

## CARTAS PEDAGÓGICAS: UM OLHAR SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

LUSTIG, Andréa Lemes<sup>1</sup>

MAIA, Constantino Savio Mendonça<sup>2</sup>

**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 (CP), com reflexões sobre as implicações conceituais trabalhadas nestes dois momentos. Ancorado na abordagem qualitativa, o relato elaborado em dupla, considerou a perspectiva descritiva, com análises interpretativas (Bortoni-Ricardo, 2008), para sistematizar excertos selecionados das quatro CP elaboradas pelos autores. Ao fazer a leitura das CP, evidenciamos alguns aspectos com maior predominância, os quais foram organizados em quatro categorias. A primeira refere-se às políticas educacionais e reformas, destacando as permanências e continuidades do Curso de Pedagogia, com suas conquistas, retrocessos e o risco do esvaziamento crítico da Pedagogia frente ao avanço das políticas neoliberais. A segunda trata da formação e valorização docente, na qual ressalta-se a necessidade de políticas públicas que reconheçam o professor como protagonista político e intelectual do processo de ensino, além da urgência de processos formativos contínuos. A terceira aborda a ética na pesquisa e a tecnologia, com ênfase nos desafios trazidos pela Inteligência Artificial (IA), e por fim, a quarta e última categoria abarca as desigualdades educacionais e a inclusão social, teoriza a persistência de exclusões sociais constituídas historicamente, em especial da Educação de Jovens e Adultos, bem como que de forma geral nas regiões mais vulneráveis do Brasil.

**Palavras-chave:** Disciplina optativa; PPGEdu/UNEMAT; Construção de conhecimento.

### Considerações Iniciais

Enquanto alunos do Programa de Pós-graduação em Educação, ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário Jane Vanini, de Cáceres/MT, linha de pesquisa **Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas**, vinculada ao

---

<sup>1</sup> Pedagoga e Mestra em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Aluna especial do Curso de Doutorado na disciplina “Estudo e pesquisa de formação docente, políticas e práticas educacionais” no PPGEdu da UNEMAT. Professora efetiva da rede estadual de Mato Grosso e professora interina no Curso de Pedagogia da UNEMAT, *campus* Universitário Jane Vanini. E-mail: [andrea.lustig@unemat.br](mailto:andrea.lustig@unemat.br)

<sup>2</sup> Graduado em Educação Química pela Universidade de Ciências Pedagógicas “Enrique José Varona”, (UCPEJV) Havana, Cuba. Mestrando em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) na linha de pesquisa de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas no PPGEdu da UNEMAT. E-mail: [maia.savio@unemat.br](mailto:maia.savio@unemat.br)

Grupo de Estudos e Pesquisa Contextos Educativos da Infância (GPCEI) nos matriculamos na disciplina optativa “Estudo e pesquisa de formação docente, políticas e práticas educacionais”, com o objetivo de melhor compreender a relação entre as políticas educacionais e suas implicações na formação docente e na prática pedagógica do professor, 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 (dezenove) mestrandos e 4 (quatro) 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).

Neste sentido, o relato de experiência está organizado em dois itens e se desdobra em quatro subitens que apresentam as categorias analisadas a partir da coleta de dados fornecidos pelas Cartas Pedagógicas dos autores.

### **Caminho metodológico de um relato de experiência**

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 com reflexões concernentes aos conceitos trabalhados nos dois momentos presenciais. A outra atividade de produção escrita se deu em duplas, com a elaboração de um relato de experiência, com o incentivo de publicização de um dossiê na Revista de Educação do Vale do Arinos (RELVA).

Como destacam Vasconcellos (2000) e Hoffmann (2012), fundamentada na concepção de avaliação diagnóstica, processual, formativa e mediadora, a avaliação considerou como referência os seguintes critérios: compromisso e responsabilidade dos mestrandos e alunos especiais, no desenvolvimento de todas as atividades trabalhadas, quais foram: leituras, planejamentos e apresentações com discussões e debates da bibliografia indicada/estudada em dois seminários. Elaboração de duas cartas pedagógicas individuais e deste relato de experiência em duplas. Neste sentido, enquanto estudantes, o nosso percurso formativo foi permeado pela responsabilidade acadêmica. Realizamos a leitura dos artigos disponibilizados, com especial atenção àqueles que ficaram sob nossa responsabilidade apresentar à turma. O primeiro foi “Negação da política e negacionismo como política: pandemia e democracia” (Duarte; César, 2020) e o segundo: “Permanências ou Continuidades? Os sentidos de Pedagogia nas políticas públicas educacionais” (Costa; Braido; Ferreira, 2025), ao ler os artigos, os autores trazem algumas políticas educacionais, bem como alguns conceitos. Para que pudéssemos fundamentar nossas reflexões, provocar e motivar o diálogo com os colegas, sentimos a necessidade de revisitar algumas das obras referenciadas nos artigos, para que assim, melhor contribuíssem com a discussão teórica acerca das políticas e práticas educacionais.

No momento dos seminários, apresentamos e discutimos coletivamente os textos, ampliando o diálogo entre teoria e prática. Vale ressaltar que a experiência do trabalho em dupla, foi relevante para nosso aprendizado, pois foi constituída por uma acadêmica do Brasil e um acadêmico do Timor Leste, portanto, desde o momento do planejamento do seminário, o qual envolveu as leituras e inferências de outras obras, o diálogo foi permeado por experiências de realidades bem distintas, fatos estes socializados no momento do seminário. Também elaboramos cartas pedagógicas, exercício que favoreceu a escrita reflexiva e a partilha de experiências. Por fim, produzimos este relato, que sintetiza e registra o processo vivido, evidenciando aprendizagens construídas individual e coletivamente.

Falar sobre a política é uma questão ampla e como sabe que eu vim de Timor-Leste, um país Democrático que fica situado no sudeste asiático, restaurou a independência em 2002, também é um país com maior índice de liberdade de expressão, consagrado na Constituição da República Democrática de Timor-Leste (RDTL), mas é proibido falar das políticas nas escolas, sobretudo as imposições dos partidos políticos. Enternecido pelo tema da disciplina, faz-me questionar, quais os motivos para um educador saber sobre política? (Maia, CP, abril de 2025).

O esclarecimento de Maia (2025) evidencia como a compreensão da política se apresenta como elemento essencial na formação docente, não apenas como conteúdo a ser trabalhado, mas como referência para a prática crítica e ética do professor. Conhecer as políticas educacionais, sociais e democráticas permite ao docente situar-se no contexto histórico e social no qual atua, bem como dialogar com diferentes realidades e promover uma educação que forme sujeitos críticos e conscientes de seu papel na transformação da sociedade.

