

IVANN CARLOS LAGO
MÁRIO JOSÉ PUHL
MARJORIE BIER KRINSKI CORRÊA
(ORGANIZADORES)

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE *Travessia*



EDITORA
SCHREIBEN

IVANN CARLOS LAGO
MÁRIO JOSÉ PUHL
MARJORIE BIER KRINSKI CORRÊA
(ORGANIZADORES)

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE
Travessia



EDITORA
SCHREIBEN

2026

© Dos Organizadores – 2026
Edição e capa: Schreiber
Imagem da capa: Inteligência Artificial (OpenAI/DALL-E), com direção editorial
Revisão: os autores
Livro publicado em: 22/05/2026
Termo de publicação: TP0382026

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR – Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência e da apresentação das tabelas, quadros, mapas, fotografias e referências é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiber
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiber@gmail.com
www.editoraschreiber.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação em tempos de travessia / organizado por Ivann Carlos Lago, Mário José Puhl, Marjorie Bier Krinski Corrêa. – Itapiranga : Schreiber, 2026.
248 p. ; il. ; e-book.
Inclui bibliografia e índice remissivo
E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-5440-679-6
DOI: 10.29327/5854738
1. Educação. 2. Políticas educacionais. 3. Formação docente. 4. Inclusão educacional. 5. Ensino superior. 6. Justiça social. 7. Tecnologia educacional.
I. Lago, Ivann Carlos. II. Puhl, Mário José. III. Corrêa, Marjorie Bier Krinski.
IV. Título

CDD 370

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
-------------------	---

Ivann Carlos Lago

Mário José Puhl

Marjorie Bier Krinski Corrêa

PREFÁCIO.....	9
---------------	---

Ivann Carlos Lago

Mário José Puhl

Marjorie Bier Krinski Corrêa

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E GESTÃO

ESCOLA E FAMÍLIA NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: ENTRE PRINCÍPIOS LEGAIS E DESAFIOS DE EFETIVAÇÃO.....	16
---	----

Suzi Laura da Cunha

Martin Kuhn

GASTO PÚBLICO EM EDUCAÇÃO E AS DESIGUALDADES DE GÊNERO NA EVASÃO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO.....	26
--	----

Camili Kohl

Eduardo Anschau

Edemar Rotta

O PARALELISMO PEDAGÓGICO EM MOÇAMBIQUE: SEUS EFEITOS NA ESCOLA PRIVADA MACHADO E NO COLÉGIO JAJ.....	40
---	----

Adriano Silva da Rosa

Domingos Joaquim Vasco

Domingos Ireneu António Banhira

Talita Raquel Preschadt

Louise de Lira Roedel Botelho

CURRÍCULO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DOCENTE

GINCANA DE CIÊNCIAS E INTERDISCIPLINARIDADE: REFLETINDO A SUSTENTABILIDADE E SOLIDARIEDADE EM UMA ESCOLA DO CAMPO.....	56
--	----

Eloá Carlos Borges Antunes

Marcos Rodrigo Barreto

Airton Rosa Lucion Guites

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL
DO PROFESSOR EM ANGOLA.....67

Manuel Tchissende

O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA PROMOÇÃO DAS TIC
NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM ANGOLA.....81

Eldemar Sebastião João

EDUCAÇÃO BÁSICA, ENSINO MÉDIO, ENSINO TÉCNICO
E DESENVOLVIMENTO HUMANO UM OLHAR HERMENÊUTICO
SOBRE O (SEM-)SENTIDO DE EDUCAR,
NA CONTEMPORANEIDADE.....96

Martin Kuhn

Livio Osvaldo Arenhart

Amabilia Beatriz Portela Arenhart

NUTRIMIX: JOGO DIDÁTICO COGNITIVO
PARA ENSINAR NUTRIÇÃO HUMANA NO ENSINO MÉDIO.....113

María Camila Castillo Cabezas

Sebastián Sánchez

A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO FUNDAMENTO
DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E SOCIAL:
PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS....128

Tanise Almeida Leal de Melo

Neusete Machado Rigo

NOVOS OLHARES PARA A INFÂNCIA:
TRAVESSIAS NECESSÁRIAS.....145

Rosana Carolina Lorenço da Rosa Balestro

Martin Kuhn

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA,
ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO DE PESQUISADORES**

EDUCAÇÃO, EVASÃO E PERMANÊNCIA: O PÉ-DE-MEIA
COMO ESTRATÉGIA DE POLÍTICA PÚBLICA NO BRASIL.....164

Marjorie Bier Krinski Corrêa

Odair Leandro Krinski Corrêa

Rafaéla Pavéglia Gomes

Susan Chaiana Egewarth

Ivann Carlos Lago

O USO DO BILINGUISMO EM MOÇAMBIQUE: ALTERNATIVA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA, CASO ESCOLA BÁSICA DE NCHONTCHO-MACANGA.....	180
--	-----

Domingos Joaquim Vasco
Adriano Silva da Rosa
Domingos Ireneu António Banhira
Talita Raquel Preschadt
Louise de Lira Roedel Botelho

TEMAS CONTEMPORÂNEOS E DESAFIOS EMERGENTES

INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA: ENSINO, IDENTIDADE E INTERCULTURALIDADE.....	194
--	-----

Dhyovana Faé Brun
Martin Kuhn

REFLEXÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO E EXECUÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL.....	204
--	-----

Alexandra Alf Gallon
Iara Denise Battisti
Serli Genz Bolter
Edemar Rotta

DANÇAS CIRCULARES E FORMAÇÃO HUMANA: MOVIMENTOS DE ENCONTRO, ALTERIDADE E APRENDIZAGEM.....	217
---	-----

Fabiane Boneti
Martin Kuhn

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM.....	230
--	-----

Domingos Joaquim Vasco
Adriano Silva da Rosa
Domingos Ireneu António Banhira
Talita Raquel Preschadt
Louise de Lira Roedel Botelho

POSFÁCIO.....	243
---------------	-----

Ivann Carlos Lago
Mário José Puhl
Marjorie Bier Krinski Corrêa

SOBRE OS ORGANIZADORES.....	245
-----------------------------	-----

ÍNDICE REMISSIVO.....	247
-----------------------	-----

APRESENTAÇÃO

A obra *Educação em Tempos de Travessia* nasce do reconhecimento de que os processos educativos, em diferentes escalas e territórios, estão atravessando um momento histórico singular, no qual disputas de projetos societários, reconfigurações institucionais e desafios emergentes tensionam a própria finalidade pública da educação. Em meio a transformações aceleradas, profundas desigualdades e novos regimes de produção de conhecimento, a travessia torna-se metáfora e realidade: metáfora de um tempo que exige coragem para reinterpretar práticas, estruturas e sentidos; realidade de professores, estudantes, gestores e comunidades que enfrentam o cotidiano escolar como espaço de luta, resistência e criação. Este livro, portanto, propõe-se a reunir investigações comprometidas com a produção crítica de saberes e com a tarefa coletiva de compreender a educação como campo de disputa, projeto ético e prática social transformadora.

Nesse espírito, *Educação em Tempos de Travessia* apresenta-se como um espaço plural, articulando pesquisas que dialogam com as políticas educacionais, com o currículo, com a formação docente, com as transformações do ensino superior, com os desafios contemporâneos da inclusão, da justiça social e da tecnologia, e com o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões. A escolha por reunir diferentes eixos temáticos não responde apenas a uma organização metodológica, mas a uma defesa substantiva: a educação, em sua densidade histórica, epistemológica e política, exige abordagens interdisciplinares capazes de analisar tanto as estruturas que condicionam o acesso ao conhecimento quanto as práticas pedagógicas que possibilitam sua reinvenção. Assim, os textos aqui reunidos transitam entre análises macroestruturais e investigações situadas, permitindo compreender a educação a partir de perspectivas complementares, críticas e rigorosamente fundamentadas.

Ao longo da presente coletânea, os autores mobilizam referenciais teóricos sólidos, evidências empíricas consistentes e reflexões que dialogam com debates contemporâneos da área, contribuindo para a compreensão dos desafios que atravessam o sistema educacional brasileiro e, quiçá, do mundo. A pluralidade de abordagens, longe de representar dispersão, constitui a força motriz da obra: cada capítulo, ao mesmo tempo que se coloca em diálogo com seu respectivo eixo temático, conecta-se organicamente à ideia central que

orienta o projeto editorial - a travessia como movimento que demanda análise rigorosa, criticidade epistemológica e compromisso ético com a transformação social. Nesse horizonte, a coletânea não se limita a diagnosticar os impasses da educação; ela também aponta possibilidades, caminhos e horizontes de reconstrução, reconhecendo que a formação humana é processo inacabado e permanentemente aberto ao novo.

A organização deste volume foi orientada por princípios editoriais que asseguram sua qualidade acadêmica e sua coerência interna. Cada capítulo segue rigorosamente as diretrizes científicas estabelecidas pelo projeto, garantindo unidade formal sem limitar a diversidade epistemológica das contribuições. A articulação entre autores de diferentes instituições, regiões e trajetórias acadêmicas enriquece a obra e reafirma o compromisso deste livro com uma produção científica colaborativa e socialmente referenciada. A Editora Schreien e o Coletivo Vereda, ao assumirem a responsabilidade de publicar esta coletânea, reafirmam a relevância de espaços editoriais comprometidos com a circulação de pesquisas que dialogam diretamente com as urgências do presente e com a necessidade de fortalecer práticas educativas democratizantes.

A travessia que nomeia e orienta esta obra é, portanto, dupla: atravessa-se um tempo histórico marcado por desafios complexos e atravessa-se, igualmente, a maturidade intelectual que emerge quando pesquisadores se empenham em compreender, explicar e transformar a realidade educativa. É nesse encontro entre rigor teórico, densidade analítica e responsabilidade pública que este livro se constitui. A todos os leitores — pesquisadores, docentes, estudantes, gestores e demais participantes do campo educacional — convidamos à leitura atenta, crítica e sensível dos capítulos que compõem esta coletânea. Que *Educação em Tempos de Travessia* se torne não apenas um registro de reflexão acadêmica, mas também uma ferramenta para fortalecer projetos emancipatórios em educação e ampliar a capacidade coletiva de atravessar, com lucidez e esperança, os tempos que nos desafiam.

Ivann Carlos Lago

Mário José Puhl

Marjorie Bier Krinski Corrêa

Organizadores

PREFÁCIO

Em um período histórico marcado por intensas disputas de sentido no campo educacional, *Educação em Tempos de Travessia* emerge como uma obra indispensável para compreender os movimentos, tensões e reconfigurações que atravessam a educação brasileira. Vivemos um tempo em que as políticas públicas oscilam entre avanços e retrocessos, as desigualdades se aprofundam e os desafios das instituições escolares se tornam mais complexos. “Travessia”, aqui, não é apenas metáfora: é diagnóstico, é advertência, é horizonte. A coletânea organizada por Ivann Carlos Lago, Mario José Puhl e Marjorie Bier Krinski Corrêa nasce justamente nesse cenário, assumindo a tarefa de oferecer análises críticas capazes de iluminar, com rigor e sensibilidade, o momento histórico que vivemos.

A proposta dos organizadores é clara: reunir pesquisas e reflexões que, a partir de diferentes enfoques, contribuam para compreender a educação como prática social, objeto de política pública e espaço de disputa. Trata-se de uma coletânea que não pretende propor respostas prontas, mas ampliar o campo de perguntas e, com isso, abrir caminhos de reconstrução. Os textos que compõem este volume combinam densidade teórica, atenção às práticas institucionais e compromisso ético com a função pública da educação.

A força desta obra reside também na diversidade dos capítulos, que, embora distintos, dialogam entre si e compõem um mosaico coerente do que significa atravessar a educação neste século. Cada texto oferece ao leitor uma perspectiva singular, convidando-o a percorrer diferentes dimensões das políticas, das práticas e das experiências educativas.

O capítulo **“Escola e família na política educacional brasileira: entre princípios legais e desafios de efetivação”**, de Martin Kuhn e Suzi Laura da Cunha, inaugura a coletânea com um exame consistente dos principais marcos normativos: Constituição de 1988, LDB e PNE. O texto situa historicamente esses documentos, discute como concebem a corresponsabilidade entre escola e família e evidencia as tensões entre o previsto em lei e o vivido nas instituições. Ao revisitar as bases legais da política educacional, o capítulo abre a travessia destacando que qualquer análise crítica da educação brasileira exige mergulhar em suas estruturas jurídicas e institucionais.

Em seguida, o capítulo **“Gasto público em educação e as desigualdades de**

gênero na evasão escolar do ensino médio”, de Camili Kohl, Eduardo Anschau e Edegar Rotta, desloca o olhar para as condições materiais que sustentam — ou fragilizam — as trajetórias escolares. Partindo de dados recentes e de referenciais que articulam financiamento, desigualdades e interseccionalidade, o texto examina o impacto das políticas de investimento na permanência escolar, sobretudo entre jovens mulheres. Ao conectar gênero, classe, raça e políticas de financiamento, o capítulo aprofunda o entendimento das desigualdades educacionais como fenômenos estruturais e multifacetados.

O capítulo **“O paralelismo pedagógico em Moçambique: seus efeitos na Escola Privada Machado e no Colégio JAJ”**, de Adriano Silva da Rosa, Domingos Joaquim Vasco, Domingos Ireneu António Banhira, Talita Raquel Preschadt e Louise de Lira Roedel Botelho, amplia o horizonte geográfico da coletânea e insere o leitor em um debate de alcance internacional. Ao dialogar com experiências de diferentes países, o capítulo insere o caso moçambicano em um cenário global, reafirmando que a travessia educacional é atravessada por dilemas comuns, independentemente das fronteiras nacionais.

A partir desse ponto, a coletânea adentra um novo eixo temático, dedicado ao **currículo, às práticas pedagógicas e à formação docente**, deslocando o foco das estruturas normativas e dos sistemas educacionais para o interior das experiências escolares e dos processos formativos.

No capítulo **“Gincana de Ciências e interdisciplinaridade: refletindo a sustentabilidade e solidariedade em uma escola do campo”**, Eloá Carlos Borges Antunes, Marcos Rodrigo Barreto e Airton Rosa Lucion Guites apresentam um relato de experiência que evidencia a potência das metodologias ativas no contexto da educação básica. O capítulo reafirma que a travessia educacional também se constrói nas experiências cotidianas quando a escola se abre à interdisciplinaridade e assume seu papel na formação de sujeitos críticos e socialmente comprometidos.

Na sequência, o capítulo **“Políticas de formação de professores e a construção da identidade profissional do professor em Angola”**, de Manuel Tchissende, recoloca no centro do debate um dos pilares estruturantes da educação: a formação docente. O texto destaca a formação inicial como momento fundante, sem desconsiderar que a profissionalização se consolida ao longo da trajetória docente. Ao fazê-lo, o capítulo reafirma que pensar a educação implica, necessariamente, pensar aqueles que a realizam, reconhecendo o professor como sujeito histórico e agente fundamental na construção de uma educação de qualidade.

Complementando esse eixo, o capítulo **“O papel do gestor escolar na promoção das TIC no processo de ensino e aprendizagem: desafios e perspectivas em Angola”**, de Eldemar Sebastião João, examina a centralidade da

gestão escolar diante das transformações tecnológicas contemporâneas. Em um cenário marcado pela expansão das Tecnologias de Informação e Comunicação, o autor analisa como a atuação do gestor pode favorecer ou limitar a integração dessas ferramentas no cotidiano educativo. Ao enfatizar o gestor como agente transformador, o capítulo amplia a compreensão da travessia educacional como um processo que envolve não apenas políticas e currículos, mas também práticas de liderança e organização escolar.

Em seguida, inicia-se o eixo **Educação Básica, Ensino Médio, Ensino Técnico e Desenvolvimento Humano**, que desloca o olhar da coletânea para os fundamentos formativos que sustentam a constituição dos sujeitos desde a infância até as etapas posteriores da escolarização. Trata-se de um eixo que interroga o sentido mais profundo da educação em sua dimensão existencial, pedagógica e social, compreendendo-a não apenas como transmissão de conteúdos, mas como experiência de formação humana integral, decisiva para a construção da autonomia, da consciência crítica e da inserção social.

No capítulo **“Um olhar hermenêutico sobre o (sem-)sentido de educar, na contemporaneidade”**, Martin Kuhn, Livio Osvaldo Arenhart e Amabilia Beatriz Portela Arenhart propõem uma reflexão filosófica sobre o fenômeno educativo a partir da hermenêutica. Nesse horizonte, educar deixa de ser um ato meramente funcional e passa a ser compreendido como um processo de construção de autonomia cognoscitiva e moral, reafirmando a centralidade do sentido como fundamento da formação humana.

Essa preocupação com o significado da aprendizagem encontra expressão concreta no capítulo **“Nutrimix: jogo didático cognitivo para ensinar nutrição humana no ensino médio”**, de María Camila Castillo Cabezas e Sebastián Sánchez. Ao apresentar o desenvolvimento de um jogo didático voltado ao ensino da nutrição humana em contextos com recursos limitados, os autores demonstram como a criatividade pedagógica pode superar barreiras estruturais e promover experiências de aprendizagem significativas. O jogo, concebido como ferramenta cognitiva e manipulativa, possibilita que os estudantes se envolvam ativamente no processo educativo, transformando conteúdos abstratos em experiências concretas e acessíveis, estimulando o pensamento crítico e a construção ativa do conhecimento.

A coletânea aprofunda essa discussão ao abordar os fundamentos da formação humana desde a primeira infância, no capítulo **“A educação infantil como fundamento do desenvolvimento humano e social: perspectivas históricas e desafios contemporâneos”**, de Tanise Almeida Leal de Melo e Neusette Machado Rigo. As autoras apresentam uma análise histórica e crítica da constituição da educação infantil como direito e como política pública,

evidenciando que o reconhecimento da infância como etapa fundamental do desenvolvimento humano é resultado de um longo processo de transformações sociais, políticas e culturais. Ao articular perspectivas históricas, políticas públicas e abordagens pedagógicas contemporâneas, o capítulo reafirma que investir na infância é investir no próprio futuro das sociedades, reconhecendo a educação infantil como elemento estratégico para o desenvolvimento humano integral e para a construção de sociedades mais justas e democráticas.

Essa centralidade da infância é retomada e aprofundada no capítulo **“Novos olhares para a infância: travessias necessárias”**, de Rosana Carolina Lorenço da Rosa Balestro e do já referido Martin Kuhn, que propõem uma reflexão sobre as transformações nas concepções de criança e infância e suas implicações para a prática pedagógica. O texto rompe com visões tradicionais que concebiam a criança como sujeito passivo e enfatiza sua condição de protagonista, produtora de cultura e participante ativa dos processos educativos. Nesse sentido, o capítulo reafirma que o processo educacional começa com o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e como agente ativo de sua própria formação, exigindo práticas pedagógicas comprometidas com a construção de experiências significativas e emancipadoras.

O eixo **Políticas Públicas de Acesso e Permanência, Ensino Superior e Formação de Pesquisadores** reúne reflexões que examinam a educação como objeto de ação estatal, evidenciando os modos pelos quais políticas públicas, instrumentos institucionais e estratégias pedagógicas incidem sobre o acesso, a permanência e a equidade educacional. Os capítulos que o compõem analisam programas governamentais, políticas linguísticas e dinâmicas educacionais em diferentes contextos nacionais, demonstrando que o direito à educação depende de arranjos institucionais complexos, sustentados por decisões políticas, capacidades administrativas e compromissos sociais.

No capítulo **“Educação, evasão e permanência: o Pé-de-Meia como estratégia de política pública no Brasil”**, Marjorie Bier Krinski Corrêa, Odair Leandro Krinski Corrêa, Rafaéla Pavéglio Gomes, Susan Chaiana Egewarth e Ivann Carlos Lago analisam o Programa Pé-de-Meia como instrumento voltado à permanência de estudantes no ensino médio. O estudo demonstra que políticas de permanência possuem potencial estratégico para enfrentar a exclusão educacional, embora sua eficácia dependa da articulação com outras políticas estruturantes, especialmente aquelas relacionadas à qualidade do ensino e ao apoio pedagógico.

A discussão sobre políticas educacionais e inclusão se amplia no capítulo **“O uso do bilinguismo em Moçambique: alternativa pedagógica no ensino de História, caso Escola Básica de Nchontcho-Macanga”**, de Domingos Joaquim

Vasco, Adriano Silva da Rosa, Domingos Ireneu António Banhira, Talita Raquel Preschadt e Louise de Lira Roedel Botelho. O capítulo examina o bilinguismo como estratégia pedagógica em um país caracterizado por ampla diversidade linguística. O texto evidencia que a educação bilíngue ultrapassa a dimensão metodológica e se insere no campo das políticas públicas, ao promover inclusão, reconhecimento cultural e justiça social, apontando caminhos para a construção de sistemas educacionais mais equitativos e socialmente comprometidos.

