

QUANDO A CORRESPONDÊNCIA SE TORNA O CAMINHO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS E PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

When Correspondence Becomes A Pathway for the Continuing Education of Teachers in Ethnic-Racial Relations Education

Roosvany Beltrame Rocha¹

Erisvaldo Pereira dos Santos²

Resumo: Esta carta/artigo tem por objetivo refletir e identificar as contribuições de um processo de formação continuada de professoras e professores, mediado por cartas pedagógicas, para o enfrentamento dos processos de exclusão/evasão de estudantes negros nos anos finais do ensino fundamental. Trata-se de um recorte da investigação de doutorado, realizada com docentes dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Governador Valadares/MG. Por meio da pesquisa-ação-formação narrativa (auto)biográfica, com a utilização de cartas pedagógicas como dispositivo de pesquisa, formação e reflexão, buscou-se compreender que processos formativos ancorados na experiência docente e organizados por meio da escrita podem ampliar a consciência crítica sobre as relações étnico-raciais na escola. Os resultados demonstram que a vivência do ciclo de formação a partir da escrita compartilhada promove espaços de escuta, reconstrução de saberes e fortalecimento da educação das relações étnico-raciais no cotidiano escolar. Como apontamentos finais de um estudo em curso, apresentamos indicativos de que escrever, nesse contexto, é permanecer no compromisso com a escola pública, com adolescentes negros que nela constroem suas trajetórias e com a confiança de que a formação continuada, quando vivida como experiência coletiva e crítica, pode contribuir para enfrentar processos de exclusão que ainda insistem em se repetir.

Palavras-chave: Formação continuada docente. Cartas pedagógicas. Educação das Relações Étnico-raciais.

Abstract: This letter/article aims to reflect on and identify the contributions of a continuing teacher education process, mediated by pedagogical letters, to addressing the processes of exclusion/dropout among Black students in the final years of elementary education. It is an excerpt from a doctoral research study carried out with teachers from the final years of elementary education in the municipal school system of Governador Valadares, Minas Gerais, Brazil. Through narrative and (auto)biographical action-research-training, using pedagogical letters as a device for research, education, and reflection, the study sought to understand how formative processes grounded in teaching experience and organized through writing can expand critical awareness of ethnic-racial relations within schools. The results demonstrate that

¹ Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Ouro Preto/MG. Mestra em Educação pela mesma universidade e graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio Doce/MG. <https://orcid.org/0000-0002-0281-1507> Contato: roosvany.rocha@aluno.ufop.edu.br.

² Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. Pós-doutor na Faculdade de Filosofia e Teologia dos Jesuítas – FAJE. Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. <https://orcid.org/0000-0003-3867-779X> Contato: erisvaldo@ufop.edu.br.

experiencing the training cycle through shared writing promotes spaces for listening, the reconstruction of knowledge, and the strengthening of ethnic-racial relations education in everyday school life. As final considerations of an ongoing study, we present indications that writing, in this context, means remaining committed to public education, to the Black adolescents who build their trajectories within it, and to the belief that continuing education, when experienced as a collective and critical practice, can contribute to confronting processes of exclusion that still insist on repeating themselves.

Keywords: Continuing teacher education process. Pedagogical letters. Education on ethnic-racial relations.

1 Introdução

Prezadas leitoras e prezados leitores, esperamos que a vida esteja feliz e cuidadosa com vocês. Toda caminhada precisa de um gesto inicial, e a nossa acontece pela palavra escrita em forma de correspondência. Escrevemos este artigo como carta pedagógica por compreendermos essa escolha como estética, política e metodológica. Para tanto, precisamos dizer que a escrita foi organizada na primeira pessoa do plural, por compreender que os trajetos foram percorridos de forma coletiva e dialógica. Desse modo, assumimos uma escrita que dialoga com as perspectivas narrativas (auto)biográficas como parte da construção do conhecimento, articulando devolutiva e compromisso com aqueles e aquelas que construíram conosco nossa investigação. Assim, como apresentado pelo professor Ernani Fiori, “ao dizer a sua palavra [...] assumimos conscientemente nossa essencial condição humana” (Fiori, 2023, p.71).

Além disso, escrevemos movidos pelo desejo de compartilhar um recorte do percurso vivido no processo de doutoramento³, no qual nos debruçamos sobre a formação continuada de professoras e professores dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de Governador Valadares/Minas Gerais (GV/MG), articulando-a à educação das relações étnico-raciais e ao enfrentamento da exclusão/evasão escolar de adolescentes negras e negros.

No município de GV/MG, a implantação da escola em tempo integral (ETI), em 2010, representou a consolidação de uma política que ampliou a jornada escolar dos estudantes para oito horas diárias em turno único e regulamentou a carga horária docente em regime de 40 horas semanais. Conforme Fonseca e Rocha (2020), uma das questões que incentivaram a implementação dessa política na cidade foi o “fato de que Governador Valadares/MG figurava, em 2009, entre as 10 cidades do Brasil com maior índice de vulnerabilidade juvenil, segundo dados de pesquisas sobre o Índice de Vulnerabilidade Juvenil” (Fonseca; Rocha, 2020, p. 527).

No ano de sua implantação, a escola em tempo integral da rede municipal de ensino contabilizava⁴ 25.551 crianças e adolescentes matriculados na educação infantil e ensino fundamental. Porém, após mais de uma década, esse quadro sofreu alterações significativas, registrando 18.916 matrículas em sua rede. Especificamente, nos anos finais do ensino fundamental, campo da nossa investigação, a redução foi ainda mais expressiva.

³ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Ouro Preto/MG, sob o Parecer Consubstanciado nº 7.281.419 e Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº80953124.2.0000.5150. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

⁴ Os dados apresentados foram coletados no Sistema de Gestão Administrativa e Pedagógica - INTRANET da Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Governador Valadares/MG, através do Setor de Procedimentos Administrativos, em dezembro de 2024.

A rede municipal de ensino contava, no ano de 2010, com 4.517 estudantes matriculados e distribuídos entre 22 escolas que atendiam à demanda dos anos finais, para 2.062 entre nove escolas, em 2024, representando uma queda aproximadamente de 35%. Os dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) de GV/MG, indicavam, também, que os adolescentes que excluía ou evadiam da escola eram, em sua maioria, do sexo masculino, negros e moradores do meio urbano.

Portanto, a ampliação da jornada escolar não impediu que a rede municipal registrasse, ao longo dos anos, significativa redução de matrículas nos anos finais do ensino fundamental. Esses dados não se restringem a estatísticas administrativas; revelam desigualdades que atravessam o cotidiano escolar e interpelam os processos formativos desenvolvidos no interior das escolas.

As palavras que aqui apresentamos nasceram da escuta atenta desse cotidiano, das trajetórias formativas vivenciadas no percurso da investigação e, ainda, das nossas inquietações diante das ausências que se fazem presença: a redução das matrículas nos anos finais do ensino fundamental, o silenciamento da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nos processos formativos e a persistência da exclusão/evasão que atinge, de forma mais intensa, adolescentes negras e negros. É nesse contexto que se inscreve o objetivo de nos corresponder com vocês sobre os primeiros resultados de um estudo que buscou compreender como um processo de formação docente, pode contribuir com o enfrentamento dos processos de exclusão/evasão de estudantes negras e negros nos anos finais do ensino fundamental.