Na Unidade I e II, denominada “Educação & Política”, desenvolvida nos dias nove, dez e onze de abril de 2025, foram trabalhados 12 (doze) artigos de autores que discutem educação e políticas públicas.

A leitura e discussão dos textos da Unidade I e II possibilitaram-nos amadurecimento teórico no qual a compreensão sobre as políticas educacionais deixou de ser um tanto restrita, abrindo-se para uma dimensão que envolve a complexidade social, política e histórica.

Nesse percurso reflexivo, os textos estudados na Unidade I permitiram ressignificar o olhar sobre as políticas educacionais, entendendo-as não como meras ações administrativas, mas como expressões de projetos de sociedade. Ao revisitar temas como: educação como direito em um mundo desigual, a relação entre escola e democracia, as contradições das políticas inclusivas em tempos neoliberais e os avanços e retrocessos das políticas públicas desde a redemocratização, a negação da política e o negacionismo como política: pandemia e democracia, percebo a urgência da necessidade de todos os cidadãos e cidadãs compreenderem o papel do Estado, dos professores e das práticas pedagógicas como potência de transformação social (Lustig, CP, abril de 2025).

A leitura crítica de autores como Licínio Lima (2024), Dermeval Saviani (2008), Gaudêncio Frigotto (2017), Bernadete Gatti (2013) Adriana de Oliveira Santos (2024), dentre outros, impulsionaram-nos a “manter viva a reflexão sobre quais contribuições estamos possibilitando às crianças, adolescentes, jovens e adultos que estão nos espaços e tempos da escola, bem como para qual projeto de mundo estamos contribuindo” Nesse sentido, Lustig (2025) esclarece que:

Estudar mais profundamente essas temáticas foi essencial para que nós, enquanto professores, possamos reafirmar nossa convicção e compromisso com a premissa de que a educação é um direito social fundamental, um direito que, infelizmente, ainda é negado a muitos sujeitos e permeado por profundas desigualdades, especialmente nas regiões mais vulnerabilizadas do Brasil (Lustig, CP, abril de 2025)

Neste contexto Santos (2024) afirma:

A Amazônia, uma região de vasta diversidade cultural e biológica, enfrenta desafios singulares no que tange à educação e ao desenvolvimento social. Sua extensão territorial, combinada com a dispersão populacional e a variedade de grupos étnicos, cria um cenário complexo para a implementação de políticas educacionais eficazes. Esse contexto torna imperativo estudar as políticas educacionais aplicadas na região, especialmente em relação ao seu papel na mitigação das desigualdades sociais que persistem entre as diferentes comunidades (Santos, 2024, p. 901).

Ressaltamos que as temáticas apresentadas pela professora são essenciais para o contexto social e histórico, pois ainda nos deparamos com situações gravíssimas, como a evasão, a não consolidação da leitura e escrita até o término do segundo ano escolar, como preconiza a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), formação e valorização do docente precária, são situações que exigem dos gestores um posicionamento político educacional mais incisivo, coerente e urgente atuando nos níveis municipal, estadual e federal.

No decorrer das unidades, todas as temáticas foram abordadas de forma significativa pelas duplas de trabalho, esta dupla apresentou o artigo “Políticas Educacionais: Negação da Política e Negacionismo como política”, dos autores André de Macedo Duarte e Maria Rita de Assis César, vale ressaltar que este foi publicizado em 2020 e apresenta uma reflexão teórico e crítica sobre acontecimentos desenrolados no exato momento da escrita. Portanto, os autores arriscam-se nesta jornada em ousar trazer uma temática polêmica em meio a uma pandemia que se configurou como um divisor da história, pois comumente, ao nos referirmos a algum fato, o nosso discurso usa os termos antes da pandemia e depois da pandemia como marco referencial. Os autores tecem uma análise sobre as estratégias políticas que permearam o país, no caso o Brasil, para lidar com as diversas situações geradas pela pandemia. Para eles, as estratégias utilizadas foram a negação da política e o negacionismo como política. Segundo os autores, ambas estratégias se conjugaram, corroeram a democracia e banalizaram as mortes pela Covid19 (Duarte; César, 2020).

O texto discute como Bolsonaro afrontou os valores democráticos, porém, sem romper definitivamente com a democracia, estratégia essa usada na campanha presidencial e no

momento da pandemia. O artigo ressalta que o então candidato à presidência em 2018, beneficiou-se do momento social e histórico vivenciado pela população, onde se instaurou um ambiente em que a rejeição à política e aos políticos tradicionais estavam latentes, vindo em um processo de aceleração deste junho de 2013. Segundo Duarte e César (2020), Bolsonaro ao usar estratégia da negação da política, condensada na autoproclamação de um "outsider", fez com que a população o visse como não político e já desacreditada dos políticos tradicionais, envolvidos em corrupção, veem neste candidato a panaceia para todos os males do Brasil. Neste contexto, Maia (2025) pontua que:

Um dos fatos importantes no Brasil é que em 2013, perante as políticas tradicionais que afetavam a vida da sociedade, sobretudo a corrupção, provocou o surgimento de um fenômeno que culminou na ascensão do discurso antissistêmico, criado pelos agentes políticos que apresentaram como "outsider", este fenômeno político foi considerado como extremista direita ou bolsonarismo (Maia, CP, abril de 2025).

Esta estratégia, utilizada em época de eleição, intensificou-se em 2020, para que lidasse com as circunstâncias geradas pela pandemia da Covid19. A pandemia oportunizou a constituição de uma política autônoma e eficaz, negando, confundindo, agredindo, ignorando ou desprezando quem discordasse das medidas adotadas para administrar as situações oriundas da pandemia. "Outro aspecto é o negacionismo onde em 2021, o então presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, através do seu discurso rejeitou os fatos científicos da Covid-19, e provocou a banalização da morte durante esta pandemia" (Maia, CP, abril de 2025).