Por fim, o eixo **Temas Contemporâneos e Desafios Emergentes** reúne reflexões sobre questões atuais que atravessam a educação e desafiam suas práticas, seus fundamentos e suas finalidades. Os capítulos abordam temas como interculturalidade, inclusão, formação humana e transformações tecnológicas, evidenciando a necessidade de repensar a educação diante das mudanças sociais, culturais e científicas do tempo presente.

No capítulo **“Inglês como língua franca: ensino, identidade e interculturalidade”**, Dhyovana Faé Brun e Martin Kuhn analisam o ensino da língua inglesa em um cenário global marcado pela intensificação das interações interculturais. O texto questiona modelos pedagógicos centrados em padrões normativos e destaca a importância de reconhecer o inglês como meio de comunicação entre diferentes culturas. O capítulo reafirma a necessidade de práticas pedagógicas que promovam o reconhecimento da diversidade e a construção de relações interculturais mais equitativas.

No artigo **“Reflexões sobre a implementação e execução da política de educação inclusiva no Brasil”**, Alexandra Alf Gallon, Iara Denise Battisti, Serli Genz Bolter e Edegar Rotta examinam a educação inclusiva como política pública fundamentada no direito à educação. O texto demonstra que a inclusão exige transformações estruturais que envolvem currículo, formação docente e organização institucional, reforçando que a educação inclusiva depende do compromisso permanente do Estado e da sociedade com a construção de sistemas educacionais mais justos.

O trabalho **“Danças circulares e formação humana: movimentos de encontro, alteridade e aprendizagem”**, de Fabiane Boneti e Martin Kuhn, apresenta uma reflexão sobre o papel das artes na formação escolar. O texto analisa as danças circulares como prática pedagógica que favorece o desenvolvimento das crianças em suas dimensões cognitivas, sociais e culturais. A análise destaca que a presença das artes no currículo contribui para a formação de sujeitos capazes de estabelecer relações de cooperação, reconhecimento e respeito. O capítulo reafirma a importância de práticas educativas que valorizem a sensibilidade, a expressão e a convivência.

Encerrando o eixo, o capítulo **“Inteligência artificial e educação em**

Moçambique: transformações no ensino e na aprendizagem”, de Domingos Joaquim Vasco, Adriano Silva da Rosa, Domingos Ireneu António Banhira, Talita Raquel Preschadt e Louise de Lira Roedel Botelho, analisa os impactos da inteligência artificial nos sistemas educacionais. O texto demonstra que a incorporação dessas tecnologias pode ampliar possibilidades de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que evidencia desafios relacionados à infraestrutura, à formação docente e à regulação. A análise ressalta que o uso da inteligência artificial exige planejamento institucional e políticas públicas capazes de garantir sua utilização de forma ética e equitativa. O capítulo contribui para o debate sobre o papel das tecnologias emergentes na educação e suas implicações para o futuro dos sistemas educacionais.


Ao final deste percurso intelectual, o que esta obra oferece não é um conjunto fechado de respostas, mas uma ampliação do próprio horizonte a partir do qual a educação pode ser pensada. Os textos aqui reunidos reafirmam que educar é um ato inseparável de seu tempo histórico e, por isso mesmo, atravessado por contradições, disputas e possibilidades. Ao evidenciar limites, denunciar insuficiências e anunciar potencialidades, os autores contribuem para recolocar a educação no centro das preocupações públicas e das responsabilidades coletivas. Este livro reafirma que a educação não se esgota em políticas, currículos ou métodos, pois diz respeito, em última instância, à formação de sujeitos capazes de compreender o mundo, posicionar-se diante dele e participar de sua transformação. É nesse compromisso com a dignidade humana, com a justiça social e com a construção de futuros possíveis que reside a maior relevância desta coletânea, cuja leitura se impõe não apenas como exercício acadêmico, mas como gesto de responsabilidade diante do presente e de esperança diante do que ainda pode ser construído.

Ivann Carlos Lago

Mário José Puhl

Marjorie Bier Krinski Corrêa

Organizadores



**POLÍTICAS
EDUCACIONAIS E
GESTÃO**

ESCOLA E FAMÍLIA NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: ENTRE PRINCÍPIOS LEGAIS E DESAFIOS DE EFETIVAÇÃO

Suzi Laura da Cunha¹

Martin Kuhn²

INTRODUÇÃO

Este capítulo resulta das leituras e reflexões realizadas no componente curricular de Políticas Educacionais, cursado no Programa de Doutorado em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó. O exercício proposto, consiste em relacionar os marcos legais da política educacional brasileira ao tema da pesquisa de doutorado em andamento, que investiga o trabalho colaborativo entre escola e família no desenvolvimento das aprendizagens nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para essa análise, foram selecionados três documentos da política educacional brasileira: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024.

Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação 2014–2024 (Lei nº 13.005/2014). Esses marcos foram escolhidos por representarem diferentes níveis de normatividade: a Constituição, ao estabelecer princípios fundantes; a LDB, ao organizar e regulamentar o sistema de ensino; e o PNE, ao traduzir tais princípios em metas e estratégias concretas. Em conjunto, configuram um arcabouço jurídico-normativo que concebe a educação como direito social e dever compartilhado entre Estado e família, ressaltando a importância da cooperação entre as instituições para a formação integral dos estudantes.

Os documentos, elaborados em contextos históricos distintos, complementam-se na construção de uma política educacional democrática: a Constituição afirma a educação como direito universal e dever do Estado e da família, com incentivo da sociedade; a LDB detalha funções, responsabilidades e instrumentos de participação, buscando tornar operativos os princípios constitucionais; e o PNE vincula a corresponsabilidade família–escola a metas

1 Doutoranda em Educação do Programa de Doutorado em Educação da Unochapecó.

2 Doutor em Educação, professor do Programa de Doutorado em Educação da Unochapecó.

estratégicas, voltadas à ampliação do acesso, à garantia da permanência e à melhoria da qualidade da educação.

Diante do cenário de atribuição de responsabilidades e compromissos, o objetivo da reflexão é analisar como esses marcos normativos orientam e sustentam a corresponsabilidade entre escola e família, destacando convergências, complementaridades e especificidades. Busca-se, assim, contribuir com um olhar crítico sobre os fundamentos legais e políticos da relação escola/família, bem como sobre os desafios e possibilidades de um trabalho colaborativo entre as instituições

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS

A Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, foi promulgada em 5 de outubro de 1988, marcando o processo de redemocratização do Brasil, após um período de regime militar (1964–1985). Sua origem está diretamente vinculada ao movimento social e político que buscava restaurar o Estado democrático de direito, ampliar a participação popular e assegurar um conjunto amplo de direitos civis, políticos, sociais e econômicos. A Assembleia Nacional Constituinte, instalada em 1987, contou com intensa mobilização de diversos segmentos da sociedade, incluindo movimentos sociais, sindicatos, entidades de classe e organizações de defesa dos direitos humanos, que apresentaram emendas populares e influenciaram de forma significativa o texto final.

O texto constitucional promulgado teve por objetivo consolidar um modelo de Estado democrático e participativo, comprometido com a dignidade da pessoa humana, a cidadania, a igualdade e a justiça social. No campo educacional, estabeleceu princípios fundamentais que orientam a ação do Estado, da família e da sociedade na promoção do direito à educação, compreendida como condição essencial para o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) mantém uma relação direta com a Constituição Federal de 1988, funcionando como desdobramento e regulamentação específica dos princípios constitucionais no campo educacional. Foi criada em 20 de dezembro de 1996, como Lei nº 9.394, para regulamentar os dispositivos constitucionais referentes à educação, especialmente aqueles previstos na Constituição de 1988. Sua origem remonta ao processo de redemocratização do país e à necessidade de consolidar um marco legal que organizasse o sistema educacional brasileiro de forma descentralizada, democrática e alinhada às demandas sociais, econômicas e culturais contemporâneas.

A LDB foi instituída com a intenção de estabelecer as diretrizes gerais da educação nacional, definindo sua estrutura, organização, níveis, etapas e modalidades, além de fixar princípios, direitos e deveres que norteiam a atuação do Estado, da família e da sociedade. Reconhece que a educação se desenvolve em múltiplos espaços — escolares e não escolares — e que seu pleno exercício exige cooperação entre diferentes instâncias, destacando o papel da escola na sistematização e socialização do conhecimento e da família como primeira instância formadora.

Enquanto política educacional de caráter estratégico, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece vínculos diretos com a Constituição Federal de 1988 e com a LDB. Foi instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, resultante de um amplo processo de debates e negociações envolvendo órgãos governamentais, instituições de ensino, pesquisadores, movimentos sociais e entidades representativas da área educacional. Sua origem está vinculada às deliberações das Conferências Nacionais de Educação (CONAE) e à necessidade de estabelecer um planejamento de longo prazo para a política educacional brasileira. Seu propósito é orientar as ações e investimentos do poder público para a garantia do direito à educação de qualidade, universal, inclusiva e equitativa, por meio de 20 metas e estratégias que abrangem todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Suas diretrizes buscam promover o desenvolvimento integral do estudante, reduzir desigualdades educacionais, valorizar os profissionais da educação e fortalecer a gestão democrática.

2. FAMÍLIA E ESCOLA NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: PERSPECTIVAS LEGAIS E NORMATIVAS

A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. Dessa forma, a função da escola transcende a mera transmissão de conteúdos, assumindo também a responsabilidade pela formação integral do indivíduo, pela promoção de valores democráticos e pela preparação para a vida social e profissional.

O artigo 206 apresenta princípios que orientam a ação escolar, como igualdade de condições para acesso e permanência, liberdade de aprender e ensinar, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, gestão democrática, valorização dos profissionais da educação e garantia de padrão de qualidade. Esses princípios fortalecem políticas que incentivam a participação social e têm como intenção promover um diálogo efetivo entre escola e família. A Carta

Magna reconhece a família não apenas como beneficiária do direito à educação, mas como corresponsável pela sua efetivação.

Além dos artigos 205 e 206, destacam-se o artigo 229, que impõe aos pais o dever de assistir, criar e educar os filhos menores. Por sua vez, o artigo 227, estabelece ser obrigação da família, da sociedade e do Estado assegurar, com absoluta prioridade, à criança e ao adolescente direitos fundamentais, como educação, dignidade e convivência familiar e comunitária. Isso evidencia que a família tem um papel formativo, protetivo e colaborativo, devendo atuar em complementaridade com a escola para o desenvolvimento integral do estudante.

A relação entre escola e família, portanto, é caracterizada como uma colaboração e corresponsabilidade legal e ética. A escola representa o espaço institucional de ensino e socialização, enquanto a família contribui com a formação moral, afetiva e cultural, além de acompanhar e apoiar o processo educativo. Essa responsabilidade compartilhada é reforçada por dispositivos como o artigo 206, inciso VI, que prevê a gestão democrática, criando oportunidades para que as famílias participem das decisões escolares, reafirmando o princípio da participação social na educação.

Apesar de a Constituição de 1988, a LDB de 1996 e o PNE de 2014 destacarem a relevância da cooperação entre escola e família, Resende e Silva (2018) observam que, na prática, essa cooperação enfrenta diversos limites. A participação das famílias costuma restringir-se a procedimentos formais e burocráticos, como matrícula ou frequência, enquanto as escolas, muitas vezes, mantêm uma organização pouco permeável ao diálogo e à intervenção da comunidade. Esse cenário evidencia que orientações legais ainda não se efetivaram plenamente no cotidiano escolar.

Embora os marcos legais enfatizem a importância da cooperação entre escola e família, na prática, tal cooperação enfrenta limites significativos. Muitas vezes, a participação dos pais restringe-se a aspectos formais e burocráticos, enquanto a escola mantém uma estrutura de funcionamento pouco aberta ao diálogo e à intervenção da comunidade. Esse descompasso revela que os dispositivos legais ainda não se materializaram plenamente no cotidiano escolar (Resende; Silva, 2018, p. 92).

A citação acima evidencia uma problemática recorrente nas relações entre escola e família: a existência de um distanciamento estrutural e cultural que limita o potencial educativo dessa articulação. Ao destacar que muitos pais delegam exclusivamente à escola a responsabilidade pela educação, reduzindo seu papel ao cumprimento de obrigações burocráticas, como matrícula e frequência, os autores chamam atenção para a fragilidade da corresponsabilidade. De outro lado, apontam que a própria escola, ao não criar espaços reais de participação,

reforça o afastamento por meio de práticas que inibem o envolvimento familiar nas decisões pedagógicas.

Esse descompasso entre as leis e políticas e o cotidiano escolar revela que o problema não está na ausência de dispositivos legais que incentivem a cooperação, mas sim em sua efetivação. O modelo normativo prevê a integração como condição para o desenvolvimento integral dos estudantes, mas, na prática, observa-se um enfraquecimento dessa relação. Isso compromete não apenas a construção de um projeto educativo comum, mas também o alcance de metas mais amplas, como a qualidade social da educação e a formação cidadã.

Na LDB, a função da escola é definida como parte de um processo educativo mais amplo, que envolve a atuação conjunta do Estado, da família e da sociedade. Desde o artigo 1º, a lei afirma que a educação compreende processos formativos que ocorrem na vida familiar, no trabalho, nas instituições de ensino e na vida em sociedade, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Nesse contexto, a escola é o espaço institucional responsável por sistematizar e organizar o conhecimento, garantindo condições para que esses objetivos sejam alcançados.

O artigo 2º da LDB reforça que a educação escolar deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social, atribuindo à escola um papel formador que vai além da dimensão cognitiva: ela deve contribuir para a construção de cidadãos críticos, conscientes e participativos. Ao detalhar a organização a etapa da Educação Básica, a LDB enfatiza que a função da escola não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve também a promoção de valores éticos, a compreensão dos direitos e deveres, o desenvolvimento da autonomia intelectual e o estímulo ao pensamento crítico.

Outro ponto presente na LDB é o reconhecimento da responsabilidade compartilhada. A lei explicita que a escola deve atuar em cooperação com a família e a comunidade, estabelecendo canais de diálogo e incentivando a participação ativa dos pais ou responsáveis na vida escolar dos filhos. Essa orientação se materializa no artigo 14, que prevê a gestão democrática do ensino, com a presença de representantes da comunidade e das famílias nos conselhos escolares e em outros espaços decisórios.

A função da família, conforme a LDB, é a de primeira instância formadora e parceira da escola, dividindo com o Estado o dever de assegurar o direito à educação. Isso inclui garantir a frequência escolar, acompanhar o desempenho acadêmico, criar um ambiente doméstico que estimule a aprendizagem e contribuir para a construção de um ambiente de respeito e convivência saudável. A lei também ressalta que a participação da família é fundamental para o sucesso

escolar e para a articulação entre as dimensões escolares e extraescolares da formação.

Assim, a relação entre escola e família na LDB é concebida como uma interlocução estratégica e contínua, voltada para garantir acesso, permanência e qualidade da educação. A escola oferece a estrutura pedagógica e social necessária ao desenvolvimento integral, enquanto a família complementa esse processo com suporte afetivo, ético e cultural, formando juntas uma rede de apoio ao estudante e fortalecendo o caráter democrático e inclusivo da educação brasileira.

A análise comparativa entre a Constituição Federal de 1988 e a LDB revela diferenças no modo como cada documento define a função da escola, da família e a relação de cooperação entre ambas. A Constituição apresenta um tratamento principiológico, estabelecendo que a educação é direito de todos e dever compartilhado entre Estado e família, com promoção e incentivo da sociedade. Nesse marco, a escola é concebida como instituição responsável por garantir acesso, permanência e qualidade da educação, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, à preparação para a cidadania e à qualificação para o trabalho.

A LDB, por sua vez, mantém a perspectiva da corresponsabilidade, mas amplia e operacionaliza o conceito ao integrar a escola em um processo educativo mais amplo que envolve a vida familiar, o trabalho e a prática social. A escola é definida como espaço institucional que sistematiza e organiza o conhecimento, devendo articular ensino, valores éticos, autonomia intelectual e pensamento crítico, vinculando-se ao mundo do trabalho e à prática social. A lei detalha responsabilidades e enfatiza que a escola deve atuar em cooperação contínua com a família e a comunidade, criando canais de diálogo e prevendo a participação efetiva dos pais e responsáveis em conselhos escolares e espaços de decisão, conforme o artigo 14. Em relação à família, a LDB especifica formas concretas de colaboração: garantir matrícula e frequência, acompanhar o desempenho acadêmico, criar um ambiente doméstico que favoreça a aprendizagem e contribuir para a convivência respeitosa, ou seja, estabelece as obrigações de cada instituição.

Embora ambos os documentos reconheçam a corresponsabilidade entre Estado, escola e família, cada um assume diferentes níveis de detalhamento e operacionalidade. Enquanto a

Constituição estabelece um marco principiológico, garantindo a educação como direito universal e dever compartilhado, a LDB traduz esses princípios em diretrizes práticas, explicitando as funções da escola e da família e definindo instrumentos de cooperação. Nesse sentido, percebe-se que os dois documentos

se complementam: a Constituição assegura a base normativa e o horizonte de direitos, enquanto a LDB aprofunda os mecanismos que tornam possível a efetivação desses direitos no cotidiano escolar e familiar.

No Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, a escola é compreendida como elemento central para a concretização das metas de universalização do acesso, garantia da permanência e melhoria da qualidade da educação em todos os níveis e modalidades. Sua função educacional é garantir o direito à educação, promover o desenvolvimento integral do estudante e oferecer uma formação que articule conhecimentos, competências, valores e atitudes, possibilitando o exercício pleno da cidadania e a inserção no mundo do trabalho. Nesse sentido, a escola deveria atuar orientada em conformidade com os princípios da qualidade social, inclusão e equidade, assegurando que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

O documento do PNE atribui à escola um papel estratégico na implementação das metas, o que implica a adoção de ações voltadas para a universalização da educação infantil, do ensino fundamental e médio; o apoio à permanência por meio de políticas de inclusão, atendimento especializado e combate à evasão; a promoção da qualidade com currículos alinhados à BNCC, uso de avaliações diagnósticas e formação continuada de professores; e a atenção à diversidade, contemplando a educação indígena, quilombola, do campo, especial e de jovens e adultos.

Quanto à interação com a família e a comunidade, o PNE reconhece a importância da gestão democrática e da participação social. Ele estabelece que a escola deve criar e fortalecer vínculos com as famílias, estimulando sua presença e contribuição nos conselhos escolares, fóruns e instâncias colegiadas. Essa relação visa garantir que a elaboração e execução do projeto político-pedagógico considerem as necessidades e perspectivas da comunidade, favorecendo o acompanhamento das políticas e das práticas educacionais. O papel da família é compreendido como complementar e corresponsável junto ao Estado e à escola. O PNE ressalta que a família tem o dever compartilhado de assegurar o acesso e a permanência escolar, especialmente na educação básica obrigatória; participar ativamente no acompanhamento do desempenho escolar; e contribuir para a melhoria da qualidade da educação. Além disso, valoriza a criação de um ambiente doméstico propício à aprendizagem, que ofereça apoio moral, afetivo e cultural, fortalecendo as condições para o sucesso educacional.

A gestão democrática, como destaca Paro (2016), embora prevista em lei e amplamente defendida nos discursos pedagógicos, ainda não se efetiva plenamente nas escolas brasileiras, pois muitas vezes é reduzida a práticas

meramente burocráticas, como reuniões formais ou cumprimento de exigências legais, sem promover a participação crítica e efetiva da comunidade. Esse esvaziamento do sentido democrático leva à manutenção de uma estrutura hierárquica na qual decisões importantes continuam centralizadas na direção ou nos órgãos administrativos, dificultando a construção de um projeto coletivo de escola.

Cury (2002) reforça essa crítica ao indicar que a democratização da educação exige mais do que dispositivos normativos: pressupõe a criação de condições reais de participação, com garantia de voz ativa para professores, estudantes e famílias. Nessa mesma direção, Libâneo (2001) argumenta que, sem espaços concretos de diálogo e corresponsabilidade, a gestão tende a reproduzir práticas autoritárias e excludentes, afastando a comunidade escolar das decisões que afetam diretamente a aprendizagem e a formação cidadã.

A direção da escola é um setor fundamental da gestão escolar, pois define a tomada de posição frente aos objetivos sociais e políticos da escola. A escola que cumpre sua função social de mediação contribui na formação da personalidade humana e, por essa razão, não é possível estruturá-la sem considerar objetivos políticos e pedagógicos. Ao pensar a participação e a gestão escolar, os sujeitos devem se envolver e contribuir de maneira significativa na edificação da escola. A gestão escolar tem a função de unir os setores da escola e esta à comunidade como um todo. Partindo desse pressuposto, todos conseguem ter vez e voz para contribuir com a opinião, a sugestão e as críticas para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem (Libâneo, 2001, p. 114-115).