A proposta é, a partir da primeira missiva correspondida no contexto do ciclo formativo de pesquisa-ação-formação, estabelecer um diálogo entre formação continuada, cartas pedagógicas e ERER. Compreendendo, aqui, formação continuada como momentos de compartilhamento de planejamentos e de práticas educativas, através da reflexão sobre as experiências docentes, conforme apresentam Motta, Bragança e Prado (2023).

Nessa direção, as cartas pedagógicas foram assumidas na perspectiva freiriana de serem escritas e compartilhadas com a intencionalidade de provocar a “abertura ao diálogo e o gosto da convivência” (Freire, 2022, p.43) diária no cotidiano escolar. Buscou-se, ainda, vivenciá-las enquanto uma “modalidade de escrita e uma ferramenta de pesquisa” (Paulo, 2022, p.5) em que se registram experiências sobre as temáticas a serem pesquisadas e/ou discutidas, com o objetivo de recuperar e sistematizar vivências educativas, produzindo -o conhecimento de forma coletiva e transformadora.

Esse percurso exigiu, ainda, compreender de forma coletiva o conceito de ERER apresentado por Silva *et al.* (2025). Segundo os autores, tal conceito pode ser visto como uma estratégia de “valorização da cultura e identidade negra, possibilitando acesso de todos/as ao legado ancestral negro, buscando promover a reeducação das pessoas, em parceria com os movimentos sociais e na perspectiva intersetorial” (Silva *et al.*, 2025, p.4), a partir do preceito normativo do Parecer nº 3 de 2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE), em seu Conselho Pleno (CP), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004b).

Por meio da pesquisa-ação-formação, conforme Franco (2005) e ancorada nas narrativas (auto)biográficas, tal como compreendidas por Vieira e Bragança (2020), e expressas em cartas pedagógicas, buscou-se desenvolver, com os docentes dos anos finais do ensino fundamental no município de GV/MG, processos de reflexão sobre as experiências vividas no campo da educação das relações étnico-raciais. Esse percurso teórico-metodológico possibilitou compreender, a partir da investigação das próprias trajetórias e práticas, como a reflexão crítica

sobre as experiências formativas pode favorecer a produção de sentidos sobre a docência e a compreensão das práticas educativas no contexto da educação antirracista.

Nossa carta organiza-se em quatro movimentos articulados. Buscamos, a partir desses movimentos, narrar a vocês nossas primeiras vivências em meio à busca de responder a questão que norteou este artigo/carta: de que maneira a carta pedagógica pode fomentar o processo de formação continuada docente para a educação das relações étnico-raciais nos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de educação de GV/MG, contribuindo com o enfrentamento da redução da exclusão/evasão de estudantes adolescentes negros?

No primeiro movimento da carta, situamos o contexto da pesquisa e retomamos a implantação da escola em tempo integral em GV/MG e os dados referentes à redução das matrículas nos anos finais do ensino fundamental, explicitando o problema que mobilizou nossa investigação. No segundo, apresentamos o percurso teórico-metodológico que sustenta as reflexões e articulamos pesquisa-ação-formação, narrativas (auto)biográficas e cartas pedagógicas como dispositivo formativo no contexto da educação das relações étnico-raciais. No terceiro movimento, descrevemos o caminho metodológico da pesquisa-ação-formação narrativa (auto)biográfica das cartas pedagógicas e caracterizamos o campo e os procedimentos adotados. No quarto e último movimento, discutimos os primeiros resultados, a partir da “Carta pedagógica – Um convite ao diálogo”, correspondida com os docentes participantes da pesquisa, e evidenciamos os silenciamentos institucionais e a potência das cartas pedagógicas como estratégia formativa no enfrentamento da exclusão e evasão escolar de adolescentes negras e negros.

Ao organizar o texto nesses movimentos, não buscamos apenas distribuir temas, mas construir um percurso que permita identificar como as contribuições de um processo de formação continuada, ancorado na experiência docente e mediado pelas cartas pedagógicas pode tensionar silenciamentos e produzir deslocamentos no interior da escola. Iniciemos, então, o nosso primeiro movimento.

2 No chão da escola, as perguntas que permanecem

A formação continuada no chão da escola vem se constituindo, no panorama dos movimentos educacionais, como espaço e tempo de reflexão sobre a prática docente. A caminhada desses movimentos tem como marco a promulgação de duas legislações: a Lei nº 11.738/2008 e a Lei nº 12.796/2013. A primeira norma regulamentou a jornada de trabalho e o piso salarial dos professores, garantindo, no cotidiano da escola, um terço da carga horária para atividades extraclasses. A segunda reforçou essa premissa ao alterar o art. 62-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, assegurando, em seu parágrafo único, a garantia da formação continuada para os profissionais da educação no local de trabalho.

A partir dessas normativas, regulamentou-se a jornada diária do docente ao assegurar tempo destinado a estudos e planejamentos no interior da escola. Naquele momento, enquanto profissionais da educação, vivemos um sopro de esperança: a possibilidade de que tempos e espaços formativos estivessem garantidos em lei, permitindo refletir coletivamente sobre as práticas cotidianas escolares. A esperança que nos movia nessa ocasião é ainda a que nos move. Esperança enquanto necessidade ontológica que precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã.” (Freire, 1996, p.11).

Com o intuito de materializar esse movimento, o município de GV/MG, ao implantar a escola em tempo integral em toda a sua rede de ensino, regulamentou a carga horária docente

de 40 horas semanais. Destas, seis horas passaram a ser destinadas a estudos individuais e coletivos, desenvolvidos no espaço escolar. O desenho da formação continuada docente na rede municipal de GV/MG, entre 2010 a 2015, constituiu-se de encontros mensais na SMED por eixos temáticos, envolvendo técnicos em conteúdos curriculares das diversas áreas e pedagogos analistas e, na escola, de encontros semanais entre os pares, sob a responsabilidade do pedagogo, conforme podemos observar nos Cadernos de Diretrizes Curriculares⁵.

Porém, em 2016, houve um redesenho da formação continuada, permanecendo os encontros semanais na escola e alterando para frequência bimestral os encontros na SMED com os pedagogos analistas, não mais incluindo os técnicos em conteúdos curriculares. Esse é o formato que se vivencia na atualidade, conforme o Projeto Político Pedagógico da SMED (SMED, 2020). Muitos foram os caminhos trilhados na ETI de Governador Valadares/MG em seus processos formativos. Dentro desse contexto de implementação, identificamos, a partir de documentos oficiais⁶ operacionalizados no trajeto do estudo, como uma das dificuldades no processo de implantação da formação continuada docente na escola, além da questão relativa ao espaço e da necessidade de ampliar o diálogo do programa com a cultura juvenil (UFMG, 2012).