Para Duarte e César (2020), a negação da política e o negacionismo se transformaram em políticas determinadas e a associação dessas estratégias heterodoxas permitiu a Bolsonaro generalizar e fortalecer o conservadorismo, deslegitimando políticas de reconhecimento de direitos a populações marginalizadas. Segundo os autores, tais episódios sustentam a hipótese de que a combinação dessas estratégias resultou em uma espécie de anestesia coletiva, marcada pela naturalização do absurdo, pela banalização das mortes e pela consolidação de uma divisão entre vidas consideradas valiosas e outras como descartáveis. A minimização da morte gerou um clima de indiferença e desumanização, dificultando o luto e a solidariedade social. Neste sentido os autores enfatizam que:

O negacionismo é um fenômeno social não apenas porque implica a produção e difusão em massa de teses controversas em relação a consensos científicos validados,

mas também porque teses negacionistas provocam impactos diretos no comportamento de milhões de pessoas (Duarte, César, 2020, p. 9).

O negacionismo está para além de ser um fenómeno social é também um fenómeno político, pois, segundo os autores relaciona-se ao fato de grupos económicos obterem vantagens ao negar e questionar o conhecimento científico, como foi o caso das incipientes manifestações do negacionismo científico em relação ao tabagismo e a proliferação de doenças graves, bem como do negacionismo climático, ambos incitados por alguns cientistas financiados pelas empresas interessadas neste negacionismo, como no caso mais recente de 2020, trivialização da morte, durante a pandemia, refletida nas palavras e ações do governo, configura-se como que uma justificativa para o elevado número de mortes causado pelo despreparo do poder público em lidar com as questões estruturais, falta de leitos em hospitais, falta de medicamento, de oxigênio, de formação profissional, ou seja, um verdadeiro caos construído ao longo da história brasileira, e culminada em 2020. Portanto, inferimos que:

O negacionismo configura-se então como um ato perverso a humanidade, tendo em vista que põe em descrédito, em dúvida a autoridade dos cientistas bem como das instituições que validam o conhecimento, motivando a comunidade leiga a comportamentos contrários à discussão argumentativa científica (Lustig, CP, abril de 2025).

Um outro artigo que muito nos chamou a atenção foi o de Lícínio Lima (2024) “A educação como direito num mundo desigual”, abordado pela Profa. Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello, o estudo fundamenta questões que muitas vezes percebemos na realidade, porém, não de forma sistemática e científica, reconhecemos que tais fatos existem, embora o encaramos através do senso comum, entretanto, o autor apresenta tais cenários de forma mais lúcida, considerando o Art. 205 da Constituição Federal (CF).

A educação, **direito de todos** e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 2022, p. 115, grifo nosso).

Lima (2024) propõe que a Educação como Direito, legitimado pela Constituição Federal (CF) de 1988 em seu Art. 205, seja estudada a partir de três conceitos, sendo eles: Educação como direito consagrado, Educação como direito decretado e Educação como direito praticado. O fato de a CF preconizar que a educação é direito de todos, ainda não garante isto a todos os

cidadãos brasileiros. Lima (2024) aborda esse fato com uma sagacidade que nos impressiona e nos auxilia a discernir cada uma delas. A Educação como direito consagrado, defendida pelas convenções, declarações internacionais, pactos que consagram o direito à educação como princípio e valor e inclusive respaldada formalmente pelos poderes da República, legislativo, executivo e judiciário, estão longe de garantir a educação como direito decretado e praticado. Para Licínio (2024) a educação como direito consagrado e decretado encontra-se no plano da ação, porém, entre estes direitos e o direito praticado existe uma lacuna.

Textos como, “Políticas Educacionais e Desigualdades Sociais na Amazônia”, evidenciam as tensões entre o discurso da equidade e a precariedade das condições estruturais e culturais que atravessam o cotidiano escolar, cenário que contradiz o direito estabelecido na Constituição da República Federativa do Brasil, que preconiza que a educação é um direito de todos. Nesse sentido, Licínio (2024) nos alerta que o direito à educação precisa ser analisado a partir de três conceitos: o direito consagrado, o direito decretado e o direito praticado. O direito consagrado e o direito decretado situam-se no plano da ação; no entanto, entre eles e o direito praticado há uma distância imensa, que impede a efetivação plena do direito à educação (Lustig, CP, abril de 2025).

Esta lacuna, a qual nos referimos, pode ser constatada através de muitos cenários, dentre eles o relatado por Santos (2024):

[...] o acesso à educação na Amazônia é frequentemente limitado por infraestruturas inadequadas e recursos escassos. Estes obstáculos são amplificados pela logística desafiadora de conectar áreas remotas e dispersas, o que torna a implementação de políticas educacionais consistentes um empreendimento complexo. [...] qualidade da educação é diretamente impactada pela capacidade de adaptar as abordagens educacionais às crises locais (Santos, 2024, p. 900).

Conforme destaca Santos (2024), as dificuldades estruturais enfrentadas na Amazônia vão muito além da carência de professores e abrangem também as condições de deslocamento, acesso e permanência dos estudantes. Essa constatação reforça que as desigualdades educacionais no Brasil não podem ser compreendidas apenas pela ótica da falta de recursos humanos, mas também pela ausência de políticas públicas capazes de responder às especificidades regionais. Trata-se, portanto, de um desafio que demanda ações urgentes e integradas entre os diferentes níveis de governo, em especial no que tange à garantia da equidade no direito à educação.

Essa reflexão encontra ressonância nas discussões apresentadas por Frigotto (2017) em “Escola “Sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira”, em que o



autor analisa como determinadas concepções políticas procuram restringir o papel da escola e do professor, desconsiderando as complexas realidades sociais e regionais que compõem a educação brasileira.

Este primeiro momento, que contemplou as Unidades I e II, foi concluído com um debate coletivo na tarde do terceiro dia de aula, sobre o livro “Escola sem partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira”, organizado por Gaudêncio Frigotto (2017). A obra é constituída por nove capítulos que apresentam uma crítica coletiva ao movimento da Escola Sem Partido (ESP). Os autores analisam o projeto sob os aspectos filosófico, político, jurídico e pedagógico. A Escola Sem Partido não é um projeto, mas sim um ataque à escola pública democrática, à liberdade de cátedra e ao pensamento crítico. Foi observado que a ESP, tem em sua essência algumas características como: a neutralidade ideológica e política na sala de aula; defesa do “direito dos pais” na formação moral dos filhos; crítica à chamada “doutrinação ideológica de esquerda”; proposta de afixar cartazes nas escolas com os “deveres do professor”; propostas de leis municipais, estaduais e federais para controlar o conteúdo das aulas e denúncias contra professores considerados doutrinadores. Tais características retiram da escola o sentido maior de existir que é a formação de pessoas críticas, autônomas em suas escritas e leituras, capazes de ler as conjunturas sociais e históricas e interferir nas esferas políticas.