A citação destaca que a direção da escola assume papel central na gestão escolar ao definir posicionamentos frente aos objetivos sociais, políticos e pedagógicos da instituição. A escola, nesse sentido, não pode ser compreendida apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como instância de mediação social que contribui para a formação da personalidade humana, vinculando o processo educativo a dimensões políticas, pedagógicas e comunitárias. Para Libâneo (2001), a gestão democrática exige a efetiva participação de todos os sujeitos, professores, estudantes, famílias e comunidade, garantindo que suas opiniões, sugestões e críticas sejam consideradas na construção de um projeto educativo coletivo. Assim, a gestão escolar deveria promover a integração entre os diferentes setores da escola, inclusive entre esta e a comunidade.

Essa concepção conecta-se diretamente aos marcos legais da política educacional brasileira. A Constituição de 1988 estabelece, no artigo 206, a gestão democrática como princípio fundamental da educação, ao mesmo tempo em que reconhece a educação como dever compartilhado entre Estado e família. Já a LDB aprofunda essa perspectiva ao determinar, em seu artigo

14, que os sistemas de ensino devem assegurar a participação dos profissionais da educação, dos estudantes e da comunidade na gestão escolar, especialmente por meio dos conselhos escolares e demais instâncias colegiadas. O PNE, por sua vez, traduz esse princípio em metas e estratégias, prevendo a ampliação de mecanismos que fortaleçam a participação social e a articulação entre escola, família e comunidade como condição para a qualidade educacional.

Dessa forma, a reflexão de Libâneo (2001) encontra respaldo nos dispositivos legais, ao enfatizar que a gestão escolar não deve restringir-se a tarefas administrativas ou burocráticas, mas deve constituir-se em um processo participativo e coletivo. A aproximação entre teoria e legislação evidencia que a consolidação de uma escola democrática e socialmente comprometida depende da construção de canais efetivos de participação e corresponsabilidade. Nesse ponto, observa-se a convergência entre a teoria pedagógica e os marcos normativos, que defendem a necessidade de superar práticas centralizadoras e promover a coparticipação ativa da família e da comunidade no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação conjunta revela que, nos três documentos, a função da escola está centrada na garantia do direito à educação, no desenvolvimento integral e na preparação para a cidadania e o trabalho, mediante gestão democrática, qualidade e equidade. A função da família é de corresponsabilidade, apoio e acompanhamento, oferecendo bases morais, afetivas e culturais para a aprendizagem. A relação escola/família é concebida como articulação estratégica, sustentada por participação ativa, diálogo e ações conjuntas, sendo indispensável para a efetivação das políticas educacionais e para a promoção de aprendizagens nos anos iniciais do ensino fundamental.

O PNE, por fim, mantém o princípio da corresponsabilidade, mas insere essa relação em uma perspectiva estratégica e de monitoramento, vinculando-a diretamente às metas nacionais para a educação. A escola é posicionada como elemento central na concretização de objetivos como universalização do acesso, garantia da permanência e melhoria da qualidade, assumindo papel de destaque em políticas de inclusão, equidade e atenção à diversidade. A função da família é reafirmada como complementar e corresponsável, cabendo-lhe assegurar a frequência escolar, acompanhar o desempenho acadêmico e contribuir para a qualidade da educação. Contudo, no PNE, a cooperação escola/família não é apenas um princípio ou um mecanismo de gestão, mas uma condição estratégica para o cumprimento das metas educacionais, devendo estar articulada ao acompanhamento e avaliação das políticas públicas, com participação em conselhos, fóruns e instâncias colegiadas.

A análise inicial da relação e cooperação entre escola e família nos três principais marcos normativos da educação brasileira, Constituição Federal de 1988, LDB e PNE 2014, revela uma evolução na forma como essa colaboração é concebida, regulamentada e vinculada ao planejamento estratégico educacional. Na Constituição, a cooperação é apresentada como princípio fundamental da educação, ainda de forma ampla e principiológica. A LDB dá um passo adiante ao operacionalizar essa cooperação e prever instrumentos concretos, como conselhos escolares. Já o PNE a insere numa lógica estratégica, vinculando-a às metas nacionais.

Em síntese, a Constituição estabelece as bases legais e principiológicas, a LDB regulamenta mecanismos e responsabilidades, e o PNE integra a parceria ao planejamento estratégico. Contudo, o desafio central persiste: transformar a previsão normativa em práticas concretas que fortaleçam a cooperação entre escola e família, garantindo impacto real no acesso, permanência e desenvolvimento integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e democracia: a gestão democrática na escola. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 163-174, jul./dez. 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democracia e educação**: a participação na organização e gestão da escola. São Paulo: Cortez, 2001.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- RESENDE, Tânia de Freitas; SILVA, Gisele Ferreira da. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988–2014). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 30–58, jan./mar. 2016. Disponível em: DOI: 10.1590/S0104-40362016000100002. Acesso em: 12 ago. 2025.

GASTO PÚBLICO EM EDUCAÇÃO E AS DESIGUALDADES DE GÊNERO NA EVASÃO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO

*Camili Kohl*¹

*Eduardo Anschau*²

*Edemar Rotta*³

INTRODUÇÃO

A alocação estratégica de recursos públicos se configura como pilar fundamental para o desenvolvimento socioeconômico, especialmente em um cenário de escassez de investimentos. Conforme apontam Andrade *et al.*, (2022) e Rosano-Peña (2008), a gestão eficiente e transparente desses fundos não apenas otimiza o desempenho gerencial, mas também se traduz em melhorias tangíveis para a população. No entanto, a aplicação inadequada desses recursos contribui para a perpetuação de problemas sociais complexos, como a evasão escolar, que atinge de forma desproporcional grupos em situação de vulnerabilidade. Dados recentes do IBGE (2024) revelam a dimensão desse desafio no Brasil: 9 milhões de jovens entre 15 e 29 anos não concluíram o ensino médio, destacando a necessidade urgente de políticas públicas direcionadas e eficazes.

Essa evasão configura-se como um fenômeno multifacetado, porém marcado por profundas desigualdades. Uma análise mais detalhada dos dados revela que do total de jovens que não concluíram o ensino médio, 58,1% são homens e 41,9% são mulheres (IBGE, 2024). Mais significativo ainda é o recorte racial: enquanto 27,4% eram brancos, 71,6% se declararam pretos ou pardos. Tais estatísticas evidenciam não apenas uma dificuldade de continuidade educacional, mas um padrão de exclusão que atinge de forma desproporcional populações historicamente vulnerabilizadas.

1 Graduada em Administração. UFFS, Cerro Largo, RS. Bolsa UFFS. camili.kohl@estudante.uffs.edu.br.

2 Graduando em Administração. UFFS, Cerro Largo, RS. Bolsa CNPq. eduardo.anschau@estudante.uffs.edu.br.

3 Pós-Doutor em serviço Social (PUCRS). Professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas – Mestrado e Doutorado, da UFFS, *Campus* Cerro Largo, RS. erotta@uffs.edu.br.

Entre as jovens, o impacto da evasão escolar é agravado por fatores culturais e sociais específicos. Pesquisas apontam que as meninas frequentemente assumem, desde cedo, responsabilidades domésticas e de cuidado, além de enfrentarem pressões para casamentos precoces e normas culturais restritivas que limitam sua vivência no âmbito escolar (Plan International Brasil, 2019). Esses fatores reforçam a marginalização e reduzem drasticamente as oportunidades educacionais das adolescentes, perpetuando ciclos de desigualdade de gênero na sociedade (Silva, 2025).

Diante desse cenário de exclusão interseccional, este artigo tem como objetivo investigar de que modo o gasto público em educação influencia as desigualdades de gênero na evasão escolar do ensino médio. A relevância deste estudo reside na urgência de compreender as múltiplas dimensões desse fenômeno, cuja incidência desproporcional entre estudantes do gênero feminino demanda a formulação de políticas públicas não apenas eficazes, mas profundamente equitativas. Ao explorar como fatores como responsabilidades domésticas, pressões sociais e normas culturais influenciam na permanência dessas jovens, a pesquisa busca contribuir com subsídios para o desenvolvimento de tais políticas e ampliar o debate acadêmico sobre estratégias de inclusão.

Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e documental. O estudo fundamenta-se em autores que discutem o financiamento público educacional, as desigualdades de gênero e as causas da evasão escolar, permitindo uma análise crítica dos dados de investimento e das políticas implementadas. Para atingir este objetivo, o artigo estrutura-se em três seções: a primeira analisa a estrutura do gasto público na educação básica brasileira; a segunda examina as desigualdades de gênero na evasão escolar, detalhando os fatores culturais que impactam especificamente as estudantes; e a terceira aborda o abandono escolar como um problema interseccional, mostrando como várias vulnerabilidades se combinam e intensificam esse fenômeno.

1. GASTO PÚBLICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A educação está estreitamente associada ao desenvolvimento social de uma população. Por meio dela, o indivíduo adquire conhecimentos para relacionar-se com os outros, bem como discernimento e habilidades críticas para conviver em sociedade. Nesse contexto, a educação básica exerce um papel importante no aperfeiçoamento do capital humano, incentivando governantes a definirem metas (Souza *et al.*, 2016). Cabe, portanto, aos entes federativos a responsabilidade de viabilizar tais metas por meio de um financiamento adequado.

Para que tal desenvolvimento seja viabilizado, em conformidade com a legislação vigente, a oferta educacional é de responsabilidade da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Estas autoridades públicas, por sua vez, são responsáveis por manter e expandir os dois níveis de ensino: Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior (Abrahão, 2005). Nesse contexto, a educação básica se destaca como um fator essencial na formação do capital humano, o que leva os gestores públicos a estabelecerem metas voltadas à democratização do acesso e à melhoria da qualidade do ensino. Diante dessa realidade, contudo, surge um desafio importante na administração pública: promover a eficiência nos gastos com educação. Isso exige dos administradores a capacidade de equilibrar a qualidade dos serviços prestados à população com o uso racional e estratégico dos recursos disponíveis (Souza *et al.*, 2013).

Nesse contexto, é fundamental compreender como se estrutura o financiamento da educação básica no Brasil. Nos termos do artigo 68 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as fontes de recursos públicos para a educação são claramente definidas, sendo a receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a principal delas. Além desta, compõem o financiamento a receita de transferências constitucionais, o salário-educação, outras contribuições sociais, incentivos fiscais e outros recursos previstos em lei (Oliveira, 2023). Essa diversidade de fontes, contudo, não representa um conjunto uniforme de entradas financeiras, mas reflete a complexidade e a fragmentação do sistema. Essa característica cria um desafio adicional para a gestão eficiente e equitativa dos recursos, um ponto importante no combate a problemas como a evasão escolar.

Além das fontes diretas e da vinculação constitucional, o financiamento da educação básica no Brasil é significativamente moldado por mecanismos específicos, como a Contribuição Social do Salário-Educação e a política de fundos. O salário-educação, por exemplo, é uma contribuição de 2,5% da folha de pagamento das empresas, destinada à educação básica, recolhida aos cofres públicos para posterior aplicação no setor. Seus recursos são gerenciados nacionalmente, em parte pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com o intuito de garantir um fluxo contínuo de investimentos. A política de fundos, consolidada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), representa o principal arranjo de redistribuição de recursos para educação básica no país. Por meio desse modelo, os recursos são divididos entre Estados e municípios proporcionalmente ao número de matrículas de cada um, buscando assegurar uma distribuição mais equitativa dos recursos educacionais (Oliveira,

2023). Este mecanismo de redistribuição é essencial, pois teoricamente direciona mais recursos para onde há mais alunos, mas seu desenho e implementação são cruciais para determinar se ele de fato mitiga ou, involuntariamente, reproduz desigualdades regionais e sociais preexistentes.

Apesar da existência de fontes e mecanismos de financiamento estruturados, os desafios da educação brasileira persistem, especialmente em relação à qualidade e à eficácia do gasto. Segundo Schwartzman (2005), os problemas fundamentais para o ensino básico no Brasil não se limitam a melhorar a qualidade do ensino público para as crianças em idade escolar, mas incluem a necessidade de oferecer ensino de recuperação para adolescentes e adultos que evadiram ou se atrasaram. Além disso, o ensino médio, conforme o autor, representa um grande desafio: muitos alunos trabalham e estão acima da idade apropriada, e o conteúdo que estudam nem sempre é relevante, sendo ministrado por professores que podem não ter qualificação adequada. Tais fatores levam os estudantes a buscarem apenas o diploma escolar como meio de acesso ao mercado de trabalho ou a oportunidades em nível superior. Corroborando essa análise, Oliveira (2023) reafirma que o país ainda não atingiu a meta de 10% do PIB para a educação e que, mesmo com avanços como o Fundeb Permanente, persistem assimetrias significativas de recursos entre as redes de ensino.

A análise do financiamento da educação no Brasil não se limita apenas ao dinheiro que o governo gasta diretamente, arrecadado por meio de impostos e depois despendido, mas deve abranger também os Gastos Tributários (GTs). Nesse mecanismo, o governo opta por não arrecadar determinados valores para incentivar atividades ou setores, ou beneficiar grupos específicos. A função 'Educação', por exemplo, foi responsável por aproximadamente R\$ 14 bilhões de gastos tributários no ano de 2017, o que correspondeu a 4,98% do total dos Gastos Tributários Sociais (Valpassos; Couri, 2018). Esse valor, que deixa de entrar nos cofres públicos, representa um custo de oportunidade significativo. Comparativamente, o Projeto de Lei Orçamentária Anual para 2025 (PLOA 2025) prevê que o Governo Federal destine R\$ 161,93 bilhões diretamente para a função educação em suas despesas primárias (Brasil, 2024). A comparação desses valores revela a complexa disputa pelo fundo público: enquanto se discute a alocação do orçamento direto, uma parcela relevante de recursos que poderiam ser usados na educação é canalizada via benefícios fiscais, cuja eficácia e equidade na promoção do direito à educação precisam ser constantemente avaliadas.

Nesse sentido, a discussão sobre o financiamento da educação também se volta para as metas de investimento futuro e o seu impacto no desenvolvimento nacional. Durante uma audiência pública da Comissão de Educação (CE),

especialistas e representantes do ensino superior sugeriram que o Plano Nacional de Educação (PNE 2024-2034) reestabeleça a meta de investimento do Produto Interno Bruto (PIB) para 10%, em contraste com os 5% do PIB investidos anteriormente. Acrescenta-se, ainda, que investir 1% do PIB na Educação pode resultar em um aumento de 1,85% no PIB do país (Agência Senado, 2024). Portanto, a superação dos desafios históricos de subfinanciamento e ineficiência na alocação de recursos não é apenas uma condição para a garantia do direito à educação de qualidade, mas também uma necessidade estratégica para o desenvolvimento socioeconômico do país. É nesse contexto de necessidade de maior e melhor investimento que se deve analisar o fenômeno da evasão escolar e suas desigualdades.

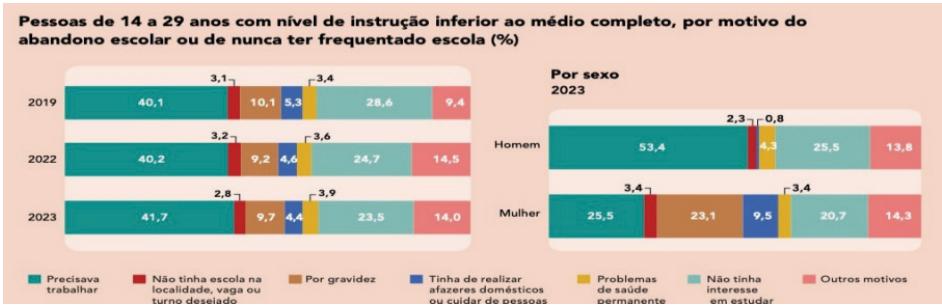
2. DESIGUALDADE DE GÊNERO E EVASÃO ESCOLAR

Apesar dos significativos investimentos e esforços na gestão do fundo público destinado à educação, conforme detalhado na seção anterior, os desafios relativos à permanência escolar no Brasil persistem, evidenciando profundas desigualdades, em especial as de gênero.

Se a desigualdade de gênero se manifesta como um fenômeno estrutural em diversas esferas da sociedade, conforme aponta Silva (2016), seus impactos no ambiente educacional são acentuados por fatores culturais profundamente enraizados. Esses fatores exercem um poder dominante na evasão escolar do gênero feminino. Historicamente, as mulheres foram socialmente condicionadas a permanecer no ambiente doméstico, dedicando-se aos afazeres da casa e às atribuições tradicionalmente a elas vinculadas, como a gravidez, a amamentação e o cuidado dos filhos, enquanto aos homens cabia o papel de provedores do sustento familiar. Como analisam Siqueira e Silva (2023), essa exigência cultural resultou na limitação sistemática da atuação feminina fora da esfera privada, restringindo suas oportunidades educacionais e profissionais e naturalizando a sobrecarga de tarefas que dificulta diretamente com a permanência na escola.

A divisão sexual do trabalho consiste na atribuição de tarefas e papéis sociais distintos para homens e mulheres, baseando-se em construções culturais e sociais de gênero. Essa divisão tem implicações diretas na posição desigual entre homens e mulheres na sociedade. No contexto da evasão escolar, essas implicações se tornam evidentes quando se analisam os motivos do abandono por sexo, conforme detalhado na Figura 1.

Figura 1: Motivos do abandono escolar ou de nunca ter frequentado a escola para pessoas de 14 a 29 anos, por sexo – Brasil, 2023.



Fonte: adaptado de IBGE (2023).

A análise dos dados do IBGE (2023) revela um contraste marcante: entre as mulheres, os motivos ‘precisava trabalhar’ (25,5%), ‘não tinha interesse em estudar’ (20,7%), e ‘tinha de realizar afazeres domésticos ou cuidar de pessoas’ (23,1%) são os principais motivos para o abandono escolar ou nunca ter frequentado a escola. Em contrapartida, para os homens, ‘precisava trabalhar’ (53,4%) é o motivo dominante, enquanto os afazeres domésticos representam um percentual insignificante. Este desequilíbrio é a expressão numérica da divisão sexual do trabalho. O fato de os afazeres domésticos e o cuidado serem um fator relevante apenas para as mulheres evidencia como a organização social do trabalho reprodutivo recai desproporcionalmente sobre elas, criando uma barreira concreta à sua permanência na escola.

A gravidez na adolescência emerge como um fator crítico e complexo para o abandono escolar feminino, uma vez que leva muitas jovens a enfrentarem não apenas novas responsabilidades maternas, mas também o estigma social e o preconceito no ambiente de ensino. Como aponta Silva (2016), o estigma associado à gravidez precoce se torna um forte limitante ao retorno dessas jovens à escola no período pós-nascimento, o que muitas vezes relega a educação a um segundo plano frente às responsabilidades adultas prematuras que lhes são impostas. Para compreender essa dinâmica, recorre-se à perspectiva de Goffman (1981), para quem o estigma é uma característica que desacredita o indivíduo perante a sociedade, resultando em uma identidade social deteriorada. De acordo com essa perspectiva, meninas em situação de vulnerabilidade, especialmente as gestantes ou mães precoces, são frequentemente rotuladas de forma depreciativa, como ‘irresponsáveis’ ou ‘desviantes’, o que cria uma barreira social adicional que dificulta enormemente sua permanência e reinserção no ambiente escolar.

Muitas dessas jovens são estigmatizadas por desviarem da norma e sofrem preconceito tanto no ambiente escolar quanto no convívio social, o que dificulta ainda mais sua reinserção na escola (Goffman, 1981). Além do estigma

da gravidez, as meninas são submetidas a uma pressão social mais ampla pelo comportamento feminino ideal, sendo pressionadas a aderir a papéis tradicionais que limitam suas possibilidades de desenvolvimento (Lopes Filho; Silveira, 2021). Dessa forma, a evasão escolar feminina não pode ser compreendida de forma dissociada das estruturas de poder que reproduzem desigualdades de gênero e classe (Silva, 2016).

3. ABANDONO ESCOLAR: UM PROBLEMA INTERSECCIONAL

Embora as desigualdades de gênero sejam um fator relevante na evasão escolar, a complexidade desse fenômeno ultrapassa uma análise unidimensional. Na realidade, o abandono escolar manifesta-se como um problema interseccional, que surge da sobreposição de múltiplas vulnerabilidades sociais, como raça, classe social, território e outras, as quais se cruzam e se potencializam, afetando de maneira singular as trajetórias educacionais dos estudantes.