Portanto, escrevemos a vocês, leitoras e leitores, a partir desse território concreto: a rede municipal de ensino de GV/MG e a experiência da escola em tempo integral no contexto da formação continuada de professoras e professores dos anos finais do ensino fundamental. Sua implantação representou mais do que uma organização da jornada escolar. Ela instituiu a ideia de que o próprio cotidiano da escola poderia constituir-se como espaço estruturado de formação docente. Ao assegurar tempo destinado aos estudos no interior das instituições escolares, reconheceu-se que ensinar exige reflexão sistemática, diálogo entre pares e constante análise crítica das práticas.

Nessa perspectiva formativa, compreender o docente como sujeito que faz da pesquisa e da revisão de seus próprios discursos e interesses parte constitutiva de sua prática implica reconhecê-lo como participante ativo na reconstrução coletiva do trabalho e na reflexão compartilhada com seus pares (Tardif, 2014). Desse modo, partimos do princípio de que é no fazer cotidiano e nos momentos coletivos de estudo na escola que os saberes docentes se constroem e se produzem (Tardif, 2014; Nóvoa, 2019).

A proposta implementada pelo município carregava em seu horizonte a ampliação das oportunidades formativas para os estudantes e a criação de condições institucionais para que professoras e professores pudessem estudar, planejar e repensar o trabalho pedagógico. A formação continuada deixava de ser atividade secundária e passava a integrar a política pública da rede.

Entretanto, políticas educacionais se materializam na tensão entre intenção e prática. Ao longo dos anos, tornaram-se visíveis as fragilidades na permanência escolar, especialmente nos anos finais do ensino fundamental. Os dados já apresentados não se restringem a uma redução numérica. Revelam que as ausências têm cor, gênero e território. Paralelamente, verificamos ao

⁵ Instrumento orientador das diretrizes curriculares, organizado em quatro cadernos: o caderno 01 faz uma apresentação geral da proposta; os cadernos 02, 03 e 04 apresentam os eixos temáticos que compõem a Matriz Curricular da ETI.

⁶ Relatório do projeto de Avaliação e Monitoramento do Programa Escola de Tempo Integral (ETI) da Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares – MG”, que apresenta resultados de pesquisa Avaliação e Monitoramento do Programa da ETI, da SMED de Governador Valadares – MG, desenvolvida pelo grupo TEIA (Territórios, Educação Integral e Cidadania), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG).

analisar o resultado da aplicabilidade da formação docente diante da Lei nº 10.639/03 nos municípios, a partir do monitoramento realizado pela Política Nacional de Equidade, Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), através do painel de diagnóstico da equidade da educação do Ministério da Educação (Brasil, 2025)⁷, sendo analisado o indicador referente ao eixo de implantação da formação de professores para a ERER, apresentado no painel de monitoramento, a ausência de políticas públicas de formação continuada para a temática.

Essas ausências começaram a ser problematizadas em nossas trajetórias percorridas no cotidiano escolar entre os anos de 2010 a 2024, quando vivenciávamos uma queda na redução das matrículas entre os estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Pelos corredores da escola chegava-nos a informação de que esses estudantes evadidos estavam fora da escola e vulneráveis às violências diversas. Mas, também, no dia a dia escolar, questionávamos diariamente a recusa dos adolescentes a uma escola em tempo integral.

Esse percurso que permeava o nosso fazer na escola levou-nos a vivenciar a pesquisa de mestrado intitulada “Caminhos e descaminhos da Escola de Tempo Integral (ETI) de GV/MG: trajetórias de resistências de jovens”. A investigação desenvolvida buscou compreender os motivos que levavam os adolescentes a resistirem à experiência da escola em tempo integral a partir de suas próprias percepções. Para tanto, o estudo foi realizado por meio da análise documental e entrevistas com 14 estudantes, de faixa etária entre 13 a 19 anos, que estudaram no mínimo dois anos na ETI e que se transferiram da escola municipal para as escolas da rede estadual que trabalhavam com oferta parcial de ensino. Desses alunos, 12 se autodeclararam negros.

Sendo assim, esse trajeto que trilhamos revelou que a resistência dos adolescentes não se dirigia à ampliação do tempo escolar, mas às experiências produzidas por uma escola marcada por cansaço, desencontros e negação de direitos. À luz da concepção de Educação Integral proposta por Ana Maria Cavaliere (2014) e à luz da compreensão de juventudes como condição plural, de Juarez Dayrell (2016), nossos achados evidenciaram que o problema não residia no tempo integral em si, mas nas fragilidades estruturais e pedagógicas de uma escola pouco comprometida com o reconhecimento dos adolescentes/jovens em sua diversidade. Esse percurso problematizou leituras reducionistas sobre a recusa juvenil à educação integral e permitiu compreender que a permanência ou a resistência se relacionavam à qualidade das experiências escolares vividas. Foi dessa problematização que emergiu a gênese da investigação de doutorado sobre formação docente na perspectiva das relações étnico-raciais.

Ao longo da investigação, articulada à vivência cotidiana no espaço escolar, emergiram as inquietações que hoje orientam nossa pesquisa de doutorado. A redução das matrículas nos anos finais do ensino fundamental e os dados que evidenciam a vulnerabilidade social e a mortalidade juvenil entre jovens e adolescentes negros no município de GV/MG passaram a pressionar para a necessidade de compreender de que modo a escola e seus processos formativos têm respondido a essas realidades.

Nesse cenário, as discussões acerca da permanência escolar e dos processos de exclusão/evasão de adolescentes negros tornam-se indissociáveis das reflexões sobre a educação das relações étnico-raciais no contexto da escola pública. Se a ampliação do tempo escolar não foi suficiente para alterar de forma estrutural as desigualdades, é preciso perguntar que debates têm ocupado os espaços de formação continuada. Para Cavalheiro e Pinheiro

⁷ Painel de dados que apresenta o resultado do Diagnóstico de Equidade do MEC para conhecer o processo de implementação da Lei nº 10.639, modificada pela Lei nº 11.645, nas redes estaduais e municipais de educação.

(2022), é preciso compreender a escola como um espaço de reprodução do racismo e a formação continuada como espaço fértil para o debate sobre a educação das relações étnico-raciais, com um olhar atento e permanente para encontrar o que está invisível e oculto, buscando assim torná-lo visível.

Embora existam diretrizes e normativas que reconhecem a importância da educação das relações étnico-raciais, o cotidiano escolar investigado nos revelou silenciamentos e abordagens fragmentadas. Quando a formação continuada se restringe às demandas técnicas ou administrativas, pouco tensiona as estruturas que produzem desigualdades. Entretanto, quando se ancora na experiência docente e se organiza como espaço de partilha, escuta e problematização coletiva, pode abrir brechas para o que parecia naturalizado.