Diante dos tantos desafios impostos para a educação, devo afirmar que a escola é um espaço de resistência e transformação social, porque educar também é um ato político. Que todos nós, educadores, possamos caminhar juntos numa educação de transformação social, livre, justa e democrática. Vou finalizar a minha carta com um pensamento de Paulo Freire que afirma: “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Maia, CP, abril de 2025).

Ainda em relação ao espaço que a escola ocupa na sociedade, Maia (2025) ao finalizar a Carta Pedagógica em diálogo com Paulo Freire, reforça a compreensão de que a escola é um território de luta, resistência e reinvenção social. Isso significa que ela não se limita à transmissão de conteúdo, mas assume uma função política e emancipadora. As leituras realizadas convocam-nos a manter viva essa dimensão transformadora da educação, lembrando que é no exercício cotidiano da docência que a mudança se concretiza. Trata-se de um processo de metamorfose, entre o antes e o depois, no qual reafirmamos a importância da nossa atuação como educadores comprometidos com uma formação crítica, democrática e humanizadora.

Frigotto (2017) no primeiro capítulo da obra “A gênese das teses da Escola Sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação”, com uma linguagem metafórica através do ovo da serpente, sinaliza o risco que vivemos hoje no Brasil, um clima de segregação social que reporta a produção do ódio aos diferentes, que cultua o mercado e ataca as esferas públicas e os trabalhadores em especial os profissionais da educação e da saúde.

Na Unidade II e III, denominada “Educação, Política & Pesquisa”, foram trabalhados 12 (doze) artigos de autores que discutem as implicações da pesquisa de políticas públicas educacionais. Esta dupla apresentou o texto de Graziella de Camargo da Costa, Luiza da Silva Braidó, Liliana Soares Ferreira (2025) “Permanências ou Continuidades? Os sentidos de Pedagogia nas Políticas Públicas Educacionais”.

O texto “Permanência ou Continuidades? Os sentidos da Pedagogia nas Políticas Públicas Educacionais” que foi apresentado por mim e Lustig como primeiro grupo a apresentar, trouxemos uma reflexão importante sobre 85 anos do curso de Pedagogia no Brasil, onde aponta sobre a definição que até a atualidade ainda não está clara de como deveria ser o Ensino Superior. Neste texto tem-se a apresentação de dois conceitos importantes sobre Permanências e Continuidades (Maia, CP, maio de 2025).

Este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa cujo objetivo foi analisar como a Pedagogia tem sido concebida nas políticas educacionais brasileiras ao longo do tempo, destacando as permanências e as rupturas. As autoras propõem uma reflexão sobre os sentidos atribuídos à formação pedagógica e o lugar da Pedagogia ao longo dos últimos oitenta e cinco anos. O artigo apresenta uma leitura crítica das reformas educacionais recentes, discutindo como a Pedagogia, ora é valorizada como eixo estruturante da formação docente, ora é minimizada frente a demandas tecnicistas e pragmáticas impostas por políticas neoliberais. O estudo analisou catorze Políticas Públicas Educacionais reguladoras do Curso de Pedagogia, desde o ano de sua criação, 1939, até o ano de 2024.

Os textos, discutidos na Unidade II e III, contribuíram para que aprofundássemos nosso olhar sobre as políticas educacionais em curso no Brasil e na América Latina, compreendendo seus tensionamentos, suas potências e os desafios que ainda persistem para garantir uma formação docente comprometida com a justiça social e com o direito à educação pública de qualidade para todos.

Para finalizar esta Unidade foi reservado um período para o debate do livro de Stella Maris Bortoni-Ricardo (2008), “O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa”

cada dupla apresentou um capítulo do livro. A contribuição de cada dupla oportunizou uma discussão maior ao apresentar os onze capítulos do livro. A autora apresenta a pesquisa científica a um grupo específico, os professores, portanto, Bortoni-Ricardo (2008), não está se referindo à pesquisa de forma geral, mas àquela, referente ao espaço educacional. Ela ressalta que o ensino e a aprendizagem têm sido constantemente objeto de pesquisa, logo, é relevante que professores e demais profissionais que atuam na área da educação posicionem-se ativamente na produção científica. E para isto é necessário que estes sujeitos se apropriem de elementos necessários ao ato de pesquisar. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2008), apresenta nesta obra os princípios básicos do caminho metodológico da pesquisa qualitativa, fato este de extrema relevância para quem está iniciando como professor pesquisador. Ela ainda enfatiza que “[...] as escolas e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo” (p. 32). Em consonância com essa perspectiva, Lustig (2025) afirma que:

A prática docente não pode se afastar da pesquisa. Cada sala de aula, com suas singularidades e diversidades, é um campo propício para a investigação, onde as experiências cotidianas se transformam em conhecimento. Assumir-se como professor(a) pesquisador(a) significa reconhecer que ensinar e aprender estão indissociavelmente ligados à curiosidade, ao questionamento e à busca por compreender a realidade para transformá-la, assim reafirmo que a escola é também espaço de produção científica e que nosso compromisso como educadores é fazer da prática pedagógica um objeto constante de reflexão e pesquisa (Lustig, CP, maio de 2025).

Esse excerto aproxima-se do pensamento de Bortoni-Ricardo (2008), ao valorizar a escola e as salas de aulas como espaços privilegiados para a investigação qualitativa e para a consolidação de práticas educativas críticas e com posturas transformadoras.

Isso posto, este relato orientou-se pela abordagem qualitativa descritiva. Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 34) “A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 48) uma das características da pesquisa qualitativa é ser descritiva. “Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números”. Diante destas características, a abordagem qualitativa descritiva e interpretativa é a que melhor contempla este estudo, tendo em vista que foram selecionados excertos de informações geradas com a elaboração individual das Cartas Pedagógicas. Após leitura cuidadosa das quatro cartas escritas, foram observados os aspectos conceituais,

metodológicos e práticos mais destacados nas referidas cartas. Em consideração aos referidos aspectos foram selecionados excertos, das quatro Cartas Pedagógicas. Estes, são observados no decorrer de todo o texto para reiterar nossas reflexões, bem como compuseram o *corpus* de análises do relato de experiência, que foi organizado em quatro categorias: Políticas educacionais e reformas; Formação e Valorização Docente; Ética na Pesquisa e Tecnologia e Desigualdades Educacionais e inclusão social.