Nesse sentido, o termo “interseccionalidade”, introduzido por Crenshaw (2002), configura-se como uma crítica às abordagens que, inclusive dentro do movimento feminista, historicamente dissociaram as análises de raça e gênero. Conforme a autora, a interseccionalidade representa uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. A ausência dessa perspectiva analítica resulta, portanto, na invisibilidade e na exclusão de experiências multifacetadas de discriminação.

Expandindo essa perspectiva, a heterogeneidade da população feminina brasileira exige o reconhecimento das diversas experiências de vida entre mulheres brancas e negras. O gênero, ao se entrelaçar com raça, etnia, classe social, orientação sexual e faixa etária, revela múltiplas formas de opressão; embora todas as mulheres enfrentem pressões patriarcais, a carga de violências é mais intensa para aquelas que acumulam múltiplos marcadores de vulnerabilidade. Contudo, a análise interseccional apresenta desafios, exigindo que se evitem abordagens superinclusivas, que diluem outros aspectos na análise de gênero, e subinclusivas, que invisibilizam particularidades, como as violências estéticas sofridas por mulheres negras, com o objetivo de dar visibilidade às nuances de cada experiência (Lopes, 2018).

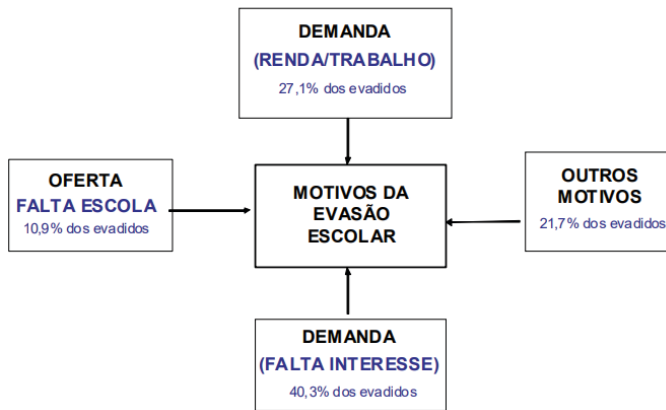
Nesse contexto, a disputa por um investimento público de qualidade em educação, que contemple as dimensões de gênero e raça de forma transversal, torna-se um campo central de batalha ideológica e política. A ausência de direcionamento de verbas específicas e a perpetuação de um gasto que ignora as interseccionalidades contribuem diretamente para a manutenção das

desigualdades e da evasão escolar entre os jovens mais vulneráveis, revelando um verdadeiro cerceamento do direito à educação integral (Lopes, 2018).

Essa lógica de financiamento, que não enxerga as interseccionalidades, ajuda a explicar a persistência de indicadores educacionais críticos, que atingem de forma desproporcional populações historicamente vulnerabilizadas. Apesar dos avanços, o Brasil ainda registrava, em 2024, 9,1 milhões de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais, sendo a grande maioria (55,6%) concentrada na região Nordeste (IBGE, 2024). Esse não é apenas um dado regional, mas sim o retrato de uma desigualdade estrutural profundamente ligada com questões de raça, classe e acesso a serviços públicos de qualidade. A meta constitucional de erradicação do analfabetismo, portanto, permanece distante não por falta de previsão legal, mas pela insuficiência de políticas públicas que enfrentem suas causas interseccionais (Silva Filho; Araújo, 2017).

Os motivos que levam ao abandono escolar, longe de ser homogêneos, são a expressão concreta dessas múltiplas vulnerabilidades em ação. A Figura 2 ilustra essa multicausalidade, mas uma análise interseccional revela que por trás de cada motivo está um perfil específico de estudante.

Figura 2: Motivos da evasão escolar



Fonte: Neri (2009, p. 5).

Conforme Neri (2009), a ‘falta de interesse’ (40,3%) e a ‘necessidade de trabalho/renda’ (27,1%) são as causas principais. No entanto, o que se manifesta estatisticamente como ‘falta de interesse’ pode ser, na realidade, o resultado de um currículo desconectado da realidade de jovens periféricos, da falta de perspectivas futuras ou de um ambiente escolar hostil. Da mesma forma, a ‘necessidade de trabalho’ não atinge a todos igualmente: ela atinge com mais força adolescentes homens, negros e pobres, pressionados a ingressar precocemente no mercado de trabalho informal, e sobre jovens mulheres, sobrecarregadas com afazeres

domésticos e cuidados familiares. A ‘distância’ e a ‘falta de escola’ (10,9%), por sua vez, são problemas que afetam desproporcionalmente populações rurais, ribeirinhas e quilombolas, evidenciando a dimensão territorial da exclusão. Portanto, os dados de Neri (2009), quando desagregados por uma lente interseccional, não apenas listam motivos, mas revelam como as trajetórias de evasão são socialmente determinadas.

Portanto, a relação entre idade, trabalho e evasão escolar, em que a frequência cai drasticamente a partir dos 15 anos (Neri, 2009), não pode ser vista como um processo natural ou uma simples escolha individual. Pelo contrário, ela é a materialização de um projeto social que empurra os jovens, de forma desigual, para trajetórias marcadas por exclusão e desigualdade. A queda na frequência escolar e a entrada precoce no trabalho ocorrem de forma acentuada e prematura para aqueles que acumulam marcadores de vulnerabilidade: o jovem negro da periferia é pressionado a entrar no mercado de trabalho informal; a jovem mulher é sobrecarregada com os afazeres domésticos; o estudante do interior enfrenta a barreira da distância e da falta de escolas. Dessa forma, o abandono escolar não é um ponto de partida, mas um ponto de chegada de um processo complexo de exclusão, no qual as interseccionalidades de raça, classe, gênero e território determinam quem tem o direito à educação integral e quem terá esse direito cerceado. Analisar a evasão por qualquer outra lente que não a interseccionalidade é, portanto, ignorar suas causas estruturais e reforçar a invisibilidade das trajetórias mais vulnerabilizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidencia que a evasão escolar, principalmente a de jovens mulheres, é um fenômeno complexo e profundamente enraizado na estrutura social e econômica brasileira. O investimento público em educação, historicamente insuficiente e frequentemente abaixo das metas legais, aliado a uma gestão pouco eficiente e não-interseccional dos recursos, falha em combater as causas profundas do abandono escolar. Esse problema, por sua vez, é perpetuado por determinantes culturais, como a sobrecarga de tarefas domésticas e o estigma da gravidez precoce, que atuam como barreiras institucionais e socioeconômicas que impedem o pleno exercício do direito à educação.

O principal obstáculo identificado, contudo, vai além da escassez de recursos; reside na falta de reconhecimento das diferenças do gasto público. Os dados mostram claramente que a evasão não é um problema homogêneo. Homens abandonam majoritariamente para trabalhar, enquanto mulheres o fazem por afazeres domésticos, cuidado e gravidez. Essa disparidade, somada à desigualdade racial persistente, que revela a evasão concentrada entre negros e

pardos, comprova que a lógica universalista de alocação de recursos é incapaz de enfrentar um problema cujas causas estão profundamente ligadas a gênero, raça e classe. A superação efetiva do desafio exige, portanto, que a eficiência do gasto seja medida por sua capacidade de corrigir desigualdades, e não apenas por métricas de volume ou cobertura.

Diante disso, conclui-se que a superação da evasão escolar com recorte de gênero exige uma transformação de paradigma na gestão pública: é imperativo substituir a lógica do gasto universal pelo investimento interseccional direcionado. Isso significa criar mecanismos de financiamento que destinem recursos adicionais para políticas comprovadamente eficazes para públicos específicos: expansão da rede de creches em territórios de vulnerabilidade socioeconômica, programas de apoio à maternidade e paternidade na adolescência dentro do ambiente escolar, e formação docente para uma educação antirracista e antissexista. A equidade educacional só será alcançada quando o poder público reconhecer que tratar todos de forma igual em um contexto de profundas desigualdades apenas as perpetua.

Além disso, a solução definitiva para este problema estrutural transcende o âmbito exclusivo da educação e demanda a implementação de políticas públicas intersetoriais. A efetiva redução da evasão de jovens mulheres está intrinsecamente ligada a ações em outras áreas, como a oferta de creches públicas em tempo integral, que reduzem a sobrecarga de cuidado imposta às adolescentes, e programas de transferência de renda condicionada à permanência escolar de meninas em situação de vulnerabilidade. Dessa forma, o combate à evasão escolar torna-se também uma estratégia de saúde pública e assistência social, requerendo uma atuação coordenada do Estado para mitigar os fatores externos que expulsam as jovens da escola.

Essa transformação, no entanto, só terá êxito se combater simultaneamente a cultura discriminatória no interior das escolas. O estudo evidenciou que o estigma e a falta de acolhimento são, em si, fatores de evasão. Portanto, é fundamental que os recursos públicos também sejam direcionados para a formação continuada de docentes e gestores em gênero, raça e diversidade, e para a criação de protocolos institucionais que combatam o bullying e ofereçam suporte psicossocial adequado, especialmente às jovens mães. Um ambiente escolar hostil anula quaisquer avanços na infraestrutura ou no currículo, tornando o investimento público ineficaz. A eficácia do gasto está, portanto, intrinsecamente ligada à promoção de uma cultura de inclusão.

Diante do exposto, fica evidente que a equidade educacional para as jovens brasileiras não será alcançada por meio de medidas isoladas. O enfrentamento eficaz da evasão escolar de meninas exige um projeto articulado de gestão pública

que combine três frentes indissociáveis: a priorização orçamentária interseccional, que direcione recursos para onde as desigualdades de gênero e raça são mais graves; a implementação de políticas intersetoriais, que ataquem as causas externas à escola, como a falta de creches e a vulnerabilidade econômica; e a transformação do ambiente escolar interno, através de formação docente e práticas pedagógicas que combatam a discriminação e o estigma. A eficiência do gasto público deve, portanto, ser redefinida por sua capacidade de gerar inclusão real e romper com os ciclos de exclusão que há décadas comprometem trajetórias.

Por fim, conclui-se que transformar o direito à educação em uma realidade concreta para todas as jovens brasileiras é um dever moral e social urgente. Este estudo mostrou que o caminho para isso não é simples, mas é claro: requer coragem política para romper com a estagnação de um modelo de financiamento que ignora as particularidades dos mais vulneráveis e ousadia para implementar um projeto educacional verdadeiramente inclusivo. O Estado não pode mais se omitir diante à sua responsabilidade de liderar essa transformação. O futuro de milhões de adolescentes não pode continuar sendo negligenciado por uma gestão pública que não enxerga as desigualdades de gênero e raça. Investir de forma interseccional na permanência escolar dessas jovens não é um gasto; é o investimento mais estratégico que um país pode fazer para construir uma sociedade verdadeiramente justa e equitativa.

Como continuidade deste estudo, recomenda-se que pesquisas futuras investiguem de que maneira o dinheiro público pode ser usado de forma mais direcionada para reduzir a evasão escolar de meninas. É importante acompanhar e medir os resultados de programas específicos, como a criação de mais creches em áreas carentes e o apoio dentro da escola para jovens mães, para verificar se de fato estão ajudando as adolescentes a continuarem estudando. Além disso, estudos que comparem o quanto cada cidade gasta por aluno com as taxas de evasão de meninas negras, brancas e pobres podem mostrar claramente onde o investimento está falhando e precisa ser corrigido. Por fim, analisar se programas de ajuda financeira condicionados à permanência das filhas na escola geram bons resultados seria fundamental para embasar a adoção dessas medidas pelos governos.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Jorge. Financiamento e gasto público da educação básica e comparações com alguns países da OCDE e América Latina. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 841-858, out. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/W4dq7rRLnMv97DfsYRnjMCs/?lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2025.

AGÊNCIA SENADO. Novo PNE: debatedores defendem investimento de 10% do PIB em educação. **Senado Notícias**, Brasília, DF, 21 out. 2024. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/10/21/novo-pne-debatedores-defendem-investimento-de-10-do-pib-em-educacao>. Acesso em: 4 ago. 2025.

ANDRADE, Jucimar Casimiro de; DIAS, Anderson Brito; SANTOS, Pedro Vieira Souza; ARAÚJO, Maurílio Arruda de. Análise da eficiência do gasto público em educação básica em municípios paraibanos. **Revista Eletrônica de Ciências Contábeis: FACCAT**. Taquara, v. 11, n. 1, p. 01-20, 28 jan. 2022. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/contabeis/article/view/2391>. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. Ministério do Planejamento e Orçamento. **Projeto de Lei Orçamentária Anual 2025**. Brasília, DF: Ministério do Planejamento e Orçamento, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/planejamento/ploa2025>. Acesso em: 04 ago. 2025.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171–188, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 ago. 2025.

GOFFAMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução: Mathias Lambert. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Indicadores educacionais avançam em 2024, mas atraso escolar aumenta. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, 18 out. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43699-indicadores-educacionais-avancam-em-2024-mas-atraso-escolar-aumenta>. Acesso em: 21 jul. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Brasília, DF: IBGE, 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39531-uma-em-cada-quatro-mulheres-de-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupada-em-2023>. Acesso em: 21 jul. 2025.

LOPES, Saskya Miranda. Interseccionalidade de raça e gênero nas escolas brasileiras e os projetos de lei silenciadores. **MOTRICIDADES: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**. São Carlos, v. 2, n. 2, p. 149-162, maio/ago. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.29181/2594-6463.2018.v2.n2.p149-162>. Disponível em: <https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2018-v2-n2-p149-162>. Acesso em: 30 jul. 2025.

LOPES FILHO, José Ahirton Batista; SILVEIRA, Ismar Frango. Detecção precoce de estudantes em risco de evasão usando dados administrativos e aprendizagem de máquina. **Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação**, [S.l.], n. 40, p. 480-495, jan. 2021. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/items/6e505bd8-758d-49c3-896a-13eef247d00f>. Acesso em: 30 jul. 2025.

NERI, Marcelo. Motivos da Evasão Escolar: sumário executivo. *In*: NERI, Marcelo (org.). **Motivos da evasão escolar**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, 2009. Disponível em: https://www.cps.fgv.br/ibrecps/TPE/TPE_Motiva%C3%A7%C3%B5esEvas%C3%A3oEscolar_Sumario.pdf. Acesso em: 06 ago. 2025.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de. O financiamento da educação básica no Brasil. **FINEDUCA: Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 13, n. 17, p. 1-16, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.22491/2236-5907135613>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/135613>. Acesso em: 06 ago. 2025.

PLAN INTERNATIONAL BRASIL. **Tirando o véu**: estudo sobre casamento infantil no Brasil. Brasília, DF: Plan International Brasil, 2019.

ROSANO-PEÑA, Carlos. Um modelo de avaliação da eficiência da administração pública através do método de análise envoltória de dados (DEA). **Revista de Administração Contemporânea: RAC**, Curitiba, v. 12, n. 1, p. 83-106, jan./mar. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/TdB6TqzwQyBXhB7qQgptsTf/>. Acesso em: 05 ago. 2025.

SILVA, Denise Regina Quaresma da. Exclusão de adolescentes grávidas em escolas do sul do Brasil: uma análise sobre a educação sexual e suas implicações. **Revista de Estudos Sociais**, Bogotá, v. 57, n. 1, jul., p. 122-135, jul. 2016. Disponível em: <https://journals.openedition.org/revestudsoc/9959>. Acesso em: 08 ago. 2025.

SILVA, Iara das Chagas da. **Estigma e evasão escolar feminina**: barreiras sociais e desafios para a permanência educacional. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia) – Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2025. Disponível em: <https://monografias.ufma.br/jspui/handle/123456789/9242>. Acesso em: 05 ago. 2025.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Revista Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan./jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2017.1.24527>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/24527>. Acesso em: 05 ago. 2025.

SIQUEIRA, Laurinda Fernanda Saldanha; SILVA, Maynara Costa de Oliveira. Escola de meninas e mulheres cientistas: uso do design thinking como experiência de prototipação de ideias no campo científico feminino. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, ano 5, v. 15, n. 44, p. 01-20, 2023. Disponível em: <https://zenodo.org/records/8312178>. Acesso em: 28 jul. 2025.

SOUZA, Fábيا Jaiany Viana de; ARAÚJO, Fábio Resende de; SILVA, Maurício Corrêa da; ARAÚJO, Aneide Oliveira. Análise da Eficiência dos Gastos Públicos em Educação nos Municípios do Estado do Rio Grande do Norte. **Revista De Administração E Contabilidade**, Feira de Santana, v. 5, n. 3, p. 04-21, 2013. Disponível em: <https://reacfat.com.br/index.php/reac/article/download/70/72>. Acesso em: 28 jul. 2025.

SCHWARTZMAN, Simon. Os desafios da educação no Brasil. *In*: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon (org.). **Os desafios da educação no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 1-42. ISBN 8520917054.

VALPASSOS, Caroline Falco Fernandes; COURI, Joseane Rotatori. A disputa pelo fundo público no contexto dos gastos tributários de educação. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORAS/ES EM SERVIÇO SOCIAL, 16., 2018, Vitória. **Anais do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**, Vitória: ENPESS, p. 01-15, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/abepss/issue/view/938>. Acesso em: 30 jul. 2025.

O PARALELISMO PEDAGÓGICO EM MOÇAMBIQUE: SEUS EFEITOS NA ESCOLA PRIVADA MACHADO E NO COLÉGIO JAJ

Adriano Silva da Rosa¹

Domingos Joaquim Vasco²

Domingos Ireneu António Banhira³

Talita Raquel Preschadt⁴

Louise de Lira Roedel Botelho⁵

INTRODUÇÃO

O sistema educativo moçambicano tem passado, nas últimas décadas, por um processo de reformas estruturais que buscam, de um lado, garantir o acesso universal e, de outro, assegurar padrões mínimos de qualidade educativa. Nesse contexto, emerge o paralelismo pedagógico como uma política estatal de grande relevância. Tal fenômeno caracteriza-se pela obrigatoriedade de as escolas privadas adotarem o currículo oficial do Estado, o que garante equivalência de conteúdos, avaliação e certificação entre o setor público e o privado.

A adoção do paralelismo pedagógico pode ser compreendida como uma estratégia política e administrativa de consolidação do sistema educativo nacional. Em termos normativos, assegura a comparabilidade entre diplomas, padroniza os resultados escolares e permite que os estudantes de diferentes redes tenham acesso a exames nacionais com critérios unificados. De forma prática, esse mecanismo reduz a fragmentação curricular e cria um sistema de

1 Mestrando em Desenvolvimento Políticas Públicas (PPGDPP/UFFS), graduado em Psicologia (URI); (Psicólogo Clínico). adrianodarosa31@gmail.com.

2 Docente de História E Geografia na Escola Básica de Nchontcho e Pesquisador. Macanga, Tete, Moçambique. domingosvasco1@gmail.com.

3 Docente de História e Pesquisador na Escola Básica de Mazoe-Changara, Tete, Moçambique. domingosbanhira@gmail.com.

4 Graduada em Marketing, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio grande do Sul – Unijuí. talimkt@yahoo.com.br.

5 Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Professora e Coordenadora Adjunta no Programa de Mestrado e Doutorado em Desenvolvimento e Políticas públicas da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS). louisebotelho@uffs.edu.br.

referência comum que fortalece a legitimidade dos certificados emitidos em âmbito nacional (Castiano, 2011; Sacarlal, 2018).

No entanto, ao mesmo tempo em que promove equidade formal, o paralelismo pedagógico levanta questionamentos sobre seus impactos na autonomia pedagógica, na capacidade de inovação curricular e na qualidade do ensino. A literatura especializada tem enfatizado que políticas de centralização curricular tendem a reduzir a margem de ação das escolas privadas, limitando sua identidade pedagógica e suas estratégias de diferenciação (Ngoenha, 2013; Ball, 2003). Esse debate não é exclusivo de Moçambique, mas encontra paralelos em países da África Austral, como Angola, África do Sul e Cabo Verde, bem como em experiências latino-americanas, como Brasil e Chile, onde a regulação estatal busca equilibrar padronização e inovação.

A relevância do tema adquire maior densidade quando se considera que as escolas privadas têm desempenhado papel crescente na expansão do acesso à educação em Moçambique, sobretudo nas áreas urbanas. Instituições como a Escola Machado e o Colégio JAJ, em Tete, representam alternativas estratégicas para famílias que buscam qualidade diferenciada de ensino, menor número de alunos por turma e melhores condições materiais. Entretanto, essas escolas enfrentam a tensão entre responder às exigências estatais de padronização e preservar sua identidade institucional.

Do ponto de vista teórico, este estudo contribui para a reflexão sobre a relação entre políticas públicas, governança educacional e autonomia escolar. Do ponto de vista **social**, oferece subsídios para a formulação de políticas que busquem conciliar equidade, inovação e qualidade, em um país marcado por desigualdades sociais, regionais e institucionais. Conforme observa Sacarlal (2018), a equidade formal assegurada por mecanismos como o paralelismo não é suficiente para eliminar desigualdades materiais e pedagógicas. Assim, a análise aqui empreendida busca compreender não apenas os efeitos normativos do paralelismo, mas também suas implicações práticas na vida escolar.