3 Escrever para formar, formar para permanecer

Se a questão que orientou nossa investigação era em que medida a utilização de cartas pedagógicas pode constituir-se como dispositivo formativo capaz de contribuir para o enfrentamento de processos de exclusão e evasão escolar de adolescentes negras e negros, tornou-se necessário escolher um caminho teórico-metodológico que não separasse investigação e formação. Não se tratava apenas de observar práticas, mas de construir um espaço em que professoras e professores pudessem refletir sobre elas, interrogando o cotidiano escolar e os sentidos atribuídos à permanência dos estudantes.

Portanto, são as vivências dos tempos e espaços formativos dos docentes na escola em tempo integral para os adolescentes, enquanto espaço de estudo entre pares, a partir do recorte étnico-racial, que constituíram o cerne do nosso estudo. Porém, ao olharmos para a formação continuada, percebemos que ela carrega desafios antigos e urgentes, especialmente quando se conecta à educação das relações étnico-raciais.

Reconhecemos que, nas escolas, ainda persistem silêncios, receios e lacunas que dificultam a construção de práticas educativas que acolham adolescentes negras e negros. Nesse sentido, a “formação continuada deve oportunizar momentos de reflexão para se descobrir como os professores constroem seus valores e como estes os caracterizam” (Santos, 2018, p.666).

Dessa forma, sabíamos que não nos cabia uma metodologia distante e fria, entre quem pergunta e quem responde. Buscamos uma proposta metodológica que acolhesse histórias, gestos, incertezas, silêncios e que construísse um caminho teórico-metodológico que mobilizasse a vivência de espaços formativos dialógicos e respondesse ao objetivo da investigação.

Logo, convidamos a quem nos lê a percorrer conosco o caminho teórico-metodológico que se fez no movimento do nosso estudo. Tal como uma “carteira” e um “carteiro”, nosso estudo andou, correu, circulou e foi ao encontro das professoras e professores participantes da nossa investigação, para, dessa forma, corresponder e responder.

Entre ruas, escolas e reuniões, definimos passos específicos a serem vividos. Assim, o percurso foi traçado com o objetivo específico de analisar como a formação continuada para o ensino da educação das relações étnico-raciais era considerado nas escolas; desenvolver um ciclo de formação fundamentado nos pressupostos da pesquisa-ação-formação e das cartas pedagógicas; e, compreender como as cartas pedagógicas, enquanto dispositivo de formação, podem fomentar o debate sobre questões étnico-raciais, por meio da escrita entendida como ato

de alteridade. O caminho foi longo, árduo, porém, comprometido com o projeto de uma educação igualitária e antirracista.

Para tanto, a abordagem teórico-metodológica fundamentou-se na pesquisa-ação-formação, na perspectiva das narrativas (auto)biográficas, utilizando das cartas pedagógicas como dispositivo metodológico de produção de narrativas. Vale ressaltar, que o uso dos parênteses em (auto)biográfico refere-se ao “apontamento para o limiar de uma narrativa de um “auto” que se constitui e se expressa com o outro” (Bragança, 2018, p. 69). Sustentou-se, ainda, na perspectiva da educação antirracista normatizadas pelos preceitos legais e em hooks (2017), Gomes (2021) e Bento (2022), reconhecendo que refletir sobre a formação docente no campo da educação das relações étnico-raciais exige posicionamento ético e compromisso com a transformação das práticas educativas.

Quanto à pesquisa-ação-formação, desenvolvida em nosso trajeto, a proposta era criar um espaço de formação para que o outro se expressasse, para que a voz do docente fosse o ponto de partida para as investigações. Ou seja, realizamos uma pesquisa que buscou em seu desenvolvimento a participação ativa de seus participantes/docentes. Franco (2005) destaca, ainda, que a pesquisa-ação, nesse sentido, considera:

a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo (Franco, 2005, p. 486).

Assim, Franco (2005) reverbera o conceito de pesquisa-ação-formação abordado por Pineau (2006), como um processo em que o ato de investigar a própria história e a reflexão sobre as experiências vividas resultam no desenvolvimento e na emancipação do sujeito. Pineau (2006) nos demonstra que não basta pesquisar uma realidade e agir/intervir sobre ela para modificá-la é necessário incluir um terceiro eixo fundamental: a formação, enquanto momento em que o sujeito se transforma ao refletir sobre sua experiência e sua história de vida. A pesquisa-ação-formação desenvolvida em nosso estudo foi vista, ainda, como um “processo de emancipação” (Thiollent; Colette, 2014, p. 2014), de estudos entre pares e de ruptura com conceitos pré-concebidos.

No que se refere à pesquisa narrativa (auto)biográfica, operamos com o conceito apresentado por Vieira e Bragança (2020) como uma abordagem investigativa que busca compreender e dar sentido às experiências do indivíduo, especialmente no contexto da formação e prática docente, por meio da produção de narrativas de vidas e trajetórias pessoais.

Buscamos, portanto, permear a construção de um processo formativo no qual as professoras e os professores tomassem suas experiências como objeto de reflexão. Como apresentam Vieira e Bragança (2020), as pesquisas narrativas “trazem a experiência como o grande campo a ser transitado, (re) vivido e refletido e a voz de professoras como pesquisadoras e sujeitos de suas práticas, não mais como objetos” (Vieira; Bragança, 2020, p. 15).

A opção pelo dispositivo metodológico de cartas pedagógicas não se constituiu apenas como um instrumento de coleta de dados, mas como possibilidade concreta de diálogo com o campo a ser pesquisado e de construção coletiva de sentidos e de dados. Em outras palavras, buscamos “fomentar o diálogo sobre o potencial teórico-metodológico das cartas pedagógicas

e sua reinvenção na perspectiva da pesquisa narrativa” (Freitas; Nakayama, 2022, p. 3). A partir dessa perspectiva, fomos trafegando pelos movimentos das cartas pedagógicas em busca de compreender seus conceitos e contribuições. E nos encontramos, caras leitoras e caros leitores, com os autores Freire (2022), Camini (2012), Paulo (2022) e Dickmann (2020).

Assim, iniciamos o percurso com o reencontro com Freire (2022) e suas escritas sobre o potencial transformador das cartas pedagógicas nas práticas educativas enquanto instrumento de diálogo e conscientização sobre nossas “experiências do dia a dia” (Freire, 2022, p. 31). Na releitura de suas cartas pedagógicas, fomos compreendendo que o processo a ser vivenciado em nosso estudo deveria ser pautado na premissa de que o fundamental na escrita das cartas eram sua “legitimidade e a aceitação de posições diferentes em face do mundo” (Freire, 2022, p. 43). Ou seja, nossa caminhada deveria ser traçada por escritas e leituras respeitadas para com o outro.

Nesse sentido, Camini (2012) trouxe para a nossa caminhada a afirmativa de que “uma carta, que se proponha a ser pedagógica, deva conter cunho pedagógico, isto é, essencialmente seja portadora de conteúdo, de metodologia popular, de uma intencionalidade formativa e informativa” (Camini, 2012, p. 81). Ou seja, ela deve se compor de lições, temas, atividades e aprendizados sobre pedagogia, sobre educação. Em Paulo (2022, p. 5), compreendemos que a “carta pedagógica é uma modalidade de escrita e uma ferramenta de pesquisa” em que se registra experiências sobre as temáticas a serem pesquisadas e/ou discutidas, com o objetivo de recuperar e sistematizar vivências educativas, produzindo de forma coletiva e transformadora o conhecimento.