## **Política Educacional e Reformas**

As reflexões contidas nas Cartas Pedagógicas revelam uma profunda preocupação com as políticas educacionais e suas contínuas reformas no Brasil. Ambos, os autores deste artigo, destacam a importância da discussão sobre “Permanências e Continuidades” no sentido das políticas públicas que orientaram nos últimos 85 anos os Cursos de Pedagogia no Brasil.

Esta discussão foi tecida a partir do artigo “Permanências ou Continuidades? Os sentidos da Pedagogia nas Políticas Públicas Educacionais” de Costa, Braido e Ferreira (2025). Inicialmente elas esclarecem o sentido das terminologias permanência e continuidade no contexto da pesquisa.

Neste texto apresenta-se dois conceitos importantes: Permanências e Continuidades. As Permanências significam os elementos da pedagogia que mesmo com as mudanças políticas ou reformas, mantêm-se inalterados ao longo do tempo. As continuidades referem-se ao processo de adaptação ou atualização que trazem mudanças nas políticas educacionais, mas ainda mantêm a sua estrutura ou essência (Maia, CP, maio de 2025).

Para as autoras, as permanências são os elementos que se mantêm ao longo da historicidade, ainda que mudem as políticas: as impressões, substituições de bacharelado e licenciatura, o objetivo do Curso etc., permanecem. As continuidades indicam as mudanças observadas no Curso em cada fase. As autoras apresentam estas políticas a partir de quatro marcos legais.

Ao tratar do primeiro marco, entregamos para cada um a cópia do Decreto Lei n. 1.190 de 1939, que trata da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, pois acreditamos ser relevante buscar na fonte como foi pensado o Curso de Pedagogia em sua origem (Lustig, CP, maio de 2025).

Neste sentido pode-se observar a preocupação em contextualizar as políticas e as reformas educacionais ocorridas nestes 85 anos do Curso de Pedagogia. Dialogamos sobre a estrutura do curso desde a sua origem, o qual nasce na Faculdade de Filosofia, perpassando por momentos de idas e vindas, de avanços e retrocessos.

A discussão em sala oportunizou o diálogo sobre a percepção de como certos discursos têm provocado a redução da Pedagogia a um conjunto de competências instrumentais, esvaziando sua dimensão crítica, política e emancipadora, o que propicia a descaracterização da Pedagogia como campo do saber e como esse movimento afeta diretamente a formação dos professores e a qualidade social da educação. Esta leitura possibilitou a análise da situação do(a) pedagogo(a) da rede estadual de Mato Grosso, que desde o ano de dois mil e vinte e dois, ano em que o estado deixou de oferecer os anos iniciais do Ensino Fundamental, passando apenas para o município, sentimo-nos desvalorizados e sem identidade profissional, pois ora somos auxiliar de coordenação, ora professor de Apoio Pedagógico Especializado (PAPE). A busca pela identidade do pedagogo é uma luta constante. Ressaltamos que as permanências nem sempre representam avanços, muitas vezes mantêm estruturas conservadoras. Por outro lado, algumas rupturas podem representar retrocessos, quando desconsideram as conquistas históricas da educação democrática. Esse paradoxo foi um ponto central da discussão teórica, que resultou em questionamentos sobre a importância da participação política dos professores em congressos, fóruns, movimentos e associações educacionais como Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) (Lustig, CP, maio de 2025).

Percebe-se que as leituras mobilizadas pela disciplina possibilitaram a análise da realidade, fato este perceptível em ambos os relatos das CP. Ainda em relação a esta categoria, Lustig revisita temas importantes como a Educação como direito em um mundo desigual, a relação entre a escola e a democracia e as contradições das políticas inclusivas em tempos neoliberais.

Textos como, Políticas Educacionais e Desigualdades Sociais na Amazônia, evidenciam as tensões entre o discurso da equidade e a precariedade das condições estruturais e culturais que atravessam o cotidiano escolar, cenário que contradiz o direito estabelecido na Constituição da República Federativa do Brasil, que preconiza que a educação é um direito de todos. Nesse sentido, Licínio (2024) nos alerta que o direito à educação precisa ser analisado a partir de três conceitos: o direito consagrado, o direito decretado e o direito praticado. O direito consagrado e o direito decretado situam-se no plano da ação; no entanto, entre eles e o direito praticado há uma distância imensa, que impede a efetivação plena do direito à educação (Lustig, CP, abril de 2025).

O direito à educação tem sido muitas vezes sonegado, devido a lógica do mercado que tem adentrado aos espaços educacionais provocando ainda mais o distanciamento entre a

educação consagrada e a praticada. Lustig, aborda esta temática ao tecer uma análise crítica do Programa Educação – 10 anos do Estado, em Mato Grosso. Esta política, ao atrelar gratificações financeiras a metas reforça uma lógica meritocrática que ignora o contexto social e econômico dos estudantes e que provoca nos gestores uma corrida em busca do melhor posicionamento nos rankings como efeito manada, desconsiderando a real situação em que os estudantes do Ensino Fundamental e Médio realizam as avaliações e rubricas impostas pelas instituições contratadas pelas secretarias estaduais de educação como é o caso da Fundação Getúlio Vargas, que vende ao governo um sistema de ensino padronizado, assim como o Instituto Ayrton Senna que vende o acesso a Plataforma Farol, para que todos os estudantes da rede estadual de Mato Grosso realize uma rubrica socioemocional, portanto, observa-se que o trabalho docente está cada vez mais nas gôndolas. Nesse sentido Mello (2018) afirma que:

A partir do momento que o trabalho docente é considerado mercadoria, instaura-se a tensão permanente entre a objetividade e a subjetividade das atuais políticas educacionais por conta das limitações na relação sujeito-objeto. O estabelecimento de relações e a criação de vínculos, condições necessárias em um trabalho não material, são prejudicadas devido às circunscrições encontradas no trabalho assalariado que quase nunca permite que as energias despendidas retornem como força de satisfação [...] (Mello, 2018, p. 45).

Concordamos com Mello (2018) e percebemos que tal premissa é verdadeira quando nos deparamos com inúmeros docentes na sala de professores que estão com olhares cansados, desanimados, estressados, desmotivados frente às atuais políticas do estado de MT, que cada vez mais tiram-lhes a autonomia e o protagonismo docente, com as compras de pacotes educacionais.

Em relação a esta categoria, enfatizamos que ambos pontuam como as mudanças frequentes e a falta de continuidade nas políticas públicas são entraves para a consolidação de uma educação coesa e significativa para cada estudante.