O problema de pesquisa que orienta este artigo pode ser formulado nos seguintes termos: quais os efeitos do paralelismo pedagógico sobre as práticas pedagógicas, a gestão escolar e os resultados de aprendizagem na Escola Machado e no Colégio JAJ?

Para responder ao problema proposto, definiu-se como objetivo geral avaliar os impactos do paralelismo pedagógico nas instituições privadas selecionadas, desdobrado em metas específicas que incluem analisar o grau de alinhamento curricular e avaliativo em relação ao sistema nacional, comparar os resultados de aprendizagem e o clima escolar, verificar as implicações para a autonomia pedagógica e a identidade institucional, além de identificar as

estratégias de inovação e inclusão adotadas pelas escolas em estudo. A escolha da Escola Machado e do Colégio JAJ decorre de seu papel estratégico na cidade de Tete, onde a rede privada vem ocupando espaço cada vez mais relevante na oferta educativa. Ademais, ambas as instituições expressam a dualidade entre o atendimento às diretrizes estatais e a busca por diferenciação pedagógica, configurando-se como contextos privilegiados para a análise aprofundada do fenômeno do paralelismo pedagógico.

O presente trabalho adotou uma abordagem qualitativa sustentada pelo paradigma interpretativo, cujo pressuposto central consiste em compreender os fenômenos sociais a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos (Minayo, 2016). No campo educacional, essa escolha metodológica revela-se particularmente pertinente, considerando o caráter complexo, dinâmico e contextualizado do processo de ensino-aprendizagem, que não pode ser plenamente apreendido por indicadores exclusivamente quantitativos. Conforme argumenta Flick (2009), estudos qualitativos são especialmente adequados quando se busca captar significados, percepções e interpretações de atores sociais em contextos específicos. Nesse sentido, o interesse deste estudo reside em compreender os efeitos do paralelismo pedagógico sobre práticas pedagógicas, autonomia institucional e qualidade educativa em duas escolas privadas de Tete: a Escola Machado e o Colégio JAJ.

A metodologia empregada desenvolveu-se em três eixos complementares. Inicialmente, realizou-se um levantamento documental e bibliográfico que incluiu a consulta à legislação moçambicana referente ao sistema educativo, bem como a revisão de literatura nacional e internacional sobre currículo, paralelismo pedagógico, autonomia escolar e qualidade educativa. Foram considerados autores africanos, como Castiano (2011), Ngoenha (2013) e Sacarlal (2018), além de contribuições internacionais, entre as quais Ball (2003), Freire (1996), Chisholm (2005), Bellei (2015), UNESCO (2021) e OCDE (2018). Em seguida, procedeu-se ao trabalho empírico, que consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas com gestores escolares, docentes e encarregados de educação das duas instituições. As entrevistas foram aplicadas presencialmente, registradas em notas de campo e orientadas por quatro eixos analíticos: práticas pedagógicas, autonomia institucional, inovação curricular e percepções sobre qualidade educativa. Posteriormente, realizou-se a análise de dados institucionais, a partir de informações internas fornecidas pelas escolas, como taxas de aprovação, resultados em exames nacionais, número de matrículas, perfil docente e infraestrutura disponível. Esses dados possibilitaram comparar condições objetivas de funcionamento com os discursos coletados nas entrevistas, contribuindo para a triangulação analítica.

A análise dos dados baseou-se na análise de conteúdo temática proposta por Bardin (2016), incluindo as etapas de pré-análise, codificação e interpretação. O processo iniciou-se com a leitura flutuante e organização do material empírico e documental; seguiu com a identificação de categorias emergentes relacionadas a currículo, exames, autonomia, inovação e equidade; e culminou na interpretação crítica dessas categorias à luz do referencial teórico e das políticas educacionais vigentes. Essa técnica permitiu identificar padrões recorrentes, bem como compreender contradições e tensões que atravessam as práticas escolares investigadas.

Do ponto de vista ético, embora a pesquisa não tenha envolvido instrumentos estruturados ou procedimentos experimentais, observou-se rigorosamente a ética da pesquisa social conforme as diretrizes da UNESCO (2019). Todos os participantes foram informados quanto aos objetivos do estudo e concordaram voluntariamente em participar, tendo seu anonimato integralmente assegurado. Os dados coletados foram utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.

Reconhece-se, entretanto, que a investigação apresenta limitações. A escolha de apenas duas instituições privadas de Tete impede generalizações para o conjunto do sistema educativo moçambicano. Ademais, o uso de entrevistas semiestruturadas, embora favoreça a espontaneidade e a profundidade das respostas, pode limitar a comparabilidade entre os depoimentos. Ainda assim, a triangulação entre fontes documentais, bibliográficas e empíricas confere robustez metodológica à pesquisa e sustenta a consistência da análise crítica desenvolvida.

Em termos de estrutura, este artigo organiza-se em quatro partes. Após a presente introdução, desenvolve-se o referencial teórico, no qual são discutidos os principais conceitos relacionados ao paralelismo pedagógico, currículo, autonomia e qualidade educativa, com diálogo entre autores nacionais e internacionais. Na sequência, apresenta-se a metodologia utilizada, destacando a abordagem qualitativa e os instrumentos de coleta de dados. Em seguida, são discutidos os resultados, a partir das categorias analíticas construídas. Por fim, nas considerações finais, sintetizam-se as principais conclusões e indicam-se caminhos para pesquisas futuras e para a formulação de políticas educacionais mais inclusivas e inovadoras e referências.

Assim, ao propor a análise dos efeitos do paralelismo pedagógico em instituições privadas de Tete, este estudo busca avançar na compreensão das tensões entre padronização e autonomia, equidade e desigualdade, tradição e inovação. Trata-se de um esforço acadêmico que pretende, a partir do caso moçambicano, contribuir para debates mais amplos sobre governança educacional em contextos marcados por desafios históricos e estruturais, mas também por possibilidades de transformação e emancipação.

1. O CONCEITO DE PARALELISMO PEDAGÓGICO

O conceito de paralelismo pedagógico em Moçambique remonta às reformas educacionais pós-independência, em que o Estado buscou consolidar um sistema unificado de ensino. Castiano (2011, p. 45) define-o como “um mecanismo de compatibilização curricular que visa assegurar equivalência de conteúdos e certificação entre diferentes subsistemas de ensino”. Tal definição evidencia o caráter normativo da política, que estabelece um padrão comum de referência para escolas públicas e privadas.

Sacarlal (2018) complementa, destacando que a adoção do paralelismo surgiu como resposta à necessidade de conferir credibilidade social aos diplomas emitidos pelas escolas privadas. Isso significa que, para além do aspecto técnico, o paralelismo tem uma função simbólica: legitimar as instituições privadas perante a sociedade e o mercado de trabalho.

Essa perspectiva é corroborada por estudos de organismos internacionais. A UNESCO (2017), ao analisar sistemas educacionais africanos, ressalta que a unificação curricular em contextos de grande diversidade institucional constitui uma estratégia de consolidação estatal, mas que frequentemente tensiona a autonomia das instituições escolares.

2. CURRÍCULO, EXAMES E PADRONIZAÇÃO

O currículo e os exames nacionais são os principais instrumentos de materialização do paralelismo pedagógico. Ngoenha (2013, p. 77) sublinha que “o exame nacional é o elemento que uniformiza a educação, definindo o que deve ser ensinado e aprendido em todo o território”. Tal afirmação revela que a avaliação padronizada exerce influência direta sobre o currículo, transformando-se em um dispositivo normativo de grande alcance.

De forma semelhante, Sacarlal (2018, p. 92) enfatiza que “os exames nacionais não apenas medem conhecimento, mas regulam indiretamente as estratégias de ensino”. Ou seja, os exames não são apenas ferramentas de mensuração, mas também de regulação pedagógica, já que induzem professores e escolas a priorizarem conteúdos e metodologias alinhados ao que será avaliado.

Na literatura internacional, há consenso quanto ao impacto da centralidade dos exames sobre a prática pedagógica. A OCDE (2018) mostra que sistemas com forte ênfase em exames padronizados, como Coreia do Sul e China, apresentam altos níveis de desempenho comparativo, mas tendem a reproduzir metodologias tradicionais centradas na memorização, em detrimento da criatividade e da resolução de problemas.

No contexto lusófono, o Brasil vive experiência semelhante com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que, embora tenha ampliado o acesso ao ensino superior, também exerce influência sobre os currículos escolares, conduzindo-os para a lógica da prova. Autores como Libâneo (2012) e Saviani (2008) argumentam que a centralização curricular e avaliativa reduz a autonomia docente e privilegia uma pedagogia de resultados.

3. AUTONOMIA ESCOLAR E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

A autonomia escolar constitui tema central no debate sobre paralelismo pedagógico. Embora formalmente reconhecida, a autonomia das escolas privadas é tensionada pela necessidade de cumprir integralmente o currículo oficial. Castiano (2011, p. 63) observa que essa autonomia é “condicionada pelo cumprimento obrigatório das diretrizes nacionais, o que cria tensões entre identidade institucional e conformidade normativa”.

Ngoenha (2013, p. 81) acrescenta que, para inovar, a escola necessita de espaço regulatório além do currículo prescrito. Essa visão está em consonância com Gadotti (2000), que defende uma pedagogia crítica voltada para a transformação social, a qual só é possível em ambientes escolares com liberdade para desenvolver metodologias emancipatórias.

Freire (1996, p. 68) sintetiza essa discussão ao afirmar que “não há ensino sem autonomia. O saber crítico só se desenvolve quando o educando assume papel ativo em sua aprendizagem”. A partir dessa premissa, pode-se compreender que o paralelismo pedagógico, ao restringir a autonomia, limita também o potencial emancipatório da educação.

4. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E REGULAÇÃO ESTATAL

O paralelismo pedagógico deve ser analisado também sob a ótica da governamentalidade, conceito trabalhado por Ball (2003) inspirado em Foucault. Para Ball, as políticas educacionais são instrumentos de regulação que definem comportamentos institucionais e moldam práticas pedagógicas. Nesse sentido, o paralelismo pode ser visto como uma tecnologia de governo que, ao mesmo tempo em que garante padronização, exerce controle sobre a esfera privada.

Em países africanos, como Angola e Cabo Verde, políticas semelhantes também foram implementadas, com o objetivo de fortalecer o controle estatal sobre diplomas e certificações (Chisholm, 2005). No entanto, a literatura mostra que tais políticas frequentemente geram tensões entre regulação estatal e autonomia escolar.

No Brasil, Cury (2002) discute que a relação entre Estado e instituições privadas de ensino sempre foi marcada por ambigüidades: de um lado, a regulação busca assegurar qualidade e equidade; de outro, há pressões de mercado e identidades institucionais que resistem à uniformização.

5. QUALIDADE EDUCATIVA E EQUIDADE

A noção de qualidade educativa é polissêmica e frequentemente associada ao desempenho em exames. Contudo, Sacarlal (2018, p. 105) alerta que “a uniformização curricular garante certa equidade formal, mas não resolve desigualdades materiais e pedagógicas entre escolas públicas e privadas”.

Freire (1996, p. 112) amplia essa perspectiva ao afirmar que “educação de qualidade é aquela que liberta, que estabelece diálogo e respeita o contexto do educando”. Ou seja, qualidade não pode ser reduzida a indicadores numéricos, mas deve incluir dimensões éticas, culturais e contextuais.

A UNESCO (2021) também enfatiza que políticas de padronização contribuem para a equidade formal, mas são insuficientes para eliminar desigualdades estruturais, sobretudo em países marcados por desigualdade socioeconômica.

6. PERSPECTIVAS INTERNACIONAIS

A análise do paralelismo pedagógico em Moçambique ganha densidade quando comparada a experiências internacionais. Em Portugal, o sistema educativo centralizado pelo Ministério da Educação garante a padronização curricular, mas reconhece a necessidade de inovação pedagógica, permitindo às escolas projetos específicos e adaptações locais (Teodoro, 2001).

Na América Latina, o Chile apresenta um sistema altamente regulado, com provas nacionais de desempenho (SIMCE) que condicionam currículos e práticas pedagógicas (Bellei, 2015). O Brasil, por sua vez, consolidou um sistema de avaliação em larga escala (SAEB, ENEM), cuja influência sobre currículos e práticas docentes tem sido amplamente documentada (Libâneo, 2012; Saviani, 2008).

No contexto africano, a África do Sul destaca-se pela tentativa de conciliar centralização curricular e valorização da diversidade cultural. Estudos de Chisholm (2005) mostram que o país buscou superar a fragmentação herdada do apartheid por meio da padronização, mas enfrenta críticas quanto à rigidez das avaliações nacionais.

7. ESTADO DA ARTE EM ÁFRICA E AMÉRICA LATINA

O estado da arte sobre paralelismo pedagógico em África mostra que a maioria dos países optou pela centralização curricular como forma de legitimar o sistema nacional de ensino. No entanto, essa política tem gerado debates sobre equidade e autonomia. Pesquisas recentes no Quênia (Wanzare, 2020) indicam que a centralização fortalece a comparabilidade, mas inibe metodologias inovadoras.

Na América Latina, o debate gira em torno da tensão entre equidade e qualidade. Experiências como a do Chile mostram que a centralização não é suficiente para reduzir desigualdades educacionais (Bellei, 2015). No Brasil, autores como Dourado (2016) defendem que a padronização deve ser acompanhada de políticas de valorização docente e melhoria das condições de ensino.

Assim, o estado da arte revela que, embora o paralelismo pedagógico possa fortalecer a legitimidade institucional e assegurar equidade formal, ele frequentemente reproduz desigualdades materiais e limita a inovação pedagógica, constituindo um dilema estrutural das políticas educacionais contemporâneas.

8. ALINHAMENTO CURRICULAR E EXAMES NACIONAIS

A análise dos dados obtidos por meio da consulta documental, da revisão bibliográfica e das entrevistas semiestruturadas permitiu identificar seis categorias centrais relacionadas ao fenômeno do paralelismo pedagógico nas instituições em estudo: (1) alinhamento curricular e exames nacionais; (2) práticas pedagógicas e foco avaliativo; (3) autonomia escolar e identidade institucional; (4) inovação pedagógica: possibilidades e barreiras; (5) equidade, desigualdade e qualidade do ensino; e (6) comparações internacionais.

Cada uma dessas categorias é discutida a seguir, articulando os dados coletados com a literatura acadêmica nacional e internacional.

Os dados revelam que tanto a Escola Machado quanto o Colégio JAJ seguem rigorosamente as diretrizes do Ministério da Educação, ajustando seus programas internos ao currículo oficial. Esse alinhamento é visto como condição essencial para garantir o bom desempenho dos alunos nos exames nacionais, que representam o principal mecanismo de regulação e legitimação do sistema.

Conforme relatado por um gestor entrevistado: “Nós não temos escolha. Se queremos que nossos alunos tenham boas notas nos exames nacionais, precisamos trabalhar exatamente o que o Ministério define. É isso que garante a credibilidade da escola.” (Gestor da Escola Machado, entrevista de campo).

Esse depoimento confirma a análise de Ngoenha (2013, p. 77), segundo a qual “o exame nacional é o elemento que uniformiza a educação, definindo

o que deve ser ensinado e aprendido em todo o território”. O exame torna-se, portanto, um currículo oculto, que regula as prioridades pedagógicas e limita a margem de inovação.

Situação semelhante é observada em países como Brasil e Chile, onde os sistemas de avaliação em larga escala (ENEM e SIMCE, respectivamente) passaram a ditar conteúdos prioritários, induzindo escolas e professores a prepararem os estudantes especificamente para esses exames (Saviani, 2008; Bellei, 2015).

9. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FOCO AVALIATIVO

As entrevistas com docentes revelaram que as práticas pedagógicas tendem a privilegiar a memorização e a repetição de exercícios semelhantes aos aplicados nos exames. Embora haja iniciativas pontuais de metodologias ativas, estas ficam restritas a períodos menos críticos do calendário escolar.

Um professor do Colégio JAJ afirmou: “Eu gostaria de trabalhar com projetos interdisciplinares, mas na prática o tempo é consumido pelo preparo para os exames. É isso que os pais esperam e é isso que os alunos precisam.” (Professor do Colégio JAJ, entrevista de campo).

Esse achado corrobora Sacarlal (2018, p. 92), que afirma que “os exames nacionais não apenas medem conhecimento, mas regulam indiretamente as estratégias de ensino”. Trata-se de uma lógica de ensino para o teste, que reduz o espaço para a formação crítica e criativa.

A literatura internacional alerta para os riscos dessa prática. Estudos da OCDE (2018) mostram que a ênfase exclusiva em exames pode gerar altos desempenhos comparativos, mas frequentemente à custa da criatividade, da autonomia e da capacidade de resolução de problemas complexos.

10. AUTONOMIA ESCOLAR E IDENTIDADE INSTITUCIONAL

A autonomia escolar foi um dos temas mais discutidos nas entrevistas. Os gestores reconhecem que possuem relativa liberdade na gestão administrativa, mas que a autonomia pedagógica é extremamente limitada. Alterações significativas no currículo ou metodologias divergentes poderiam comprometer os resultados dos alunos nos exames, o que impactaria diretamente a imagem das escolas no mercado educacional.

Castiano (2011, p. 63) já havia alertado que “a autonomia pedagógica das escolas privadas, embora reconhecida legalmente, é condicionada pelo cumprimento obrigatório das diretrizes nacionais”. Esse condicionamento produz uma tensão entre a identidade institucional (que busca diferenciação e inovação) e a conformidade normativa (que assegura legitimidade).

Ball (2003), ao discutir as políticas educacionais como formas de governamentalidade, destaca que a regulação estatal molda práticas e significados dentro das escolas. No caso analisado, o paralelismo pedagógico constitui um mecanismo de controle indireto, no qual a avaliação nacional funciona como dispositivo de vigilância e regulação.

11. INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: POSSIBILIDADES E BARREIRAS

Embora as escolas privadas de Tete contem com melhores condições estruturais e recursos tecnológicos, a inovação pedagógica ocorre principalmente em atividades extracurriculares. No espaço formal de sala de aula, prevalece o currículo rigidamente vinculado ao paralelismo.

Exemplos de inovação identificados incluem clubes de leitura, olimpíadas de matemática e projetos de educação digital. No entanto, tais experiências não têm continuidade sistemática, ficando à margem do currículo oficial.

Freire (1996, p. 68) lembra que “não há ensino sem autonomia. O saber crítico só se desenvolve quando o educando assume papel ativo em sua aprendizagem”. Essa condição, contudo, é limitada pelo modelo atual, que inibe práticas de aprendizagem ativa.

Em países como Finlândia e Canadá, reconhecidos por seus altos índices de qualidade educativa, a autonomia pedagógica das escolas é vista como condição fundamental para inovação (Sahlberg, 2011). Nesses contextos, avaliações nacionais coexistem com ampla liberdade metodológica, em contraste com a rigidez observada em Moçambique.

12. EQUIDADE, DESIGUALDADE E QUALIDADE DO ENSINO

Os resultados indicam que o paralelismo pedagógico garante uma equidade formal, mas não elimina desigualdades materiais entre escolas públicas e privadas. As instituições privadas apresentam melhores condições de infraestrutura, menor número de alunos por turma e corpo docente mais estável, o que se traduz em desempenho superior nos exames nacionais.

Sacarlal (2018, p. 105) já havia apontado que “a uniformização curricular garante certa equidade formal, mas não resolve desigualdades materiais e pedagógicas”. A análise dos dados das duas escolas confirma essa perspectiva: embora todos sigam o mesmo currículo, as condições objetivas de ensino são profundamente distintas.

A UNESCO (2021) reforça que políticas de padronização, quando não acompanhadas de investimentos estruturais, podem mascarar desigualdades profundas, criando a ilusão de equidade. Esse é um dos dilemas centrais do

sistema educativo moçambicano: ao mesmo tempo em que busca universalizar padrões, mantém-se vulnerável às disparidades sociais e regionais.

13. COMPARAÇÕES INTERNACIONAIS

As comparações internacionais oferecem um panorama relevante para compreender os dilemas que Moçambique enfrenta no campo educativo, especialmente no que se refere à relação entre padronização curricular, equidade e autonomia pedagógica. Em Portugal, observa-se a existência de um currículo centralizado, porém acompanhado de mecanismos que permitem adaptações locais e incentivos à inovação pedagógica, conforme aponta Teodoro (2001). Já no Brasil, a consolidação de sistemas nacionais de avaliação, como o SAEB e o ENEM, contribuiu para certo grau de uniformização das práticas escolares, ao mesmo tempo em que ampliou debates sobre desigualdades regionais e sobre a redução da autonomia docente, questões discutidas por Saviani (2008) e Libâneo (2012).

