [...], isso afeta no desenvolvimento cognitivo [...]" (Xavier, CP, março de 2025). Essas preocupações não demonizam a tecnologia, mas denunciam sua implementação descontextualizada e excludente. Segundo Kenski (2011), o uso das tecnologias na educação precisa ser crítico e contextualizado, considerando as desigualdades de acesso e o papel da mediação docente.

A Docência como ato radical de esperança

“As cartas revelam a vivência da docência como resistência, cuidado e construção coletiva: Ao concluir essa etapa, percebo que fomos picados pela víbora da docência” (Lameira, CP, maio de 2025). Para Larrosa (2002), o ato de ensinar é também uma forma de ser no mundo, uma entrega ética que constrói a identidade docente a partir da experiência. Esse desejo de seguir aprendendo, resistindo e sonhando é o que mantém viva a chama da educação comprometida com a transformação social. As cartas revelam o desejo pulsante de continuar aprendendo e ensinando, mesmo diante dos desafios. O docente aparece como sujeito comprometido com a transformação social, alguém que não apenas ensina, mas também escuta, acolhe e resiste.

Como nos lembra Freire (2005), a docência exige esperança, pois ensinar é um ato de amor e coragem diante das injustiças do mundo. A esperança, nesse sentido, não é passiva, mas combativa: ela se concretiza na ação pedagógica cotidiana. As discussões suscitadas ao longo da disciplina e as reflexões registradas nas cartas pedagógicas evidenciam que formar-se docente é, antes de tudo, um processo de constante escuta e reconstrução. A política, a inclusão, a tecnologia e a esperança foram não apenas temas debatidos, mas experiências vividas e sentidas.

Agradecemos à professora Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello, cuja escuta sensível e condução dialógica da disciplina nos inspirou a escrever com o coração e a mente. Estender também nossa gratidão aos colegas da turma, cujos relatos e trocas foram fundamentais para que a escrita deste relato fosse, também, um ato coletivo de aprendizagem.

Encerramento e resignificação da prática docente

A disciplina “Estudo e pesquisa de formação docente, políticas e práticas educacionais”, proporcionou uma vivência formativa intensa, marcada pelo diálogo entre teoria e prática, experiências e reflexões. A escrita das cartas pedagógicas se configurou como uma metodologia potente, capaz de articular vivências pessoais com os conceitos discutidos, possibilitando a resignificação da prática docente e a construção de novos sentidos sobre o ser professor na atualidade. Retomar os temas abordados – política educacional, inclusão, tecnologia e docência nos permitiu revisitar as múltiplas tensões que atravessam a escola pública brasileira.

No campo das políticas educacionais, reconhecemos a presença de forças conservadoras que buscam restringir o pensamento crítico e impor projetos de silenciamento, como o “Escola Sem Partido” e a militarização do espaço escolar. Frente a isso, reafirmamos o papel da escola como espaço de pluralidade, debate e formação cidadã.

No que se refere à inclusão, as cartas evidenciam o abismo entre as normativas legais e a realidade das salas de aula, especialmente quando a formação docente ainda não é suficiente para garantir práticas verdadeiramente inclusivas. Como defendem Mantoan (2006) e Rodrigues (2006), é preciso transformar culturas escolares excludentes e investir em práticas que considerem a singularidade de cada sujeito.

As reflexões sobre tecnologia revelaram tanto seu potencial quanto seus limites. O uso pedagógico de tecnologias digitais não pode ser ingênuo ou descontextualizado. A mediação docente é fundamental para garantir que o acesso à informação se converta em conhecimento significativo, como nos alerta Kenski (2011). Mais do que ferramentas, a educação mediada por tecnologias exige sensibilidade e intencionalidade pedagógica.

Por fim, a docência aparece nas cartas como ato de esperança, cuidado e resistência. Como escreve Larrosa (2002), ser professor é uma forma de existir no mundo – ética, política e esteticamente. As cartas revelaram que, mesmo diante dos desafios estruturais e simbólicos que atravessam o cotidiano escolar, a docência segue sendo uma escolha de transformação.