### **Formação e Valorização Docente**

A categoria formação e valorização docente são aspectos de convergência nas Cartas Pedagógicas, tanto de Maia quanto de de Lustig. Maia aponta para a “[...] carência na formação de professores para tornar-se uma educação ideal para todos” (Maia, CP, maio de 2025).

Ao discutir formação e valorização docente, a questão política é uma condição *sine qua non*, haja vista que, para se efetivar a educação como direito é necessário políticas educacionais. Ao fazer esta análise, percebemos que Maia remete-se a sua realidade. Observemos:

Faz me lembrar claramente a cooperação de Brasil e Timor depois da independência onde no tempo do atual Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010), que o Timor-Leste começou a enviar os seus jovens a estudar no país através da Expansão de Rede Federal e Investimento na criação dos Institutos Federais, Ciência e Tecnologia. Outra coisa importante é a formação dos professores em Timor-Leste pelos Formadores Brasileiros desde 2004 até 2012, Timor-Leste ainda utilizava os manuais educacionais do Brasil (Maia, CP, maio de 2025).

Este relato evidencia a necessidade da política educacional. Ao conceber a Educação como direito humano de todos, faz-se urgente a cooperação entre países para que se promova a equidade. Ao tratar da formação do professor, Lustig aborda questões atuais pertinentes ao contexto do saber docente. Vejamos:

[...] a formação de professores traz à tona questões centrais da atualidade: o letramento digital como direito, a alfabetização como resistência (sobretudo inspirada em Paulo Freire) e a formação docente como processo contínuo, situado e reflexivo. Compreender a atuação docente está no centro das políticas educacionais, é reconhecer o professor como agente político e intelectual da prática, como nos lembra Antônio Nóvoa.

Diante de tantas inquietações e aprendizados, reafirmo que ser professora, hoje, é um ato profundamente político. É decidir, cotidianamente, resistir à lógica da padronização, à desvalorização do magistério e às tentativas de silenciamento das vozes pedagógicas. A Unidade I reforçou em mim a importância da escuta, do diálogo, da crítica fundamentada e da esperança ativa, aquela que, como afirma Paulo Freire, nos impulsiona a lutar por uma educação libertadora e humanizadora.

Reencontro, assim, na formação inicial e continuada do docente, nos espaços escolares e universitários, espaços de luta, de reinvenção e de esperança (Lustig, CP, abril de 2025).

Este excerto nos mostra como a formação inicial e continuada são necessárias, o mundo está em constante mudança e o professor precisa dialogar com a atualidade para que possa habitar no mesmo mundo dos estudantes, caso contrário teremos um descompasso entre escola e realidade. É pertinente que lembremos sempre de Dewey (1959), ao afirmar que a educação é um processo social, e está em constante desenvolvimento, sendo a própria vida e não a preparação para a vida. Quantas vezes nos deparamos com situações em que estudantes não veem sentido naquilo que lhes estão ensinando? É preciso repensar a formação docente.

A formação docente está intrinsecamente relacionada à valorização do professor e ao processo de ensino e aprendizagem, reverberando assim na consolidação do conhecimento do estudante, por isso a necessidade de investimento educacional é urgente no Brasil, frente aos dados que se tem no atual contexto educacional.

O artigo de Gonçalves e Lima (2024), intitulado “Investimento Educacional: repercussões na implementação de políticas públicas de formação e valorização docente e na qualidade da educação brasileira”, evidencia como o financiamento adequado à educação é condição essencial para a valorização do magistério e para a qualificação do ensino. Os autores demonstram que políticas públicas que priorizem a formação inicial e continuada dos professores, aliadas a melhores condições de trabalho e remuneração, impactam diretamente nos indicadores de qualidade da educação. A análise reforça que a alocação estratégica de recursos é uma dimensão fundamental para garantir uma escola pública capaz de responder às exigências de uma educação com equidade e justiça social (Lustig, CP, maio de 2025).

Ainda em relação à tríade: formação de professor, valorização e qualidade no ensino, Gatti (2013):

[...] ressalta como determinadas reformas desconsideram a complexidade do cotidiano escolar e das demandas dos docentes, resultando na precarização da carreira e em ações pouco eficazes para a formação. Gatti (2013) propõe uma reflexão crítica sobre a necessidade de políticas que valorizem a profissão docente e estejam conectadas às realidades escolares (Lustig, CP, maio de 2025).

Gatti (2013) ao apontar a necessidade de políticas educacionais que valorizem os profissionais e a realidade escolar, nos chama a atenção para a educação do século XXI, em que se tem realidades heterogêneas nos espaços escolares, portanto, a formação inicial e continuada precisa trabalhar com os futuros e atuais professores a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Nesse sentido:

Ao tratar da formação de professores para a educação inclusiva, Pletsch (2009), em seu artigo “A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas”, destaca avanços legislativos e programáticos, mas alerta para a lacuna entre a previsão legal e a realidade formativa dos professores. A autora defende que a inclusão efetiva exige formação continuada que dialogue com a diversidade, respeite as singularidades dos estudantes e valorize práticas pedagógicas transformadoras (Lustig, CP, maio de 2025).

Diante das reflexões apresentadas, inferimos que a formação e a valorização docente configuram-se como pilares estruturantes para que a escola cumpra seu papel social de forma plena. Reconhecer o professor como sujeito político, pesquisador e mediador de saberes implica



assegurar-lhe condições dignas de trabalho, remuneração compatível, políticas de formação inicial e continuada consistentes, bem como o reconhecimento social de sua profissão. O investimento em educação não se restringe, portanto, a números ou a legislações, mas se traduz na qualidade da presença docente em sala de aula e na potência transformadora que ela exerce sobre a vida dos estudantes. Reafirmar a centralidade do professor, não no sentido de recolocá-lo como centro do processo educativo, mas em reconhecê-lo como sujeito político, pesquisador e mediador de saberes, é urgente. Nesse sentido, valorizar a docência significa corroborar a defesa de uma educação pública crítica, inclusiva e comprometida com a democracia e a justiça social, de forma equânime.