Corroborando essas premissas, Dickmann (2020) acrescenta que o ato de escrever em cartas aquilo que vivenciamos incorpora ao nosso ciclo formativo o sentido de “reflexão compartilhada do remetente que estimula uma nova prática do receptor, ou uma nova reflexão” (Dickmann, 2020, p. 41).

As cartas pedagógicas, portanto, emergiram como uma ferramenta significativa na formação docente, permitindo uma reflexão aprofundada sobre experiências, práticas e relações no contexto educacional. Por meio da escrita das cartas pedagógicas, os professores e as professoras foram instigados a ressignificar suas práticas pedagógicas, promovendo um processo de aprendizagem reflexivo e experiencial. Percebíamos que esse exercício poderia contribuir não apenas para o aperfeiçoamento profissional, mas também para a construção de uma identidade docente mais autônoma e autoral, conforme podemos observar no excerto de uma das professoras participantes do estudo:

Fiquei surpresa com este trabalho e encontros, onde resgata um atrativo tradicional: escrever cartas. Para alguns, desafios, para mim uma atitude agradável, pois amo escrever. [...] A formação nos despertou para atitudes necessárias, como a importância da escrita em um mundo com tantas tecnologias e atitudes desnecessárias ao outro. Resgatar a escrita, o hábito de ler e se posicionar perante a sociedade, são hábitos, a meu ver, prazerosos em meio ao mundo robotizado em que vivemos (Excerto da Carta Pedagógica – Convite ao Diálogo da Professora de História, correspondida em 15.04.2025).

Por isso, nosso estudo, viu “nas cartas pedagógicas um caminho para uma reflexão crítica das experiências obtidas no processo de (trans) formação continuada que poderá impactar no processo educativo” (Alves; Berino, 2022, p. 3). Acreditamos, portanto, que as cartas pedagógicas poderiam contribuir para a ressignificação das práticas docentes relacionadas à educação das relações étnico-raciais na sala de aula.

Ou seja, a proposta foi utilizar-se das experiências vividas no fazer da sala de aula e descritas nas cartas pedagógicas enquanto narrativa que “fortalece coletivos na capacidade de escrita e registro de trajetórias formativas, compartilhando posicionamentos, buscando construir reflexões de fundo com vistas a transformar a realidade local” (Paulo, 2022, p. 7).

Cada carta pedagógica, em nosso percurso, teve como propósito descrever experiências, esperanças, construir conhecimentos coletivos. E foi por meio dessas trocas que construímos os sentidos do nosso estudo. Não apenas o que se diz, mas como se diz importava. E é por isso que o caminho teórico-metodológico precisou estar aberto ao imprevisível, ao inesperado, ao que se revela só no encontro.

O objetivo foi utilizar essas narrativas para fomentar, nos participantes docentes dos anos finais do ensino fundamental da escola em tempo integral de GV/MG, a reflexão sobre suas experiências no âmbito da educação das relações étnico-raciais. Assim, propõe-se ressignificar as práticas educativas no contexto da educação antirracista e contribuir com o enfrentamento dos processos de exclusão/evasão de estudantes negras e negros nos anos finais do ensino fundamental.

Para tanto, consideramos, em todo o percurso teórico-metodológico trilhado, a Lei nº10.639/2003 como um marco na luta contra o racismo e pela valorização da história e cultura afro-brasileira no Brasil. Enfatizamos, nesse trajeto, o movimento negro e seu papel central, “haja vista que não houve qualquer empenho para a inclusão dos negros à sociedade, pós-abolição e Proclamação da República ocorrida um ano depois” (Camata; Costa, 2021, p. 182). Trouxemos, também, a Resolução nº 1 de 2004 (Brasil, 2004a) e o Parecer nº 3 de 2004 do CNE/CP no que se refere à necessidade das pesquisas, do ensino, da produção de materiais didático-pedagógicos e da formação docente no âmbito da temática.

O campo de pesquisa foi constituído por escolas urbanas que ofertam os anos finais do ensino fundamental na rede municipal de GV/MG. Nosso estudo foi composto apenas por escolas urbanas, por considerarmos que o fenômeno da evasão, abandono e/ou transferência nos anos finais da rede, ocorre de forma significativa no contexto urbano (Rocha, 2017).

Participaram do estudo 12 docentes que atuam em diferentes componentes curriculares dos anos finais do ensino fundamental. O grupo foi composto por seis homens e seis mulheres. Quanto à autodeclaração racial, três se declararam pretos, quatro pardos e cinco brancos. No que se refere à jornada de trabalho, apenas um atua no regime parcial de 22 horas semanais, enquanto os demais exercem carga horária de 40 horas. Esses dados não são meramente descritivos. Eles situam a pesquisa em um contexto concreto de trabalho docente e revelam que a reflexão sobre a educação das relações étnico-raciais se desenvolve em um coletivo diverso, inserido nas condições institucionais da política de tempo integral.

O percurso teórico-metodológico vivido se organizou, portanto, como uma travessia dialógica e ética entre teoria e prática. O caminho formativo percorrido iniciou-se com o envio de cartas-convite, originando o grupo referência da pesquisa, composto por esses 12 professores e professoras, que, de forma sucinta, apresentamos a vocês. A investigação foi desenvolvida, ainda, em um ciclo formativo, articulando encontros síncronos e presenciais, oficinas de vivências pedagógicas e produção de cartas pedagógicas e cartas-síntese, nas quais os docentes narravam e refletiam sobre suas experiências formativas no contexto da ERER.

Queridas leitoras e queridos leitores, para que nossa escrita não se torne cansativa, seguimos organizando esta carta/artigo em movimentos que nos permitem respirar entre uma reflexão e outra. Assim, após compartilharmos neste momento algumas razões que nos mobilizam a escrever e a pensar a escrita como parte dos processos de formação, convidamos vocês a

seguirem conosco para o próximo trecho desta conversa. Nele, nós nos voltaremos para aquilo que as próprias cartas começam a revelar quando são escritas no interior da pesquisa. Por isso, na seção seguinte, apresentaremos um recorte dos trajetos vividos nas escritas da primeira carta pedagógica que correspondemos com os participantes da nossa investigação. Caso a leitura peça pausa, sintam-se à vontade para retomá-la no tempo que lhes parecer mais oportuno, pois sabemos que a escrita, assim como a formação, acontece em movimento e encontra sentido justamente nesse ir e vir entre palavras, experiências e reflexões.