No Chile, o SIMCE tornou-se um regulador central do currículo e das práticas escolares, ao passo que críticas recorrentes indicam que esse modelo contribuiu para aprofundar desigualdades entre escolas públicas e privadas, como analisa Bellei (2015). De modo semelhante, a África do Sul, ao tentar superar fragmentações históricas por meio da padronização curricular, passou a enfrentar tensões relacionadas à rigidez dos instrumentos normativos e à reprodução de desigualdades estruturais, conforme argumenta Chisholm (2005).

Esse conjunto de experiências evidencia que os desafios vivenciados por Moçambique não constituem uma exceção, mas integram uma problemática global vinculada à busca por equilíbrio entre diretrizes nacionais, diversidade de contextos escolares e necessidade de inovação pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou os efeitos do paralelismo pedagógico em Moçambique, tomando como referência empírica a Escola Privada Machado e o Colégio JAJ, ambos localizados em Tete. A investigação demonstrou que, embora essa política cumpra a função de assegurar alinhamento curricular, equivalência de certificação e comparabilidade de resultados, ela também gera efeitos colaterais significativos, sobretudo no que se refere à autonomia institucional, à inovação pedagógica e à equidade.

Constatou-se que as escolas privadas estudadas seguem rigidamente o currículo oficial e orientam suas práticas pedagógicas em função dos exames nacionais, fenômeno que confirma a análise de Ngoenha (2013) sobre o poder normativo da avaliação. Esse processo induz uma pedagogia voltada para o

desempenho, com ênfase em memorização e treino para o exame, em detrimento da aprendizagem crítica e criativa.

Outro achado relevante diz respeito à autonomia escolar. Embora prevista em termos legais, a autonomia pedagógica das escolas privadas é, na prática, limitada. As instituições não conseguem implementar plenamente projetos diferenciados ou metodologias inovadoras, sob o risco de comprometerem o desempenho nos exames, que constituem o principal indicador de legitimidade perante a sociedade.

Em relação à qualidade educativa e à equidade, verificou-se que o paralelismo garante apenas uma equidade formal, pois não elimina as desigualdades estruturais entre escolas públicas e privadas. Estas últimas, ao disporem de melhores condições materiais e corpo docente mais estável, obtêm resultados superiores, o que reforça disparidades no sistema. Como aponta Sacarlal (2018), a padronização curricular não é suficiente para enfrentar desigualdades socioeducacionais profundas.

A análise comparativa com experiências de Portugal, Brasil, Chile e África do Sul permitiu identificar que os dilemas enfrentados por Moçambique não são exclusivos. Em todos esses países, observa-se a tensão entre padronização e inovação, equidade formal e desigualdade real, o que evidencia tratar-se de um problema global de governança educacional.

Do ponto de vista teórico, este estudo contribui para a compreensão do paralelismo pedagógico como uma forma de governamentalidade, conforme discute Ball (2003), por meio da qual o Estado exerce controle indireto sobre as escolas privadas, orientando suas práticas sem necessariamente intervir de modo explícito no cotidiano institucional. Metodologicamente, a triangulação entre análise documental, entrevistas e dados institucionais conferiu maior consistência aos resultados, ainda que se reconheça a limitação decorrente do fato de a investigação ter sido realizada apenas em duas escolas da cidade de Tete, o que restringe a generalização dos achados.

Nesse cenário, algumas recomendações emergem da análise realizada. É fundamental ampliar os espaços de autonomia pedagógica nas instituições privadas, permitindo que possam desenvolver inovações metodológicas sem comprometer a comparabilidade dos resultados obtidos nos exames nacionais. Do mesmo modo, torna-se necessário investir na formação contínua dos docentes, com ênfase em metodologias ativas e em práticas de ensino crítico, capazes de equilibrar a preparação para exames com o desenvolvimento integral dos estudantes. A revisão dos sistemas de avaliação nacionais também se mostra pertinente, de modo a incorporar dimensões qualitativas e competências socioemocionais, em consonância com as orientações da UNESCO (2021).

Além disso, políticas de equidade material devem ser promovidas, assegurando melhores condições de infraestrutura e recursos humanos às escolas públicas, com o objetivo de mitigar desigualdades estruturais que impactam diretamente o desempenho e as oportunidades educacionais. Recomenda-se ainda a realização de pesquisas mais amplas, que abranjam outras províncias e incluam tanto escolas públicas quanto privadas, de forma a produzir um panorama mais abrangente e preciso sobre os efeitos do paralelismo pedagógico no sistema educativo moçambicano.

Em síntese, embora o paralelismo pedagógico desempenhe papel relevante na consolidação do sistema educativo nacional, ele necessita ser repensado em termos de flexibilidade, inovação e justiça social. Somente por meio desse equilíbrio será possível garantir uma educação de qualidade que concilie padronização e diversidade, equidade formal e equidade real, regulação estatal e autonomia institucional.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BALL, Stephen J. **Policy and policy making in education: explorations of policy sociology**. Londres: Routledge, 2003.
- BELLEI, Cristián. **El gran experimento: mercado y privatización de la educación chilena**. Santiago: LOM Ediciones, 2015.
- CASTIANO, José Luis. **Educação, ciência e desenvolvimento em Moçambique**. Maputo: Imprensa Universitária, 2011.
- CHISHOLM, Linda. **Changing class: education and social change in post-apartheid South Africa**. Cape Town: HSRC Press, 2005.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e direito à educação: questões de política educacional. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, 2002.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 575-595, 2016.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da prática**. São Paulo: Cortez, 2000.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2016.

NGOENHA, Severino Elias. *Por uma pedagogia da descolonização*. Maputo: Educar, 2013.

OCDE. **Education at a Glance 2018**: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2018.

SAHLBERG, Pasi. **Finnish lessons**: what can the world learn from educational change in Finland? New York: Teachers College Press, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.


SACARLAL, Cecília. **Políticas educativas e qualidade do ensino em Moçambique**. Maputo: Escolar Editora, 2018.

TEODORO, António. **Educação e sociedade em Portugal**: da revolução de abril à sociedade do conhecimento. Lisboa: Educa, 2001.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report**. Paris: UNESCO, 2017.

UNESCO. **Reimagining our futures together**: a new social contract for education. Paris: UNESCO, 2021.

WANZARE, Zachariah. Curriculum reforms in Kenya: prospects and challenges. **International Journal of Education Development**, v. 73, p. 102-113, 2020.



**CURRÍCULO,
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
E FORMAÇÃO DOCENTE**

GINCANA DE CIÊNCIAS E INTERDISCIPLINARIDADE: REFLETINDO A SUSTENTABILIDADE E SOLIDARIEDADE EM UMA ESCOLA DO CAMPO

Eloá Carlos Borges Antunes¹

Marcos Rodrigo Barreto²

Airton Rosa Lucion Guites³

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata-se de um relato de experiência ocorrido ao longo de quatro anos na Escola Municipal de Educação Básica Guiomar Medeiros (EMEBGM), localizada no distrito de Esquina Piratini, no interior de Bossoroca/RS, no noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Em busca de uma educação transformadora, dotada de significados e práticas lúdicas, norteados pelo protagonismo juvenil incentivado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), realizamos o evento central da prática interdisciplinar do educandário: a Gincana de Ciências, que embora possua o nome de um componente curricular específico, trata-se de um projeto interdisciplinar, como pela integração de conhecimentos da Ciências com a Geografia e a Língua Inglesa.

Como problema de pesquisa, há a seguinte indagação: “A Gincana de Ciências conduz a um movimento de reflexão da sustentabilidade ao jovem do Campo?”. O objetivo geral está em relatar o impacto no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes nos componentes curriculares a partir da Gincana de Ciências. Como objetivos específicos, temos: (1) Discutir a importância da integração da gincana como uma prática pedagógica em metodologia ativa; (2) Refletir os contextos da experimentação e sustentabilidade como forma de exercer as práticas científicas escolares; e (3) Compreender o espaço geográfico

1 Especialista em Atendimento Educacional Especializado, pela Faculdade Batista de Minas Gerais. Prefeitura Municipal de Bossoroca, RS. eloa_antunes@yahoo.com.br.

2 Especialista em Educação do Campo e Agroecologia, pelo Instituto Federal Farroupilha – *Campus Jaguari*. Prefeitura Municipal de Bossoroca, RS. marcosrodrigobarreto@gmail.com.

3 Doutor em Geografia, pela Universidade Federal de Santa Maria. Prefeitura Municipal de Bossoroca, RS. airtonlucion@gmail.com.

como parte de um sistema integrado de fenômenos científicos e no exercício da cidadania.

A cada edição, a gincana apresenta um tema norteador, que conduz as atividades, provas e dinâmicas. A primeira edição, ocorrida em 2022, possuiu o tema da nutrição; a segunda edição, em 2023, foi sobre a sustentabilidade; a terceira edição, em 2024, orientou sobre os objetivos do desenvolvimento sustentável (ODS), proposto pela Organização das Nações Unidas (ONU); e a quarta edição, em 2025, enfocou na saúde humana. A gincana também visa estimular a solidariedade e a consciência cidadã com ações sociais que aproximem os estudantes da solução de problemas, a partir de competições que extrapolam os limites físicos da instituição.

1. INTERDISCIPLINARIDADE EM AÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A interdisciplinaridade representa um dos pilares fundamentais para a construção de uma educação transformadora e significativa no contexto da Educação Básica. Na Escola Guiomar Medeiros, a Gincana de Ciências emerge como uma prática pedagógica inovadora que materializa os princípios interdisciplinares preconizados pela BNCC e pelo Referencial Curricular Gaúcho (RCG).

Ao longo de quatro anos de implementação no Ensino Fundamental, a gincana tem demonstrado como a integração entre diferentes componentes curriculares pode potencializar o processo de ensino-aprendizagem. A proposta não se limita à disciplina de Ciências, conforme sugere sua denominação, mas articula conhecimentos das Ciências da Natureza com a Geografia e a Língua Inglesa, criando um ambiente educativo rico em conexões e significados para os estudantes do Campo.

A metodologia ativa adotada na gincana fundamenta-se em diversos princípios pedagógicos contemporâneos. A aprendizagem baseada em problemas constitui uma das estratégias centrais, onde os estudantes são desafiados a encontrar soluções para questões reais relacionadas à sustentabilidade, empreendedorismo, desenvolvimento sustentável e saúde humana, temas que nortearam as quatro edições do evento. Esta abordagem coloca o estudante como protagonista de seu próprio aprendizado, estimulando o pensamento crítico e a criatividade.

A gamificação representa outro elemento metodológico essencial da proposta. Através da estrutura competitiva saudável da gincana, os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula ganham aplicabilidade prática, tornando o aprendizado mais dinâmico e envolvente. As provas e dinâmicas são elaboradas de forma a integrar diferentes áreas do conhecimento, demonstrando na prática

como os fenômenos naturais, sociais e culturais estão interconectados.

A aprendizagem colaborativa permeia toda a estrutura da gincana, uma vez que os estudantes trabalham em equipes, desenvolvendo habilidades socioemocionais fundamentais como liderança, cooperação e comunicação. Esta metodologia está alinhada com as competências gerais da BNCC, que enfatiza a importância do trabalho em equipe e do diálogo para a construção coletiva do conhecimento. Neste contexto, a gincana promove uma educação inclusiva, garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, necessidades educacionais especiais ou diferenças de aprendizagem, possam participar ativamente das atividades propostas.

A experimentação científica ocupa lugar de destaque nas atividades propostas, permitindo que os estudantes testem hipóteses, observem fenômenos e construam explicações baseadas em evidências. Esta abordagem *hands-on* não apenas consolida os conceitos científicos, mas também desenvolve o pensamento investigativo e a capacidade de questionamento, características essenciais para a formação cidadã.

A aprendizagem baseada em projetos manifesta-se através das ações sociais que extrapolam os muros da instituição escolar. Os estudantes são estimulados a desenvolver projetos que atendam demandas reais da comunidade, estabelecendo conexões entre o conhecimento escolar e a vida cotidiana. Esta metodologia fortalece o senso de responsabilidade social e desenvolve a consciência cidadã dos educandos.

O *storytelling* e a narrativa também são incorporados como ferramentas pedagógicas, especialmente na integração com a Língua Inglesa e a Geografia, permitindo que os estudantes construam e compartilhem suas experiências de aprendizagem de forma criativa e significativa. Esta abordagem contribui para o desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas.

A avaliação formativa permeia todo o processo, sendo realizada de forma contínua e processual, observando não apenas os resultados finais, mas todo o percurso de aprendizagem dos estudantes. Esta metodologia permite ajustes constantes nas estratégias pedagógicas e oferece *feedback* imediato aos educandos sobre seu desenvolvimento.

A contextualização dos saberes representa um princípio fundamental da proposta interdisciplinar da gincana. Os conhecimentos são apresentados de forma situada, considerando a realidade do Campo e as especificidades dos estudantes rurais. Esta abordagem confere significado aos conteúdos curriculares e estabelece pontes entre o conhecimento científico e o saber popular.

A diversificação de linguagens constitui outra estratégia metodológica importante. A gincana incorpora diferentes formas de expressão e comunicação,

desde apresentações orais e escritas até manifestações artísticas e culturais, atendendo aos diferentes estilos de aprendizagem e potencializando as múltiplas inteligências dos estudantes. Esta abordagem inclusiva reconhece que cada educando possui potencialidades únicas e oferece múltiplos caminhos para a expressão do conhecimento, garantindo que estudantes com diferentes habilidades, ritmos de aprendizagem e necessidades especiais possam demonstrar seus saberes de forma autêntica e significativa.

Por fim, a reflexão crítica sobre a prática pedagógica é constantemente estimulada, tanto entre os educadores quanto entre os educandos. Esta metacognição permite o aprimoramento contínuo da proposta e fortalece a autonomia intelectual dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios contemporâneos com criatividade e responsabilidade social. A dimensão inclusiva da gincana manifesta-se também na constante adaptação das atividades para atender às necessidades individuais, promovendo a equidade educacional e valorizando a diversidade como elemento enriquecedor do processo de aprendizagem.

A experiência da Gincana de Ciências na Escola Guiomar Medeiros demonstra que a interdisciplinaridade, quando associada a metodologias ativas bem estruturadas e práticas inclusivas, pode transformar o ambiente escolar em um espaço de construção coletiva do conhecimento, onde teoria e prática se articulam de forma harmoniosa e significativa, respeitando e celebrando a diversidade de todos os educandos.

2. A EXPERIMENTAÇÃO E A SUSTENTABILIDADE NA ESCOLA

O organizador desta iniciativa tem vivenciado ao longo dos anos a potência transformadora desta prática pedagógica. A experiência permite compreender que esta proposta transcende o modelo tradicional de competição escolar, constituindo-se como um verdadeiro laboratório de aprendizagem significativa, especialmente quando articulada aos princípios da experimentação e sustentabilidade no contexto da Educação do Campo.

A Escola do Campo enfrenta constantemente o desafio de conectar os conhecimentos científicos às realidades locais, valorizando os saberes tradicionais sem negligenciar a formação científica crítica. Neste cenário, a iniciativa da Escola Guiomar Medeiros emerge como uma estratégia metodológica privilegiada, capaz de integrar a ludicidade com a construção de conhecimentos científicos significativos, conforme observado em sua prática cotidiana.

A proposta dinâmica e interdisciplinar desta experiência possibilita que estudantes mobilizem conhecimentos teóricos e práticos de forma integrada, vivenciando situações de experimentação que os aproximam dos processos

investigativos da ciência com olhar direcionado ao seu cotidiano e Território. Esta aproximação é fundamental na Escola do Campo, onde o conhecimento deve dialogar diretamente com as práticas produtivas, ambientais e sociais da comunidade.

Na experiência organizativa desta iniciativa, observa-se que a experimentação ocupa papel central nas atividades, favorecendo a articulação entre teoria e prática, estimulando o uso do método científico adaptado à realidade rural. A prática experimental, conforme defendido por Krasilchik (2008), revela-se fundamental para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes, permitindo-lhes compreender os fenômenos naturais em sua complexidade e relacioná-los às vivências cotidianas do Campo.

Durante as atividades propostas, os estudantes são desafiados a investigar questões como: a qualidade da água dos poços artesianos da comunidade, a composição do solo para diferentes cultivos, os ciclos reprodutivos dos animais da região ou ainda o desenvolvimento de biofertilizantes utilizando recursos locais. Estas experiências práticas conectam diretamente o conhecimento científico às necessidades e potencialidades do Território rural.

Ao incorporar a temática da sustentabilidade às atividades propostas, amplia-se significativamente o Ensino de Ciências, adentrando naturalmente ao campo da Agroecologia, onde se desenvolvem nos estudantes as dimensões ambiental e geográfica de forma integrada. Os desafios relacionados ao reaproveitamento de materiais, à reflexão sobre o uso consciente de recursos naturais e à elaboração de soluções para problemas ambientais locais estimulam o protagonismo estudantil de forma concreta.

Na prática desenvolvida, propõem-se desafios como: criação de sistemas de compostagem utilizando resíduos orgânicos da escola e da comunidade, desenvolvimento de hortas verticais com materiais reutilizados, construção de sistemas de captação de água da chuva e elaboração de produtos de limpeza ecológicos utilizando plantas medicinais locais. Estas atividades materializam os pressupostos da Educação Ambiental Crítica, defendida por Loureiro (2004), que preconiza o desenvolvimento de valores éticos e coletivos voltados à transformação social.

Observa-se que esta experiência pedagógica se configura como espaço privilegiado de socialização do conhecimento, estimulando o trabalho em equipe, a cooperação e o diálogo entre pares de diferentes séries e idades. Esta característica é particularmente valiosa na Escola do Campo, onde as turmas multisseriadas são realidade e a troca de saberes entre gerações é prática cultural consolidada.

As práticas educativas desenvolvidas neste contexto aproximam ciência e cotidiano, sustentando a formação de sujeitos capazes de refletir sobre sua inserção no mundo rural e atuar de maneira responsável diante das questões

socioambientais locais e globais, conforme preconiza Carvalho (2012). Os estudantes desenvolvem não apenas conhecimentos científicos, mas também competências socioemocionais essenciais para o exercício da cidadania no Campo.

O organizador desta proposta adota uma metodologia que privilegia a participação ativa dos estudantes em todas as etapas do processo, desde a elaboração dos desafios até a avaliação dos resultados. Os próprios estudantes, organizados em equipes mistas, propõem problemas do Território para investigação científica, desenvolvem hipóteses, planejam experimentos e apresentam resultados para a comunidade escolar e local.

Esta abordagem metodológica fortalece a autonomia estudantil e valoriza os conhecimentos prévios oriundos das práticas familiares e comunitárias, estabelecendo diálogo respeitoso entre conhecimento científico e saberes tradicionais. Os estudantes tornam-se protagonistas de seu processo formativo, desenvolvendo senso crítico e capacidade de intervenção positiva em seu Território.

Após anos de desenvolvimento desta experiência educacional, pode-se afirmar que os impactos formativos são significativos e duradouros. Os estudantes demonstram maior interesse pelas disciplinas científicas, desenvolvem habilidades investigativas, fortalecem a identidade territorial e ampliam a consciência ambiental.

Além disso, observa-se o fortalecimento dos vínculos entre a instituição de ensino e a comunidade, uma vez que as atividades propostas frequentemente envolvem a participação de famílias e lideranças locais como colaboradores e avaliadores. Esta integração consolida a Escola do Campo como espaço de desenvolvimento territorial sustentável.

3. IMPACTO SOCIAL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO CIDADÃ

Para além dos conteúdos programáticos estipulados pela BNCC e documentos adjacentes, é de suma importância que a escola forme agentes ativos do espaço geográfico para promoverem a cidadania e transformação social. Neste aspecto, a Gincana de Ciências é um momento de refletir e, principalmente, praticar a valorização do conhecimento e romper com teorias negacionistas e *fake news* que ganharam força considerável com o progresso tecnológico das redes sociais após a pandemia de COVID-19. A escola e seus docentes, por meio da gincana, estimulam a busca pela verdade científica através de atividades que os façam pensar sobre os conteúdos de maneira lúdica e vivida. Quando a população está alicerçada no conhecimento, ela consegue agir de modo coerente, eficaz e livre, dotada de capacidades intelectuais para transformar sonhos em realidade, resolver problemas sociais e executar a sustentabilidade como pilar de

suas propriedades rurais.