Retomar o título deste relato – Entre a escola que temos e a que sonhamos – nos levou a compreender que essa travessia é feita de pequenos gestos cotidianos, de escutas atentas, de rupturas com o senso comum e de disposição para aprender com o outro. A escola que temos, muitas vezes atravessada por políticas excludentes, desigualdades e apagamentos, não anula o sonho de uma escola que acolhe, escuta, emancipa e transforma.

As cartas pedagógicas foram espaços de memória, denúncia e criação. Ao escrever, revisitamos nossas histórias, ressignificamos nossos percursos e reafirmamos nosso compromisso com uma educação democrática, crítica e humanizadora. Como nos ensina Freire (2005, p. 110-111), “[...] a esperança não é uma espera, é uma postura diante do mundo”. É com essa postura que seguimos na formação, entre a escola que temos – e a que seguimos sonhando e construindo, cotidianamente.

BETWEEN THE SCHOOL WE HAVE AND THE ONE WE DREAM OF: EXPERIENCES AND REFLECTIONS IN GRADUATE COURSES IN EDUCATION

Abstract: The manuscript publicizes the report of an experience during the optional subject “Study and research of teacher training, educational policies and practices”, offered in the semester of 2025/1, by the Graduate Program in Education (PPGEdu), of the State University of Mato Grosso (UNEMAT). The subject taught in two 24-hour in-person sessions and 12 hours remotely, had as an activity the individual elaboration of two pedagogical letters, with reflections on the conceptual implications worked on in these two sessions. This study seeks to reflect on the academic journey and personal growth experienced throughout the Postgraduate program Anchored in the qualitative approach, the report was prepared in pairs, considering the descriptive perspective, with interpretative analyses (Bortoni-Ricardo, 2008), to systematize selected excerpts from the four pedagogical letters prepared by the authors. I was able to select and interpret significant excerpts from four letters prepared by the authors, revealing concerns, hopes and learning throughout the training path.

Keywords: Elective discipline; PPGEdu/UNEMAT; Pedagogical letters;

Referências

APPLE, Michael Whitman; GANDIN, Luís Armando. O Mapeamento da Educação Crítica. *In: APPLE, Michael Whitman; GANDIN, Luís Armando; AU, Wayne (orgs.). Educação Crítica: Análise Internacional.* São Paulo: Artmed, 2011.

BALL, Stephen John. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 1 de abr. 2025.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CUNHA, Viviane Peixoto e LOPES, Alice Casimiro. Militarização da gestão das escolas públicas: a exclusão da atividade política democrática. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 43, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QjXXtGBRt8JHqsyKn335nWK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 abr. 2025.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola como espaço sócio-cultural. *In: DAYRELL, Juarez Tarcísio (org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura.* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola sem partido:** esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. *In*: COSTA, M. V. **Caminhos investigativos–novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KENSKI, Vani Moreira, **Educação e Tecnologia**. O novo ritmo da informação 8ª ed. Campinas: Papirus, 2011.

BRASIL, Presidência da República. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/lei-9394-1996_84003.html. Acesso em: 10 ago. 2025.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: um ato amoroso. *In*: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

LAMEIRA, Helvis Lameira do. **Carta Pedagógica 1**. Disciplina: Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Práticas Educacionais. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGEdu/UNEMAT), Campus “Jane Vanini”, município de Cáceres - MT, mar. 2025. Documento autoral e inédito.

LAMEIRA, Helvis Lameira do. **Carta Pedagógica 2**. Disciplina: Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Práticas Educacionais. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGEdu/UNEMAT), Campus “Jane Vanini”, município de Cáceres - MT, 13 jun., 2025. Documento inédito.

RORIGUES, David (org.) **Doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2008.

XAVIER, Isabel de Fátima. **Carta Pedagógica 1**. Disciplina: Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Práticas Educacionais. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGEdu/UNEMAT), Campus “Jane Vanini”, município de Cáceres - MT, 18 mar., 2025. Documento autoral e inédito.

XAVIER, Isabel de Fátima. **Carta Pedagógica 2**. Disciplina: Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Práticas Educacionais. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGEdu/UNEMAT), Campus “Jane Vanini”, município de Cáceres - MT, 13 maio, 2025. Documento inédito.