4 Quando as cartas revelam o que a rotina silencia

Ao longo do percurso formativo, as cartas pedagógicas foram se constituindo como espaço de reflexão sobre a prática docente no contexto da educação das relações étnico-raciais no interior da escola. Ao escrever, professoras e professores revisitaram os tempos e espaços da formação continuada vividos na escola, problematizando o sentido desses encontros e as possibilidades de diálogo com os adolescentes que ali permanecem ou que dela se afastam.

Como é apresentado por Alves e Berino (2022, p. 2), “a possibilidade (trans)formativa das narrativas em cartas pedagógicas, alinhadas à reflexão crítica da prática educativa, é um elemento essencial para a formação docente permanente”. Dessa forma, as cartas pedagógicas foram utilizadas como ferramentas reflexivas na formação docente e, ainda, como instrumento de registro das experiências da sala de aula (Aliança; Tavares; Passeggi, 2022).

A primeira carta pedagógica denominada “Convite ao diálogo” foi correspondida com o objetivo de convidar os docentes para participarem do nosso estudo e, a partir do aceite, compor o grupo referência e iniciar, também, o processo de vivência do ciclo de formação. Nessa primeira carta, trouxemos, ainda, as questões problematizadoras da pesquisa como provocadoras, sendo elas: Durante sua trajetória na docência, o que você vivenciou de práticas pedagógicas sobre o ensino das relações étnico-raciais? Como o tema da educação das relações étnico-raciais é vivenciado na formação continuada docente na sua escola?

A carta foi enviada via e-mail aos 72 professores e professoras que atuavam nas nove escolas do meio urbano que atendiam os anos finais do ensino fundamental. Do total de 72 cartas/e-mails enviadas individualmente, registramos o retorno de 12 docentes, os quais se tornaram o grupo referência da pesquisa. O grupo foi constituído com o objetivo de corresponder, refletir, planejar, colaborar e (re)construir conceitos de forma coletiva nas escritas das cartas pedagógicas, nos encontros formativos reflexivos e nas oficinas de vivências pedagógicas.

A proposta, portanto, era fazer uma “provocação ao diálogo” (Freitas, 2021, p. 11), propondo assim motivar a continuidade das reflexões, por meio da leitura, escrita, correspondência e partilha das experiências vivenciadas pelos docentes no contexto da educação das relações étnico-raciais, a partir das questões problematizadoras.

A cada carta recebida e respondida, as narrativas evidenciaram que a formação continuada é reconhecida como tempo garantido institucionalmente, mas nem sempre compreendida como espaço de aprofundamento das questões que atravessavam a realidade dos estudantes. Quando o foco permanece restrito ao planejamento técnico ou à organização de conteúdos, as discussões sobre desigualdades étnico-raciais tendem a aparecer de forma periférica, conforme apresentado no excerto da primeira carta pedagógica correspondida com um dos professores participantes da pesquisa.



Os estudos sempre foram pautados em atividades genéricas, discussões superficiais e registros pedagógicos rotineiros da escola. Esses momentos em raras vezes integravam conteúdos curriculares ou a própria vivência dos professores em temas que atingissem os estudantes além dos conteúdos e metas dos índices avaliativos. Penso que esse engessamento dos estudos na escola dificulta a aproximação entre professores e estudantes, escola e comunidade e mantém o distanciamento entre todos na escola. (Excerto da Carta Pedagógica – Convite ao Diálogo do Professor de Educação Física, correspondida em 07.04.25).

As vozes que nos chegavam falavam do medo e das descobertas. Falavam de uma escola que, na maioria dos seus tempos e espaços, ainda não encontra caminhos para dialogar com os adolescentes negros, permanecendo presa a silêncios e ausências (Gomes; Laborne, 2018). Ao mesmo tempo, essas vozes falavam de gestos que resistem. De docentes que, mesmo isolados, constroem modos outros de ensinar e de conviver, abrindo espaços para a presença e para a escuta de seus estudantes adolescentes.

Há, nas cartas que lemos, silêncios sobre a educação das relações étnico-raciais que gritam, invisibilidade da formação continuada na escola que se enxerga a *olho nu*. É necessário dizer a vocês que, das doze cartas recebidas nesse primeiro momento, três docentes narraram que o tema da EREER não era contemplado na formação continuada; quatro cartas não contemplaram a questão provocação, relacionada às vivências sobre a temática das relações étnico-raciais, sugerindo, assim, a invisibilidade da temática na formação continuada para os anos finais do ensino fundamental na escola, conforme abordado por Santos (2018).

Em uma das cartas correspondidas, a professora nos narrou que “pela ausência formativa, busco a autoformação por conta própria” (Excerto da Carta Pedagógica – Convite ao diálogo da Professora de História, encaminhada em 09 de abril de 2025). Sua narrativa reforçou o quanto as políticas públicas para a EREER são necessárias para validar a vivência da temática na escola ao nos dizer sobre a modificação das práticas a partir da promulgação da Lei nº 10.639/2003:

Iniciei em 1995. Mas foi a partir do ano de 2003, que tive a oportunidades satisfatórias com projetos. A partir desse ano e com a implementação da lei, comecei a observar inúmeros projetos nas escolas. (Excerto da Carta Pedagógica – Convite ao diálogo da Professora de História, encaminhada em 09 de abril de 2025).

Além dessa iniciativa, é possível também perceber tentativas corajosas em busca de romper com esses silêncios, de dar nome às diversas manifestações de racismo na escola e de buscar outras práticas educativas. Há, ainda, um desejo do cumprimento das normativas legais no contexto da escola, conforme identificamos no excerto de uma das cartas pedagógicas correspondidas:

Penso que as escolas até tentam fazer o que lhes compete, mas sem apoio governamental, não há resultados. Ficamos apenas com palestras ofertadas por instituições externas. Entretanto, acredito que o apoio às atividades deveria ser sistêmico, embora louváveis os esforços das instituições em realizar tais ações no dia a dia”. (Excerto da Carta Pedagógica - Convite ao diálogo do Professor de Ciências, encaminhada em 04 de março de 2025).

Entretanto, quando as cartas assumiram a experiência docente como partida, surgiram relatos que tensionam essa superficialidade. A convivência cotidiana com adolescentes negros

e negros, especialmente nos anos finais do ensino fundamental, coloca desafios que não podem ser resolvidos apenas com ampliação de carga horária ou reorganização curricular. A exclusão escolar aparece associada a sentimentos de não pertencimento, conflitos culturais e distanciamento entre escola e adolescência.

Nas cartas, a formação continuada passa a ser interrogada: que espaço ela reserva para compreender os adolescentes? De que modo dialoga com o recorte étnico-racial que atravessa a permanência escolar? Essas perguntas não surgem como formulações abstratas, mas como inquietações produzidas no encontro entre prática e reflexão, como observamos no excerto de uma das cartas recebidas:

Percebo que falta, de forma geral, nas escolas públicas de nossa cidade, formações mais aprofundadas sobre as relações étnico-raciais. Vejo que até mesmo os próprios pedagogos se sentem “pisando em ovos” ao tratar diretamente de temas como racismo, assédio, discriminação, bullying, entre outras situações às quais nossos adolescentes estão expostos. Aquele professor que possui letramento racial, que pesquisa e lê sobre questões de vulnerabilidade, geralmente consegue dialogar melhor com os estudantes, justamente por ter uma bagagem e uma formação pessoal que contribuem para promover o acolhimento e o gerenciamento de situações em que tais temas são o cerne da questão (Excerto da Carta Pedagógica – Convite ao Diálogo do Professor de Matemática, correspondida em 16.05.2025).