### **Ética na Pesquisa e Tecnologia**

Esta temática também foi identificada como preocupação para os autores das Cartas Pedagógicas, particularmente com a ascensão da Inteligência Artificial (IA), que se configurou como tema central para ambos os autores. Neste sentido, Maia (2025) esclarece que:

Desde o início a professora nos partilhou alguns chocolates que não apenas para comer, mas também uma didática que nos leva a discutir os primeiros temas sobre Ética na Pesquisa em Educação, fundamentada nos limites e desafios perante a Inteligência Artificial (IA). A IA pode ser uma grande aliada na educação quando as pessoas utilizam de forma ética, responsável e com espírito crítico. Já que, apesar de ter vantagens em termos de otimização do tempo dos Professores na hora de organizar tarefas administrativas, liberando mais tempo para o professor para focar tempo no planejamento e trabalho etc. Ela também pode fornecer retorno rápido para os alunos em busca da solução dos seus problemas.

Através desta discussão, faz-me pensar que as pessoas se tornam dependentes das IA, irresponsáveis e diminui o pensamento crítico. De outra forma, a IA faz com que as pessoas se aditam as soluções imediatas sem se esforçar e aí perde a Ética. Por isso, para não perder a ética perante as circunstâncias educacionais, sobretudo na pesquisa de Educação, temos que avaliar a IA não como solução do nosso problema, mas como uma ferramenta que nos facilita para trabalhar de forma efetiva e libertadora (Maia, CP, maio de 2025).

Pode-se perceber que Maia (2025) aborda a IA como uma grande aliada na otimização do tempo dos professores e na oferta de um feedback rápido aos alunos. Porém, expressa inquietação com potencial dependência dos humanos em relação à IA, o que poderia levar à irresponsabilidade, à minimização do pensamento crítico e à perda da ética ao buscar soluções

imediatistas. Segundo ele, a IA deve ser vista como uma ferramenta de facilitação, e não como solução definitiva para os problemas educacionais.

Ao abordar a temática, Lustig (2025) retoma o artigo “Ética na pesquisa em educação: os limites e desafios ante a Inteligência Artificial” de Anita Helena Schlesener (2025) e pontua que:

O artigo desenvolve e provoca reflexões sobre a ética no campo da pesquisa em educação. A autora indaga tanto sobre a regulamentação da ética quanto sobre as novas dimensões que surgem com a inserção de novas tecnologias digitais, principalmente a Inteligência Artificial (IA). O pressuposto teórico-metodológico central é o do pensamento crítico. A questão ética, nessa perspectiva, apresenta uma dimensão política que procede das condições sociais e históricas concretas. A ética é definida como a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade, correspondendo à necessidade de uma abordagem científica dos problemas morais. Ela se concretiza ao ponderar a relação entre teoria e prática. Ponderar sobre ética na pesquisa supõe esclarecer a dimensão ética da vida humana e a tarefa da moral no contexto da estrutura econômica, social e política de um determinado momento histórico (Lustig, CP, maio de 2025).

Portanto, ao dialogarmos sobre a ética na pesquisa e a tecnologia é preciso “[...] entender que a ética pressupõe os direitos humanos, e sua garantia e, todos os campos do conhecimento é o que deve orientar estudantes e pesquisadores, principalmente na área da Educação” (Schlesener, 2025, p. 11). As nossas pesquisas precisam de análises cuidadosas, humanizadas, algo que a Inteligência Artificial não possui, é o pesquisador que, imbuído da vontade de solucionar problemas, pesquisa possibilidades para que se possa ter melhores condições de vida. Ao finalizar a segunda CP Lustig (2025) tece um depoimento que sintetiza a compreensão da pesquisa a favor de uma vida cada vez mais digna.

Como pesquisadora e professora da Educação Básica e do Ensino Superior, essa experiência fortaleceu em mim o compromisso com uma formação docente crítica, comprometida com a justiça social e com a valorização dos saberes produzidos nos territórios educativos. A disciplina reafirmou a importância de uma prática investigativa ética, rigorosa e sensível às realidades diversas dos sujeitos que compõem a escola pública brasileira. Finalizo esta reflexão agradecendo-a pela condução generosa, competente e inspiradora da disciplina, que nos motivou a olhar para a pesquisa como uma prática de escuta, cuidado e transformação. Saio desses encontros com a certeza de que pesquisar é, também, um ato ético, político e profundamente humano (Lustig, CP, maio de 2025).

Dessa forma, a reflexão sobre ética na pesquisa, associada às novas tecnologias convoca-nos à sensibilidade diante dos sujeitos investigados. A prática investigativa na educação vai muito além da produção de conhecimento, ela se configura como um ato de

responsabilidade social, cuidado e compromisso com a dignidade humana. Fazer Pesquisa nos espaços escolares significa reconhecer e valorizar a diversidade, compreender a realidade dos estudantes e profissionais da educação, e orientar ações que promovam justiça social e inclusão. Portanto, compreendemos que a pesquisa, para ser significativa, deve ser ética, reflexiva e transformadora, reafirmando seu papel central na construção de uma educação humanizadora e comprometida com os direitos de todos.

## **Desigualdades Educacionais e Inclusão Social**

Por fim, a quarta e última categoria elencada por nós aborda de forma mais incisiva as desigualdades sociais e a inclusão social. Por que dizemos de forma mais incisiva? Porque esta categoria perpassa pelas demais facetas da educação, que de certa forma, já fora mencionada em categorias anteriores. Maia (2025), ao abordar a questão da desigualdade o faz pelo viés da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ele traz à tona os avanços e desafios da EJA, reconhecendo-a como uma modalidade de ensino necessário àqueles que não tiveram acesso à Educação Básica na idade apropriada.

A EJA é uma modalidade de ensino relativamente a jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso ou permanência na Educação Básica na idade apropriada. A EJA também é um ajuste central na educação brasileira, porque trata de direitos historicamente negados e da luta pela educação inclusiva e emancipadora. Neste texto, apresenta diferentes desafios como descontinuidades das políticas públicas através da mudança de Governo; Baixa prioridade de Orçamento nas ofertas para a infraestrutura e formação de professores. Uma das situações inquietantes é a evasão escolar, por conta da dificuldade de conciliar a jornada de trabalho, cuidado com a família, distância e falta de apoio pedagógico e psicológico (Maia, CP, maio de 2025).

Ele ressalta os desafios da EJA, como a descontinuidade das políticas públicas, a baixa prioridade orçamentária e a evasão escolar, que é influenciada por fatores como exaustiva jornada de trabalho, cuidado familiar e ausência de apoio tanto pedagógico, quanto psicológico.