Outro aspecto que se destaca é a percepção de que a educação das relações étnico-raciais ainda não ocupa lugar estruturante nos momentos formativos. Embora reconhecida como necessária, muitas vezes é tratada como tema específico e não como dimensão transversal do trabalho pedagógico. As cartas revelaram que enfrentar a evasão de adolescentes negros exige mais do que ações pontuais. Requer revisão de concepções, escuta atenta e disposição para rever práticas consolidadas, como é apresentado no excerto da carta correspondida com uma das professoras participantes:

Em quinze anos de efetivo exercício do magistério, passei por inúmeras formações pedagógicas na rede municipal, que contribuíram bastante para o meu aprimoramento como profissional da educação. Nessas formações, foi discutida uma infinidade de temas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem. Dentre eles, mas não de uma forma tão abrangente como os demais, discutiu-se sobre as questões étnico-raciais. (Excerto da Carta Pedagógica – Convite ao Diálogo da Professora de Língua Portuguesa, correspondida em 10.03.2025).

No entanto, a partir dos excertos das cartas apresentados, observamos a emergência de mudanças institucionais no contexto da escola que ultrapassem as paredes da sala de aula e, ao mesmo tempo, possam ser construídas de forma coletiva pelas professoras e pelos professores, por meio das discussões nos processos formativos contínuos.

Sugere-se, assim, a emergência de olhar para os estudantes adolescentes, buscando “ver para perceber” (Cavalheiro; Pinheiro, 2022, p. 5) e, assumir uma posição de uma educação inclusiva, plural e antirracista e que esteja comprometida com a educação dos nossos adolescentes. Mas, para perceber, precisamos aprender, precisamos compreender. E na escola básica, o local de construção de conhecimento entre pares é a formação continuada.

Ao partilhar essas escritas no coletivo, a formação continuada ganhou nova configuração. O estudo entre pares deixou de ser apenas cumprimento de carga horária e passou a ser espaço de problematização da própria escola. A escrita favorece que experiências

individuais se tornem reflexão compartilhada, ampliando a consciência sobre as desigualdades presentes no cotidiano.

Verificamos, ainda, nas primeiras cartas correspondidas, o quanto os docentes percebem a importância da formação, “no chão da escola”, como espaço de ressignificação de suas práticas para o trabalho com as culturas juvenis, a partir do recorte étnico-racial. Traz-nos, ainda, a compreensão de que os espaços formativos são o lócus para a discussão de práticas educativas que tratam da educação das relações étnico-raciais e do protagonismo juvenil, reconhecendo que

A formação continuada faz parte da vida de um professor; ela é contínua e, por isto, não pode ser engessada. Quando ela começa a incluir em suas temáticas de estudos as relações étnico-raciais, o professor poderá passar a identificar práticas discriminatórias corriqueiras em seu cotidiano. E não só identificar, mas também buscar formas de incluir em suas práticas pedagógicas atividades que desconstruam o mito da democracia racial. (Santos, 2018, p. 673).

E assim, os trajetos percorridos por nossas missivas convergiram para a perspectiva de Tardif (2014), ao assumirem a formação continuada na escola como espaço de construção de saberes na interação e no diálogo entre pares.

Nesse movimento, as cartas não ofereceram respostas prontas, mas produziram conhecimentos. Ao transformar vivências em narrativa, docentes reconheceram limites, identificaram possibilidades e reafirmaram a necessidade de que a formação continuada dialogue de forma consistente com a educação das relações étnico-raciais. É nesse processo que observamos que as cartas pedagógicas podem operar como dispositivo formativo ao favorecer processos de autoria, reflexividade e diálogo crítico.

5 Considerações finais: escrever e formar como gesto de permanência

Retomar o percurso aqui não significa repetir o que foi dito, mas reconhecer o caminho trilhado. Esta carta/artigo se propôs a refletir e identificar como as cartas pedagógicas, enquanto estratégia formativa na formação continuada de professoras e professores, podem contribuir para o enfrentamento das desigualdades raciais que atravessam a exclusão/evasão escolar de adolescentes negras e negros. Ao situar o contexto da escola em tempo integral, as fragilidades na permanência escolar e a centralidade da educação das relações étnico-raciais, evidenciou-se que a ampliação do tempo escolar, por si só, não altera desigualdades historicamente produzidas.

A análise das narrativas (auto)biográficas presentes nas cartas pedagógicas desvelou que a escrita pode constituir-se como prática de reflexão crítica sobre a experiência docente. Ao narrar suas vivências, docentes problematizaram o cotidiano escolar, interrogaram os sentidos da formação continuada e reconheceram a urgência de práticas educativas comprometidas com adolescentes negros e negras. Nesse movimento, a carta deixou de ser apenas registro e afirmou-se como espaço de formação, escuta e deslocamento.

Refletir sobre essa estratégia não significa atribuir às cartas uma solução imediata para a exclusão e evasão escolar ou para o racismo estrutural, mas reconhecer sua potência como experiência situada de formação. Ao favorecer estudo entre pares, partilha de experiências e a problematização coletiva, as cartas pedagógicas podem fortalecer processos formativos comprometidos com o enfrentamento das desigualdades raciais no interior da escola pública.

Dessa forma, a principal contribuição deste estudo para o campo da formação continuada está em compreender que processos ancorados na experiência docente e organizados por meio da escrita (auto)biográfica podem ampliar a consciência crítica sobre as relações étnico-raciais na escola, tensionando silenciamentos e fragilidades ainda presentes na formação. Ao transformar vivências em reflexão compartilhada, a formação deixa de se restringir ao cumprimento de carga horária e se aproxima de sua dimensão ética, política e pedagógica.

Contudo, este percurso não se encerra aqui. Trata-se de uma experiência situada, construída em um determinado contexto investigativo, mas que reafirma a necessidade de seguir interrogando as relações entre permanência escolar, formação continuada e educação antirracista.

Escrever, nesse contexto, também é permanecer. Permanecer no compromisso com a escola pública, com adolescentes negras e negros e com a defesa de processos formativos que, ao reconhecerem a experiência, a escuta e a palavra, possam contribuir para enfrentar exclusões que insistem em se repetir.

Freire (1987), nas últimas linhas do livro *Pedagogia do Oprimido*, escreveu que “se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar” (Freire, 1987, p. 115). Com essa frase e com essa confiança, encerramos esta carta/artigo não como um ponto final, mas como uma permanência da palavra que segue buscando, na formação docente e na escola pública, possibilidade de transformação.

Há braços.

Mariana, 02 de março. Outono de 2026.