A desigualdade educacional e a inclusão social são abordadas por Lustig a partir das regiões mais vulneráveis do país, como a Amazônia. Ela cita Licínio Lima para diferenciar o direito consagrado, decretado e praticado, evidenciando a imensa distância entre a teoria e a efetivação plena do direito à educação como é garantido pela CF de 1988. Ainda em relação à desigualdade educacional ela esclarece:

Outro debate importante emergiu com a leitura do artigo de Lages, Machado e Sant’Ana (2024), Avanços e Desafios das Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. As autoras apontam a persistência de obstáculos históricos, como a evasão escolar, a falta de estrutura e de formação docente específica. Mesmo diante de políticas como o PROEJA, a EJA ainda é marcada por contradições, sendo urgente repensar estratégias que garantam o direito à educação com qualidade para jovens e adultos historicamente marginalizados (Lustig, CP, maio de 2025).

Ressaltamos que a retórica da inclusão sem ações efetivas de suporte, formação e estrutura, acaba por perpetuar a desigualdade, por isso a luta por uma educação inclusiva e emancipatória é fundamental.

### **Considerações**

Após leituras e releituras, ressaltamos que o percurso vivenciado na disciplina “Estudo e pesquisa de formação docente, políticas e práticas educacionais” possibilitou-nos ampliar o olhar crítico e reflexivo sobre as diferentes dimensões que atravessam a formação docente e as políticas educacionais no Brasil.

A prática da escrita das Cartas Pedagógicas foi uma experiência de grande relevância para a nossa práxis pedagógica, não apenas como uma tarefa de sistematização de aprendizagens, mas também como espaço de ressignificação de conceitos a partir das leituras, debates e vivências compartilhadas ao longo das unidades de estudo.

As quatro categorias que emergiram das Cartas Pedagógicas, políticas educacionais e reformas, formação e valorização docente; ética na pesquisa e tecnologia; desigualdades educacionais e inclusão social, resumem as tensões e desafios que marcam o cenário educacional contemporâneo. Essas dimensões reforçam a urgência de compreender a educação como direito fundamental, de lutar pela valorização da profissão docente, de enfrentar com responsabilidade as implicações éticas e tecnológicas da pesquisa e de persistir no combate às desigualdades históricas que ainda fazem parte do cenário da nossa realidade. As leituras propostas permitiram-nos reafirmar que a formação docente não pode se reduzir a aspectos técnicos ou instrumentais.

A formação docente necessita ser compreendida como prática política, social e emancipatória, caso contrário cai no esvaziamento pedagógico. A luta contra o esvaziamento

pedagógico fortalece a autonomia do professor, que precisa de formação contínua para lidar com os desafios éticos da tecnologia e, principalmente, para atuar de forma crítica a diminuir as desigualdades que marcam a educação brasileira. Neste contexto, o professor é convocado a assumir-se como sujeito histórico, pesquisador, como bem pontua Bortoni-Ricardo (2008), e como protagonista de sua própria trajetória, resistindo às pressões neoliberais a fim de contribuir efetivamente para a construção de uma escola democrática, inclusiva e socialmente comprometida. O sucesso da educação depende da combinação entre políticas que valorizem o professor, uma formação que o prepare para os desafios da realidade e práticas pedagógicas que promovam justiça social e o desenvolvimento pleno dos alunos, portanto, reafirmamos a convicção de que a educação, enquanto prática social e política exige compromisso ético, crítico e coletivo.

#### **TEACHER EDUCATION AND EDUCATIONAL POLICY THROUGH THE LENS OF PEDAGOGICAL LETTERS**

**Abstract:** This manuscript presents the report of an experience developed during the elective course “Study and Research on Teacher Education, Policies and Educational Practices”, offered in the 2025/1 semester by the Graduate Program in Education (PPGEdu), at the State University of Mato Grosso (UNEMAT). The course, held in two moments - 24 hours in person and 12 hours remotely - proposed as its main activity the elaboration of two individual Pedagogical Letters (PL), reflecting on the conceptual implications addressed throughout the course. Anchored in a qualitative approach, the report, written collaboratively, adopted a descriptive perspective with interpretative analyses (Bortoni-Ricardo, 2008), in order to systematize excerpts selected from the four Pedagogical Letters produced by the authors. The analysis highlighted four predominant categories: (1) educational policies and reforms, emphasizing the continuities and tensions of the Pedagogy Program, its achievements, setbacks, and the risks of critical emptying in the face of neoliberal policies; (2) teacher education and professional valorization, pointing to the need for public policies that recognize teachers as political and intellectual protagonists, as well as the urgency of continuous and situated training processes; (3) ethics in research and technology, with emphasis on the challenges posed by Artificial Intelligence (AI); and (4) educational inequalities and social inclusion, addressing the persistence of historical exclusions, particularly in Youth and Adult Education, and in vulnerable regions of Brazil more broadly.

**Keywords:** Elective course; PPGEdu/UNEMAT; Knowledge construction.

## Referências

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: educação infantil e ensino fundamental. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 jul. 2025.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DUARTE, André de Macedo; CÉSAR, Maria Rita de Assis. Negação da Política e Negacionismo como Política: pandemia e democracia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109146, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236109146>

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - out. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300017>

GATTI, Bernadete. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2025.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LAGES, Rita Cristina Lima; MACHADO, Josiane Aparecida; SANT'ANA, Rivânia Maria Trotta. Avanços e desafios das políticas públicas para a educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil. **Cadernos Cajuína**, v.9, n.2, e249224. DOI: <https://doi.org/10.52641/cadcajv9i2.269>

LIMA, Licínio. A educação como direito num mundo desigual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 45, e290145, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.290145>

MAIA, Constantino Savio Mendonça. **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 abril. 2025. Documento autoral e inédito.

MAIA, Constantino Savio Mendonça. **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.

MELLO, Ângela Rita Christofolo. **Alfabetização e a avaliação em Mato Grosso: direitos de aprendizagem e níveis de proficiência em conflitos**. Cuiabá: EduFMT, 2018.

LUSTIG, Andréa Lemes. **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 abril. 2025. Documento autoral e inédito.

LUSTIG, Andréa Lemes. **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.

SAVIANI, Demerval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**, PUC- Campinas, n. 24, p. 7-16, junho, 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao%20/article/view/108>. Acesso em: 26 mar. 2025.

SANTOS, A. de O. (2024). Políticas Educacionais E Desigualdades Sociais Na Amazônia: Um Estudo Comparativo. **Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação**, v.10, n.7, 900–912. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v10i7.14862>

SCHLESENER, Anita Helena. Ética na pesquisa em educação: os limites e desafios ante a Inteligência Artificial. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 20, p. 1–12, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.20.24293.004>.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar**. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v.3).