Referências

ALVES, William; BERINO, Aristóteles de Paula. Cartas pedagógicas na formação docente: pesquisa como prática da liberdade. RTPS - **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, [S. l.], v. 7, n. 12, p. e-632, 2022. DOI: 10.29404/rtps-v7i12.632. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/rtps/article/view/632>. Acesso em: 2 dez. 2025.

ALIANÇA, Priscila; TAVARES, Andreza Maria; PASSEGGI, Maria da Conceição. Epistolaridade e formação do professor: entre o eu, o si e o outro. **Revista Crítica Educativa**, v. 8, n. 2, p. 1-15, 2022. DOI: 10.22476/revcted.v8.id551. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/551>. Acesso em: 2 dez. 2025.

BENTO, Cida. **Pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia Villas. **Pesquisa (auto) biográfica**: Diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018, p. 66-77. 280p.

BRASIL. Lei nº 9.324, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23/12/1996.

BRASIL. Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2004b.

BRASIL, **Lei 11.738, de 16 de julho de 2008**. Piso Salarial Profissional Nacional Para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 13 mar. 2026.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 13 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diagnóstico de Equidade**. Brasília: MEC, 2025. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaZGU2Mjg1YWUtYmY0MC00Y2FmLWFiNDctM2Q4ODk1N2Y5ZjNkIiwidCI6ImI4YzI1OTMyLTVINzYtNGIyYi05YzUzLWQ0MTc0NWU5YzkyZCJ9>. Acesso em: fev. 2025.

CAMATA, Manuela Brito Tiburtino; COSTA, Eliane Gonçalves da. A Perspectiva histórica da Lei 10.639/03 – Movimentos, cenários e percursos. **Revista Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, Dossiê n. 6, nov. 2021. <https://doi.org/10.47456/krkr.v1i6.27911>

CAMINI, Isabela. **Cartas pedagógicas**: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. São Paulo: Editora Outras Expressões, 2012.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado?. **Educ Soc**, v. 35, n. 129, p. 1205–22, out. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014142967>. Acesso em: 08 fev. 2025.

CAVALHEIRO, Adilene Ferreira Carvalho; PINHEIRO, Rosa Aparecida. Os olhos de Ojubá: experiências docentes para as relações étnico-raciais no ensino fundamental. **Revista Crítica Educativa**, v. 8, n. 2, p. 1–19, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22476/revcted.v8.id564>. Acesso em: 14 maio 2026.

CERQUEIRA, Daniel. et al. **Atlas da violência 2024**: Retratos dos Municípios Brasileiros. Rio de Janeiro: IPEA-FBSP, 2024. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes/286/atlas-2024-municipios>. Acesso em: 02 fev. 2025.

DAYRELL, Juarez. (org.). **Por uma Pedagogia das Juventudes**: experiências do Observatório da Juventude da UFMG. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

DICKMANN, Ivânio. As dez características de uma carta pedagógica. In: PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivânio. **Cartas pedagógicas**: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular. Chapecó: Livrologia, 2020.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 87. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FONSECA, Marcus Vinícius; ROCHA, Roosvany. Beltrame. Escola de Tempo Integral e Juventude: a experiência da cidade de Governador Valadares-MG. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 9, n. 2, p. 526 - 540, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/53852>. Acesso em: 14 maio 2026.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, set./dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>. Acesso em: 14 maio 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Carta sobre Cartas Pedagógicas: homenagem a Paulo Freire no ano do centenário de seu nascimento. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 65, 2021, p. 1-14. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/22096>. Acesso em: 25 fev. 2024.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de; NAKAYAMA, Bárbara Cristina Moreira Sicardi. Narrar e esperar com cartas pedagógicas: um fecundo diálogo entre o legado de Paulo Freire e a pesquisa narrativa (auto) biográfica. **Crítica Educativa**, v. 8, n. 2, p. 1-24, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22476/revcted.v8.id571>. Acesso em: 03 mar. 2026.

GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia de Paula. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. e197406. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698197406>. Acesso em: 03 mar. 2026.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista Filos.**, Aurora, Curitiba, v. 33, n. 59, p. 435-454, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1980-5934.33.059.DS06>. Acesso em: 03 mar. 2026.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed— São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2017.

MOTTA, Thais da Costa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; PRADO, Guilherme do Val Toledo. A pesquisa-formação e a cointerpretação como modo de trabalhar as fontes narrativas: diálogos entre Bakhtin e Ricoeur. In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; MOTTA, Thais

da Costa; SERRA NETO, Itamar Zuqueto (org.) **Caminhos de pesquisa formação:** abordagens narrativas e (auto)biográficas. São Carlos: Pedro & João, 2023. 302p.

NÓVOA, António. Os professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 03 mar. 2025.

PAULO, Fernanda dos Santos. Cartas Pedagógicas como Instrumento Metodológico de Pesquisas Participativas. **Revista Internacional Educação Superior**. Campinas, v. 9 1-15, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8670030>. Acesso em: 03 mar. 2025.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006 Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/vBbLxwHQHLFnrS48HYbhxw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 mar. 2025.

ROCHA, Roosvany Beltrame. **Caminhos e descaminhos da escola de tempo integral de Governador Valadares-MG: trajetórias de resistência de jovens**. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017.

SANTOS, Simone Ferreira Soares dos. A invisibilidade da formação continuada para as relações étnico-raciais: a visão de professores dos anos finais do ensino fundamental. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 10, Ed. Especial, p. 662–675, 2018. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/aec4/8b6a96af2444af4462e6b66c28d0d52edcc7.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2023.

SILVA, Ana Tereza Reis da; ALMEIDA, Bárbara Ribeiro Dourado Pias de; LIMA, Lurian José Reis da Silva. Avanços e desafios na implementação da educação antirracista no Brasil . **Educação em Revista**, v. 41, p. e48326, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/jV6xWNMRSSw6NGDkv3SQF8H/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 11 mai. 2026.

SILVA, Henrique Ferreira Da; Otavio; DIAS, Lucimar Rosa; NUNES, Míghian Danae Ferreira; DAMIÃO, Flávia de Jesus; NOGUERA, Renato; ALVES, Rogéria Cristina. O que é a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER)? apresentando o campo e práticas antirracistas possíveis. **SCIAS. Direitos Humanos e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 4–7, 2025. DOI: 10.36704/sdhe.v8i1.10124. Disponível em: <https://revista.uemg.br/sciasdireitoshumanoseducacao/article/view/10124>. Acesso em: 11 mai. 2026.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THIOLLENT, Michel Jean Marie; COLETTE, Maria Madalena Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, v. 36, n. 2, jul./dez, p. 207-216, 2014.

VIEIRA, Juliana; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa Formação Narrativa (auto)biográfica e a escrita de cartas como modo de dizer-ser. **Crítica Educativa**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 1–17, 2020. DOI: 10.22476/revcted.v6.id486. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/486>. Acesso em: 22 jul. 2023.

Recebido em março de 2026.

Aprovado em junho de 2026.