Por conseguinte, é necessário que a escola e os docentes também reflitam sobre suas contribuições na formação da cidadania. A Geografia, enquanto componente curricular que articula o estudo da natureza com a sociedade, é uma parte fundamental da gincana, pois permite que os estudantes percebam e hajam socialmente para além dos limites da escola. Desta maneira, sempre foi uma iniciativa da gincana a realização de atividades voltadas a reciclagem no espaço rural e, como resultado dessas ações, há o recolhimento de tampas de garrafas plásticas. Ao fim da gincana, as tampas são entregues em uma cerimônia simbólica para a Associação de Apoio a Pessoas com Câncer (AAPECAN), no município de Ijuí/RS, mostrando a importância da solidariedade como consequência da cidadania. Na associação sem fins lucrativos, são atendidas de forma gratuita pessoas com diagnóstico de câncer em situação de vulnerabilidade social e pessoal.

As tampinhas representam um material essencial para a economia solidária, a prestação de serviços e o funcionamento da AAPECAN. Na ação, são aceitas tampinhas plásticas de todo tipo, como refrigerantes, *shampoo*, detergente, desodorante, pasta de dente, leite, suco, óleo de cozinha, vinagre, sorvete, adoçante, acetona, perfume, alvejante, amaciante, etc. Essas tampinhas são entregues pela associação para entidades parceiras que trabalham com reciclagem, como o Projeto Tampinha Legal, organizado pelo Instituto SustenPlást em conjunto ao Movimento Plástico Transforma, ambos no Rio Grande do Sul e reconhecidos como um dos maiores programas socioambientais de caráter educativo em economia circular vindo da indústria de transformação do plástico da América Latina, como informa o *site* do Mundo Plástico (2023).

Após comercializarem as tampinhas, os projetos repassam o dinheiro para a AAPECAN, cujo valor serve para suprir as necessidades dos acolhidos em tratamento oncológico, como hospedagem, alimentação diária, suplementação alimentar e atendimento social, psicológico, jurídico e nutricional, de acordo com o *site* da AAPECAN (2022). Logo, cada estudante, com sua dedicação, mostrou que a verdadeira ciência é aquela que também experimenta a bondade, a cooperação e a compaixão. A escola, como espaço de formação integral, tem o dever de ensinar muito além dos livros: deve educar para a vida. A sociedade precisa de consciência na transformação da natureza, buscando o desenvolvimento sustentável e o exercício da solidariedade como caráter basilar de um espaço geográfico ético, equitativo e digno para todos os cidadãos.

Entendemos que o espaço escolar promove o início dessa consciência ampla do espaço geográfico, pois ele é múltiplo, diverso e pujante, com um

horizonte infinito de possibilidades, que deve ser orientado e moldado nos discentes através dos docentes. A Geografia precisa dialogar com os jovens sobre suas ações no espaço, capacitando-os de noções para transformar suas próprias realidades e também a sociedade como um todo. A Escola Guiomar Medeiros, por intermédio da Gincana de Ciências, estabelece um movimento consciente de caridade, respeito ao próximo, desenvolvimento sustentável, atitudes ambientais, relações interpessoais, etc. Tais ações só se tornam viáveis quando os estudantes compreendem seu papel na sociedade como um agente ativo do espaço geográfico, solucionando problemas com os recursos que estão ao seu alcance, provando que atitudes simples também movem o mundo, transformam vidas, constroem o futuro, realizam sonhos, aproximam pessoas e amenizam as desigualdades.

A seguir, observamos um mosaico de fotografias registradas nas quatro edições da Gincana de Ciências, como um exemplar da produção e preparação dos estudantes para esse evento tão importante no calendário da Escola Guiomar Medeiros.

Figura 1 – Registros da Gincana de Ciências entre 2022 e 2025.



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente às experiências ao longo de quatro anos e as discussões teóricas apresentadas no artigo, é perceptível que a Gincana de Ciências da Escola Guiomar Medeiros seja capaz de conduzir a um movimento de reflexão da sustentabilidade ao jovem do Campo, uma vez que realiza atividades lúdicas que discutem seu modo de vida no espaço rural de Bossoroca, valorizando suas vivências e as práticas familiares em suas propriedades ou circunvizinhança. A escola precisa aproximar os conteúdos da realidade dos estudantes, motivando-os na busca pelo conhecimento com um sentido útil, funcional e objetivo.

Tal ação no processo de ensino-aprendizagem possibilita a fortificação dos vínculos sociais e culturais dos estudantes com o espaço rural de Bossoroca, pois veem espelhado na escola as suas vivências familiares e também reconhecem que a aprendizagem escolar pode ser aplicada em sua vida. Isso corrobora com a permanência do jovem no Campo, uma questão crucial para o futuro do município, que tem sua população reduzida a cada novo censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), especialmente na faixa etária mais jovem. O êxodo rural é algo comum em Bossoroca, com a população saindo do Campo para a cidade ou para outros municípios em busca de melhores oportunidades de emprego e estudo.

Apesar da importância das atividades primárias na economia local, o setor ainda carece de modernização para efetivar um desenvolvimento maior e promover a permanência do jovem no Campo. Pode ser relevante o desenvolvimento de incentivos na instalação de agroindústrias, que fariam um beneficiamento dos produtos locais para agregar um valor maior. Para isto, é necessário incorporar a tecnologia no setor, a fim de aumentar a produtividade; melhorar a infraestrutura rural para levar um acesso maior de internet e de modificar as redes de energia, principalmente em fontes alternativas; continuar incentivando as pequenas propriedades e agroindústrias familiares em consonância com um impulso da lavoura empresarial.

Contudo, a base para esse incremento no setor primário em Bossoroca passa pela educação. É preciso proporcionar uma formação profissional de qualidade aos jovens, filhos de agricultores, que muitas vezes estão optando pela migração do município. Logo, o poder público deve criar formas de manter a presença do jovem nas dinâmicas de seu espaço rural, incluindo as metodologias ativas na Educação do Campo, como é o exemplo da Gincana de Ciências. Esse evento não apenas proporciona um momento de confraternização e integração entre as turmas do Ensino Fundamental ou demonstra um projeto de conhecimentos transversais entre os componentes curriculares; mas também permite que a experimentação por metodologias ativas capacite ainda mais

os estudantes para serem capazes de modificar o espaço geográfico de forma consciente, sustentável e com justiça social, abrindo um novo horizonte ao futuro de Bossoroca, escrito pelos seus próprios cidadãos ainda em formação.

A experiência desenvolvida na Escola Guiomar Medeiros permite afirmar que esta proposta pedagógica, ao articular experimentação e sustentabilidade no contexto da Escola do Campo, supera o caráter meramente competitivo e assume função genuinamente formativa. Constitui-se como recurso didático que potencializa a aprendizagem significativa, promove a integração de saberes científicos e tradicionais, e contribui para a formação de cidadãos críticos, éticos e comprometidos com a preservação ambiental e o desenvolvimento sustentável do Campo.

Esta prática pedagógica fortalece a identidade da Educação do Campo, valorizando o Território rural como espaço de vida, trabalho e formação, ao mesmo tempo em que garante aos estudantes do Campo o acesso qualificado ao conhecimento científico contemporâneo. A experiência da Escola Guiomar Medeiros revela-se, assim, como estratégia metodológica capaz de articular qualidade educacional, pertinência territorial e compromisso socioambiental, elementos essenciais para a construção de um projeto educativo verdadeiramente transformador no Campo.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO DE APOIO A PESSOAS COM CÂNCER. **Unidades de SM, Ijuí e Uruguaiana da Aapecan arrecadam mais de 350 quilos de tampinhas.** AAPECAN, 2022. Disponível em: <https://aapecan.com.br/unidades-de-sm-ijui-e-uruguaiana-da-aapecan-arrecadam-mais-de-350-quilos-de-tampinhas/>. Acesso em: 28 ago. 2025.

BOSSOROCA, Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Educação Básica Guiomar Medeiros.** Bossoroca/RS: SMEC, [s. d.].

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico.** São Paulo: Cortez, 2012.

KRASILCHIK, Myriam. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos.** São Paulo: Moderna, 2008.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação Ambiental e Movimentos Sociais na Construção da Cidadania Ecológica.** São Paulo: Cortez, 2004.

MUNDO PLÁSTICO. **Tampinha Legal em destaque**: conheça mais sobre a ação! Mundo Plástico, 2023. Disponível em: <https://mundodoplastico.plasticobrasil.com.br/artigos/tampinha-legal-em-destaque-conheca-mais-sobre-acao/>. Acesso em: 28 ago. 2025.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho**: Ciências Humanas. Porto Alegre: SEDUC, 2018.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho**: Ciências da Natureza. Porto Alegre: SEDUC, 2018.

POLITICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR EM ANGOLA

Manuel Tchissende¹

INTRODUÇÃO

A preocupação com a formação dos professores não é de modo nenhum recente. Coincidindo com a história da educação, a formação de professores define-se com a formação daqueles que serão professores e responsáveis pela educação de futuras gerações. Dada a sua caracterização, Garcia (1999) sublinha que este processo é caracterizado pela combinação de três características fundamentais. A primeira, trata-se de uma formação onde se tem de combinar a formação académica (científica, literária e artística) com a formação pedagógica; a segunda é que a formação de professores é um tipo de formação profissional que forma profissionais para atuarem na sala de aula, o que nem sempre se assume como característica de docência; a terceira característica é marcada pela formação de professores e formação de formadores, que influencia o necessário isomorfismo existente entre a formação de professores e sua prática profissional.

No contexto deste texto, a formação de professores é vista como um processo de profissionalização docente, na medida em que a construção da identidade do professor é construída neste percurso. As linhas de análises predominantes na investigação sobre a formação de professores, são identificadas por Roldão,

Partindo do pressuposto que adotamos a perspectiva de profissionalização docente, a formação de professores vai se configurar como um domínio profissional com base num currículo específico, desenhado para a construção estrutural do perfil do profissional a formar, isto é, o docente e para a sustentação do seu desenvolvimento profissional específico, interagindo com uma prática profissional continuada (Roldão, 2014, p. 3).

Esse enquadramento afigura-se importante para situar a formação de professores como um dispositivo de apoio a um processo profissional contínuo de apropriação e crescimento profissional. Se partirmos do pressuposto que a formação inicial é uma etapa fundamental no processo de profissionalização

¹ Mestre e Doutorando em Administração e Políticas Educativas. Universidade de Aveiro, Portugal. manuelchindand@ua.pt.

docente, é admissível que a formação continuada constitua um contributo educativo valioso que permita relacionar pensamento e ação, reformular e atualizar a preparação dos docentes, questionar as práticas de ensino, “identificar problemas e necessidades dos professores e das escolas e desenvolver novas formas de relacionamento e novos modos de trabalho” (Morgado, 2004, p. 69).

As abordagens que norteiam as ideias contidas ao longo do texto, são constituídas pela revisão da literatura, partindo de conceitos estruturantes que focalizam a política de formação de professores em Angola e a construção da identidade profissional dos professores. Pela sua natureza teórica, o texto desenvolve-se pela pertinência de se constituir num estudo cuja relevância emerge do interesse em contribuir na construção da identidade profissional dos professores, considerando que estudos desta natureza possam influenciar decisões políticas, mediante a criação de políticas para o desenvolvimento da formação e identidades dos professores. Nesta perspectiva, em função da articulação que se pretende fazer, evidenciar-se-á a importância da formação de professores, em que a génese deste percurso, figura-se na formação inicial, sustentada pela formação contínua, como fundamentos que configuram a construção da identidade profissional dos professores. Outrossim justifica-se pela atualidade do tema numa fase em que a agenda política é marcada pela necessidade de qualificação e modernização do sistema educativo.

O estudo objetiva-se em analisar o papel das políticas de formação de professores na construção da identidade profissional dos professores. Metodologicamente, o estudo assume uma abordagem qualitativa e foi realizada a partir de um levantamento bibliográfico e documental, partindo da necessidade de responder qual é o papel das políticas de formação de professores na construção da identidade profissional dos professores. Estrutura-se como revisão da literatura, tendo como aporte teórico a análise e interpretação de publicações, selecionadas arbitrariamente e restrita a estudos do interesse do investigador, sem delimitação temporal (Oliveira e Ferreira, 2014; Vilelas, 2022), permitindo albergar estudos de alguns autores de referência. Para além disso, foi consultada legislação pertinente, buscando estabelecer conexões entre a produção legislativa e as abordagens científicas (Vilelas, 2022). Por norma, a revisão da literatura não obedece a um protocolo rígido e a seleção de textos tem carácter arbitrário e subjetivo (Cordeiro et, al., 2007). No entanto, a nossa busca foi orientada em publicações científicas e livros publicados por autores nacionais e internacionais que estudaram os temas selecionados no presente estudo.

Para dar corpo ao texto, a estrutura compreende além da introdução e considerações finais, três partes fundamentais que corporizam a parte do desenvolvimento. Na primeira parte, faz-se um enquadramento teórico da formação de professores na política educacional angolana, trazendo evidências

legislativas e teóricas que fundamentam esta temática no contexto angolano. A segunda parte apresenta uma aproximação da literatura entre a formação inicial e a formação contínua dos professores, evidenciando que estes dois elementos são fundamentais na construção do profissional que se constrói na escola e para a escola. Na terceira parte procura-se discutir a construção identitária do professor, numa lógica fundamentada em dois polos de análise em que de um lado, sinaliza-se a qualidade da formação inicial, e do outro lado, o desenvolvimento de políticas que valorizam os professores.

1. QUADRO LEGISLATIVO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA

A Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, define a formação de professores como o “conjunto integrado e diversificado de órgãos, instituições, disposições e recursos vocacionados à preparação e habilitação de professores e demais agentes de educação para todos os subsistemas de ensino” (Angola, 2020, p. 4437). A mobilização destes recursos, objetivam-se em formar professores com perfil necessário e com sólidos conhecimentos científicos, pedagógicos e metodológicos para a materialização das políticas educativas. Este cenário tornou-se notório com o alcance da paz em 2002, sendo que adotando as características de um país em desenvolvimento, o desafio de formação de diversos profissionais para responder diversas áreas da administração pública, econômica e social, levou o governo a eleger a formação de professores como uma das suas prioridades (Brás; Scaff, 2023).

Os estudos teóricos sobre a formação de professores, fundamentam que a problemática de qualificação de profissionais para servir os Estados não é recente. Concretamente, a formação de professores é um cenário registado neste contexto, considerando que é um assunto

Antigo e, ao mesmo tempo, actual. Antigo porque, ao longo da história da educação, a questão fundamental tem sido o modo como os professores são formados. Actual porque, nos últimos tempos, dadas as necessidades e requisições culturais e tecnológicas da sociedade, a formação de professores tem-se apresentado como ponto modal das reflexões sobre a qualidade do ensino (Placco; Silva, 2000, p. 38).

Outro indicador sobre a atualidade deste assunto, apresenta-se pelos diversos estudos que vêm sendo realizados como forma de entender o significado de alargamento do universo cultural e científico daquele que ensina, os seus motivos e interesses inerentes a essa prática. Do mesmo modo, existem outros temas que configuram os debates sobre educação, tanto no que concerne aos aspectos políticos, como pedagógicos que norteiam a actividade do professor.

No campo da política educacional, a formação de professores constitui uma área do Sistema de Educação e Ensino, que tem estado a merecer uma especial atenção por parte das autoridades governamentais. Porém, tal atenção é fruto das exigências actuais no campo da ciência e da tecnologia e, pelo facto dos governos assinarem compromissos/tratados internacionais, como no caso de Angola, em que esses compromissos visam essencialmente a erradicação do analfabetismo, o combate à pobreza e as desigualdades sociais. O enquadramento que se faz em relação ao contexto angolano, fundamenta-se pela preocupação que se observa do governo, com a formação de professores no quadro da política nacional, ao aprovar um conjunto de pacote legislativo-normativo, assim como a formulação de programas estratégicos.

1.1 DECRETO PRESIDENCIAL Nº 109/11, DE 26 DE MAIO, (ESTATUTO DO SUBSISTEMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Aprovado em 2011, sinalizou a preocupação do governo angolano em regulamentar a formação dos professores e demais agentes de educação a nível do ensino médio, revogando a legislação anterior que regulava a formação de professores a nível do ensino superior e ao mesmo tempo o nível do ensino médio. Conferindo o documento, verifica-se que o mesmo define: “as normas gerais da formação de professores para a Educação Pré-Escolar, para o Ensino Primário e Secundário, assim como para a formação de Agentes da Educação, nas áreas de gestão administrativa e pedagógica para as instituições de ensino primário e Iº Ciclo do Ensino Secundário”. O artigo 4º do Decreto em referência, elenca como objectivos: (i) formar professores com o perfil necessário para a materialização efectiva e integral dos objectivos da educação; (ii) formar professores com sólidos conhecimentos científicos e técnicos e uma profunda consciência patriótica de modo assumirem, com responsabilidade, a tarefa de educar as novas gerações; e (iii) desenvolver ações de permanente atualização e aperfeiçoamento dos professores e agentes de educação nas modalidades de formação presencial e à distância (Angola, 2011).

1.2 O DECRETO PRESIDENCIAL Nº 273/20, DE 21 DE OUTUBRO, (REGIME JURÍDICO DA FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES DE INFÂNCIA

A aprovação deste pacote legislativo, fundamenta-se na “promoção e na melhoria da qualidade da educação e do ensino, através da criação de condições de atração e seleção de candidatos com melhor preparação para iniciar esta formação” (Angola, 2020). De referir que o documento objetiva-se em responder aos objectivos estratégicos do Plano de Desenvolvimento Nacional 2018-2022,

sendo este o principal documento de planeamento do governo angolano (Brás; Scaff, 2023). No entendimento dos autores, a abordagem delineada no documento, busca oferecer aos graduados em diversas áreas, tanto no domínio geral quanto no técnico-profissional, a oportunidade de ingressar na profissão docente através de um programa de formação pedagógica breve. Isso visa de certa forma, atender de forma ágil à carência de professores no sistema educacional, especialmente nas escolas de ensino secundário e técnico-profissional, onde a demanda por profissionais com essa formação tem sido mais alta.

1.3 PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO E GESTÃO DO PESSOAL DOCENTE

Aprovado em 2018, fundamenta-se em promover o incremento da qualidade, qualificação e desempenho dos professores, sendo que este visa contribuir na garantia de todos os cidadãos no direito à educação, concorrer para o desenvolvimento social, económico e cultural do país.

Ademais, Brás e Scaff (2023), argumentam que este programa é estruturado com base em diferentes áreas da política educacional, que incluem: (i) Formação inicial de professores; (ii) Formação contínua de professores em exercício; (iii) Recrutamento de novos professores; (iv) Melhoria das condições de trabalho docente; e (v) Promoção da avaliação e pesquisa no campo da educação. Os objectivos e as diretrizes destacadas nas políticas de formação de professores em Angola, refletem o compromisso do Governo de Angola em capacitar um número suficiente de professores para atender às demandas do sistema educacional. Isso inclui não apenas a formação inicial de professores, mas também o fornecimento de apoio didático e pedagógico para aqueles que já estão na profissão, além de programas de formação contínua para os novos professores que entram na carreira.

Para Chocolate (2020), a preocupação do governo em proporcionar uma formação de qualidade aos professores é notória, na medida em que esta é decorrente do facto do Estado ter assumido esta necessidade, de formar para a qualidade em detrimento da quantidade. Com isso passou-se a reconhecer que uma preparação científico, técnica, cultural, moral e cívica do professor vem a ser um factor decisivo no desenvolvimento de toda política educacional. Outro elemento que fundamenta o enquadramento da formação de professores na política educacional, contextualizando o caso de Angola, como fizemos anteriormente, está ligado com a necessidade que o Governo teve em ajustar-se aos compromissos comuns para as políticas educacionais globais estabelecidas nos marcos de acção de Dakar-Educação para todos (ONU, 2000).

Segundo Bortot *et al.*, (2022) desses compromissos foi criado o subsistema de formação de professores, sustentada pela Lei de Bases, reforçado por um

conjunto de acções legislativas e programas específicos nomeadamente: (a) Plano Mestre de formação de professores em Angola; (b) Estatuto da carreira docente, técnicos pedagógicos e especialistas da administração da educação; (c) Proposta de política de formação de professores da educação pré-escolar; (d) Programa nacional de formação e gestão do pessoal docente.

Em nosso entender, os objectivos sinalizados na formação de professores no campo da política educacional, indicam a preocupação dos governos em formar professores nas quantidades necessárias para atuar no sistema de educação e ensino e esta integra também o processo de apoio didático e pedagógico para aqueles que já estão na carreira. A nossa convicção é que o estudo das políticas de formação impõe-se considerando a pertinência do subsistema de formação de professores que proporciona uma formação técnica reservada aos docentes de todos subsistemas de ensino, tendo como “um dos objetivos formar professores com o perfil necessário à materialização dos objetivos da educação e desenvolver acções no âmbito da formação continuada de professores” (Ngaba, 2012, p. 159).

2. FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA DOS PROFESSORES

A formação inicial é aquela que deve ser adequada e que possibilite a assimilação dos conhecimentos científicos e das metodologias pedagógicas essenciais, assegurando a capacitação dos professores, preparando-os para o ingresso na profissão. Ainda assim, a formação dos professores é um elemento basilar, pois a falta de professores qualificados constitui uma das maiores barreiras para uma educação de qualidade.

A ideia da formação inicial dos professores pode ser entendida na perspectiva de Flores (2000, p.30) ao afirmar que a “[...] a formação inicial dos professores constitui uma etapa importante no processo de aprender a ensinar, porquanto promove e possibilita a aquisição e construção do conhecimento profissional”. Nesse sentido, entende-se que esta constitui-se na etapa que antecede ao desempenho da profissão docente, direcionada para favorecer e desenvolver as capacidades, disposições e atitudes dos professores com a finalidade de prepará-los para a realização eficaz da sua tarefa. É importante referenciar que neste processo torna-se fundamental que a formação inicial prepare os alunos, na qualidade de futuros professores, de modos que possam adquirir “um conjunto de conhecimentos, competências, destrezas e atitudes que lhes permitirá exercer a sua profissão” (Aves, 2001, p. 42).

Outrossim, Flores (2000) sublinha que a formação de professores deve voltar-se para uma preparação do futuro professor como um agente de crescimento e mudança, na medida em que este opera dentro e fora de si mesmo, isto é, extensiva ao contexto pessoal e envolvente, permitindo compreender o

que advoga Ribeiro (1997), em que o sentido fundamental da formação inicial reside em preparar o futuro professor para desempenhar a sua função e para continuar a desenvolver-se no entendimento e na prática de ensino. Além disso, Flores (2000) salienta a importância de situar a formação de professores e o profissionalismo docente num determinado contexto político, social, cultural e económico, uma vez que todo o professor é professor de alguém, ensinando algo num determinado contexto e com determinadas finalidades.

A formação contínua destina-se para aperfeiçoar o conhecimento profissional do professor nas suas diversas dimensões, sendo que ela constitui um contributo educativo prestimoso que permita relacionar as práticas de ensino com a experiência adquirida no percurso formativo, o que permite identificar problemas e necessidades, para desenvolver novas formas de relacionamento e novos modos de trabalho. Pacheco (1995), identifica duas ideias fundamentais na formação contínua: A primeira é a de mudança para novos saberes que estão intimamente relacionados com a prática profissional; A segunda configura-se no conjunto de actividades conducentes a uma nova compreensão do fazer didático e do contexto educativo. A formação contínua pode ser definida como

O conjunto de actividades formativas que vêm na sequência da sua habilitação profissional inicial e do período de indução profissional (quando existe), e que visa o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação a proporcionar aos educandos (Ribeiro, 1997, p. 10).

O processo de formação contínua deve contribuir para a sua qualificação social, sem permitir que ele venha como forma de sujeitar os professores frente a ideologias sociais, favorecendo a submissão do sistema de exploração e consolidando as relações de poder e autoridade existentes na escola. Neste sentido é preciso compreender que a formação do professor deve potencializar o trabalho, contribuindo assim para o encontro de novas vivências e atitudes. Sublinha-se, porém, de acordo com as ideias apresentadas pelos autores que apesar da importância desta fase de desenvolvimento profissional dos professores ser indiscutível, uma vez que para além da ligação que se estabelece entre a formação inicial e a formação contínua, é um período em que o professor aprende a ensinar numa situação real.

No caso de Angola, nos últimos tempos, esta fase, tem recebido a devida atenção, na medida em que o Ministério da Educação percebe a importância desta fase na vida dos profissionais da educação. Contudo, dados do Ministério da Educação, apontam que para o triénio 2020-2022, houve por exemplo, a implementação de projetos de formação continuada de professores em nível nacional, cuja finalidade foi criar um ambiente sustentável de oferta de formação

continuada para os agentes da educação e ensino, garantindo a formação de formadores a nível nacional (Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação, 2019, p. 6).

Os projetos em referência são apresentados a seguir: (i) Projecto de capacitação de professores da classe de iniciação; (ii) Projecto de capacitação de formadores de Língua Inglesa; (iii) Projecto de capacitação de formadores de professores em Expressões e Educação Física; (iv) Projecto de formação de professores em Educação Especial na perspectiva inclusiva; (v) Projecto de formação de professores em Metodologia de Ensino e Técnicas de Expressão da Língua Portuguesa. Estes projetos são justificados pelas características da sociedade contemporânea, que coloca novas exigências ao saber, ao saber fazer e sobretudo ao saber fazer dos profissionais que actuam na educação.

Porém o sentido que se pode atribuir à estas práticas, explicita que a formação contínua dos professores deve adquirir um sentido que valorize não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também a articulação destes com as práticas formativas e os contextos profissionais dos professores. Neste sentido, entendemos que a formação contínua não corresponde a ideia de reciclagem, mas a ideia de desenvolvimento profissional dos docentes nas diversas dimensões, pois esta é um elemento muito necessário na medida em que possibilita aos professores a percepção das suas lacunas, permitindo-lhes refletir sobre suas práticas e mudando-as no contexto (Tavares, 2015).

Contudo, podemos compreender que, quer a formação inicial, quer a formação contínua, combinada com a formação especializada são elementos preponderantes na preparação dos profissionais da educação, sendo que a estes cabe as responsabilidades educativas na escola, pois, como refere Tavares (2015), se por um lado, a qualidade da formação inicial determina, de forma taxativa, a qualidade do futuro profissional, por outro lado a formação contínua é essencial para que os professores se mantenham atualizados e possam evoluir profissionalmente ao longo da sua carreira, pois este, nos dizeres da autora, assume-se como elemento nutritivo da profissionalidade docente.

3. PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Ao ingressarem no processo de formação de professores, os estudantes trazem consigo expectativas e conhecimentos sobre a profissão numa perspectiva sociológica, em que o conceito de profissão constitui o que se pode designar de “construto”, ou seja, é um elemento que se constrói e se vai solidificando no contexto profissional. O conceito de profissão constitui em sentido amplo uma “profissão” ou uma “ocupação” pois elas constituem actividades que requerem

um saber específico, aliado a práticas específicas que o profissional necessita de dominar, sendo que estas foram adquiridas através de uma formação profissional devidamente estruturada (Gaspar; Diogo, 2010).

Segundo Flores (2015), o termo identidade encerra vários sentidos. Pelo que, a identidade do professor se traduz num processo culturalmente inscrito e, por isso, aberto e passível de mutação, sendo que o mesmo inclui determinados sentidos, valores, imagens do significado da profissão docente num dado contexto. Porém, o entendimento que se pode depreender é que a identidade profissional se desenvolve na interação entre o indivíduo e o ambiente ou contexto. Este processo inicia-se na socialização profissional, com o grupo a que se aderiu, e pressupõe percursos diferenciados e refletidos, considerando o Eu pessoal e as representações sociais de cada um (Gaspar; Diogo, 2010, p. 238).

Como refere Nóvoa (1992), a construção da identidade profissional do professor, não se configura num dado adquirido, pois é um espaço de lutas e de conflitos, ou seja, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Ainda assim no processo identitário dos professores, deve-se considerar três elementos importantes como: (i) A adesão, que implica a aceitação de princípios, valores e adesão de projetos; (ii) acção, pressupõe na escolha de melhores maneiras de agir e de ser, factos que marcam a nossa maneira de ser profissional; (iii) autoconsciência, pois em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção, sendo esta uma dimensão decisiva no processo de construção da profissão docente.

A ideia de que defendemos neste texto, é que a construção da identidade do profissional docente deve ser construída se partimos do pressuposto que a formação inicial é uma etapa fundamental no processo de profissionalização docente, sendo essencial compreendermos o sentido de identidade na aprendizagem dos alunos em formação inicial e no modo como estes se desenvolvem como profissionais no contexto da prática (Flores, 2015).

Além disso, Beijard, Meijer e Verlop (2004) citados por Flores (2015) apontam um conjunto de aspectos centrais na configuração da construção da identidade profissional dos professores sendo que os autores defendem que se trata um fenómeno que pode incluir várias sub-identidades como:

(i) Processo contínuo, dinâmico e não estável nem fixo; (ii) implica a pessoa e o contexto; (iii) integra um conjunto de sub-identidades que podem ser mais ou menos harmonizadas, que se relacionam em diferentes contextos e relações dos professores; (iv) inclui a agência do professor enquanto elemento ativo no seu processo de desenvolvimento profissional (Flores, 2015, p. 138-146).

Outrossim, Perrenoud, (1999), salienta que os professores se destacam dos demais profissionais pelo facto de lhes ser atribuída a missão de pensarem sobre a transformação da natureza e na educação e formação da nova geração

como meio de dotá-la de conhecimentos para vida, sendo que esta identidade não deve ser entendida como uma entidade estável, pois deve ser algo que as pessoas usam para justificar, explicar e dar sentido a si mesmo em relação a outras pessoas e aos contextos em que trabalham. Neste sentido, as políticas de formação de professores desempenham um papel fundamental na construção da identidade profissional dos professores, de modo muito particular em países em desenvolvimento, como é o caso de Angola. Ressalta-se porém, que estas políticas são essências na garantia dos docentes em adquirir competências, conhecimentos e valores necessários para exercer a profissão com qualidade, pois como descreve o 6º objectivo do Plano Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente, as políticas devem “proporcionar aos docentes em serviço oportunidades de desenvolvimento de competências profissionais, predominantemente centradas na melhoria das práticas de ensino na sala de aula e de coordenação pedagógica na sala com uma valência significativa de apoio tutorial” (Angola, 2018, p. 4396).

Vale assinalar que o papel das políticas de formação de professores na construção da identidade profissional dos professores no contexto angolano pode ser analisado sob várias perspectivas que impactam directamente na qualidade da educação, mas para o presente estudo destacam-se duas perspectivas, nomeadamente a (i) qualidade da formação inicial e o (ii) desenvolvimento profissional e valorização do professor, que pensamos ser fundamentais para este processo.

4. QUALIDADE DA FORMAÇÃO INICIAL

No contexto angolano, ao questionar sobre a qualidade de ensino, pensa-se de antemão na postura do professor em sala de aula, suas qualidades, competências, formação e outras atribuições que tornam a atividade docente eficiente (Tchissende, 2022). Em países como Angola, onde os recursos são limitados, a formação de qualidade é um desafio, pois as políticas que estabelecem currículos adequados, práticas pedagógicas, estágios supervisionados são cruciais para assegurar que os futuros professores desenvolvam uma visão clara sobre o seu papel. Importa lembrar, que não obstante, a etapa da formação inicial ser fundamental para a construção da identidade profissional, é um processo que não se esgota, mas que se consolida com saberes, gestos, rotinas, experiências e posturas. Nesse sentido, a defesa da qualidade da formação inicial em Angola, presume-se na construção da identidade do profissional docente, na medida em que se considera como um projecto que se constrói para o futuro, que acontece no presente, mas que se apoia no passado (Gaspar; Diogo, 2010).

A nossa convicção é que a qualidade da formação inicial, impõe-se considerando a sua relevância. Como aponta Ngaba (2012, p. 159) essa formação

deve proporcionar subsídios essenciais, considerando que “um dos objectivos é a formação de profissionais com perfis necessários à materialização dos objectivos da educação e desenvolver acções no âmbito da formação continua dos professores”.

5. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR

A identidade profissional dos professores não é estática; ela se desenvolve e se transforma ao longo da carreira. Arroteia (2008), defende que a capacitação profissional habilita os profissionais da educação para o desempenho das actividades numa sociedade actual com mutação de saberes e evolução de conhecimentos. Porém, os desenvolvimentos profissionais e contínuos são essenciais para fortalecer a identidade profissional dos professores sendo que o exercício desta actividade em contextos como Angola, “constitui um desafio sendo que é uma tarefa que exige saber, tenacidade, doação e empenho, formação constante e continuada para enfrentar novas realidade e contextos societais” (Arroteia, 2008, p. 271).

A este propósito, Formosinho (2009) aponta que o desenvolvimento profissional dos professores resulta até certo ponto da crise da educação escolar que fez surgir um discurso pedagógico, moral e político que impõe um conjunto de obrigações ao professor. Porém, trata-se de uma perspectiva que torna o professor um profissional “competente” e responsável diante das suas atribuições profissionais. Sendo assim, a valorização dos profissionais da educação, tem sido tema central de debate no contexto angolano. Questões como baixos salários, falta de infraestruturas adequadas para o exercício do magistério e as condições de trabalho dignas estão no centro das reivindicações dos sindicatos e outros grupos de interesses.

O Encontro Nacional da Educação, realizado em Angola no ano 2018, destacou que a valorização dos profissionais da educação deve passar por políticas de retenção de professores, fundamentadas em remuneração justa e na garantia de melhores condições laborais, considerando os desafios sociais e económicos enfrentados pelo país. Ressalta-se, porém, que as políticas que promovam o reconhecimento e a valorização dos professores são essenciais para a construção de uma identidade profissional sólida. Neste processo, destaca-se que a disponibilidade de infraestruturas e de recursos pedagógicos, associadas às condições de trabalho, tem impacto direto na construção da identidade profissional sendo que as políticas que asseguram a provisão de materiais pedagógicos e tecnológicos e condições físicas adequadas têm influencias direta na forma como os professores percebem o seu papel, pois o contrário sinaliza desvalorização na identidade profissional dos professores (Flores, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A qualidade educativa de um país é um processo que requer esforço de todos os atores envolvidos no ato educativo, quer seja a nível dos decisores políticos e administrativos, quer por meio de investigadores, sugerindo pistas de reflexão e solução para as agendas e processos em educação no país. Em Angola, como em outros países em desenvolvimento, as políticas de formação de professores são fundamentais não apenas para a melhoria da qualidade da educação, mas também para a construção da identidade profissional dos professores.

Este estudo, teve como fundamento a análise das políticas educativas relacionadas com a formação dos professores bem como a construção da identidade profissional. Porém, a necessidade de analisar profundamente este assunto, configura-se a partir das premissas de analisar os meandros da construção da identidade profissional dos professores, pois entendemos que estes desenvolvem-se na interação entre o indivíduo, o ambiente e o contexto. Pois como refere Perrenoud (1999) A educação constitui-se na condição primordial do desenvolvimento humano, pessoal e social que todos temos a responsabilidade de considerar quando selecionamos as prioridades nacionais. Ressalta-se, porém, que a formação de professores traduz-se num elemento de capital importância na preparação dos professores, enquanto profissionais de ensino, sendo que a estes lhes recai a tarefa de ensino nas escolas, sem deixar de reafirmar a importância dos professores nas escolas ao assumirem a concepção e a concretização das políticas educativas, que promovam uma formação inicial sólida, oportunidades de desenvolvimento contínuo, valorização profissional e condições de trabalho adequadas para garantir que os professores se identifiquem com a sua profissão, sintam-se capacitados e motivados, e contribuam para a melhoria do sistema educativo como um todo.

Ao terminar, considerando as questões apresentadas por meio das investigações feitas pelos diferentes autores, entendemos ser necessário que os programas de formação de professores criem condições para que o indivíduo formado para esse fim, esteja cada vez mais imbuído ou imerso num ambiente pedagógico favorável e necessário à sua profissionalização. Sendo assim, as políticas de formação de professores representam uma dimensão do ensino como atividade intencional, que se desenvolve para contribuir para a profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as novas gerações.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Francisco. **O encontro com a realidade docente**. [s. l.]: Instituto de Inovação Educacional, 2001.
- ANGOLA. **Decreto Presidencial n.º 109/2011**. Estatuto do Subsistema de Formação de Professores. Diário da República Iª Série n.º 98, Luanda: Imprensa Nacional, 2011.
- ANGOLA. **Decreto Presidencial n.º 273/2020**. Regime Jurídico de Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário. Diário da República Iª Série n.º 168, Luanda: Imprensa Nacional, 2020.
- ANGOLA. **Decreto Presidencial no 160/18**. Estatuto dos Agentes de Educação. Diário da República Iª Série n.º 95, Luanda: Imprensa Nacional, 2018.
- ANGOLA. **Lei no 32/2020** (Que altera a Lei no 17/16, de 7 de outubro). Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Diário da República Iª Série n.º 123, Luanda: Imprensa Nacional, 2020.
- ARROTEIA, Jorge Carvalho. **Educação e desenvolvimento**: fundamentos e conceitos. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2008.
- BORTOT, Camila Maria; BRÁS, Chocolate Adão; SCAFF, Elisângela. Regulação supranacional em educação na África: Estudo a partir da política de formação de professores em Angola. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 90, p. 151–167, 2022.
- BRÁS, Chocolate; SCAFF, Elisângela. Políticas de formação de professores em Angola: Trajectórias e desafios. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 25, p. 1–18, 11 out. 2023.
- CHOCOLATE, Francisco Macongo. Formação de professores em Angola. *In*: NGULUVE, Alberto; PAXE, Isaac; FERNANDO, Mbiavanga (Orgs.). **Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino- Debates e proposições**. Luanda: Literacia, 2020.
- CORDEIRO, Alexandre Magno; RENTERÍA, Juan Miguel; GUIMARÃES, Carlos Alberto. Revisão sistemática: Uma revisão narrativa. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, v. 34, 2007.
- FLORES, Maria de Assunção. **A indução ao ensino**: desafios e constrangimentos. [s. l.]: Instituto de Inovação Educacional, 2000.
- FLORES, Maria de Assunção. Formação docente e identidade profissional: Tensões e (des)contituidades. **Educação**, p. 138–146, 2015.
- FORMOSINHO, João. Ser professor na escola de massas. *In*: **Formação de professores**: aprendizagem profissionais e ação docente. Porto, 2009. p. 37–69.
- GARCIA, Castro Manuel. **Formação de professores, para uma mudança educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GASPAR, Paulo; DIOGO, Fernando. **Sociologia da educação e administração escolar**. Porto: Porto Editora, 2010.

INFQE. **Programa Nacional de Formação de Agentes da Educação e Ensino 2020-2022**. Luanda, 2019.

MORGADO, Joaquim. **A qualidade da educação: um desafio para os professores**. [s. 1.]: Editora Presença, 2004.

NGABA, André Vela. **Políticas aducativas em Angola (1975-2005)** - Entre o global e o local: O sistema educativo mundial. Luanda: Paulinas, 2012.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. [s. 1.]: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Elizabete Real; FERREIRA, Pedro. **Métodos de investigação: da interrogação à descoberta científica**. Porto: Vida Económica, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UUNIDAS. **Objetivos de desenvolvimento do Milénio**. Organização das Nações Unidas, 2000.

PACHECO, José Agostinho. **Formação de professores: teoria e praxis**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 1995.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudanças: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, 1999.

PLACCO, Vera; SILVA, Silvia. A formação de professores: Reflexões, desafios e perspectivas. *In*: BRUNO, Elianne Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; CHISTOV, Luisa (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. [s. 1.], 2000.

RIBEIRO, António. **Formar professores: elementos para uma teoria e prática da formação**. [s. 1.]: Texto Editora, 1997.

ROLDÃO, Maria do Céu. Desenvolvimento do currículo e melhoria do processo e resultados. *In*: MACHADO, Joaquim; ALVES, José Matias (Orgs.). **Melhorar a escola: sucesso escolar, disciplina, motivação**. São Paulo: Labgraf, 2014. p. 131–140.

TAVARES, Maria Alice. **Professor, currículo e mudança: a reforma educativa em Angola**. Benguela: Ondjiri, 2015.

TCHISSENDE, Manuel. **O papel dos gestores escolares na eficácia do processo de ensino-aprendizagem: um estudo no complexo escolar n.º 3098 - São João Paulo II**. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda, Luanda, 2022.

VILELAS, José. **Investigação: processo de construção do conhecimento**. Lisboa: Edições Sílabo, 2022.

O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA PROMOÇÃO DAS TIC NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM ANGOLA

Eldemar Sebastião João¹

INTRODUÇÃO

A educação é, sem dúvida, uma das forças mais transformadoras de uma sociedade, sendo reconhecida como base para o desenvolvimento sustentável, bem como para a justiça social (UNESCO, 2015). Em Angola, onde o sistema educacional ainda carrega marcas profundas de desigualdades e reconstrução pós-conflito armado, pensar em formas de tornar a gestão escolar mais eficiente é um imperativo (José; Kanikadan, 2024). Os gestores enfrentam diariamente o desafio de administrar escolas com recursos escassos, estruturas frágeis e demandas crescentes por qualidade (Sousa *et al.*, 2021). Nesse cenário, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) não surgem apenas com ferramentas técnicas, como computador e internet, mas como aliadas estratégicas de facilitação, na construção de uma escola com maior dinamismo, transparência e conectada com as necessidades contemporâneas (Assis, 2015). O gestor escolar deve promover a integração das TIC na escola, de forma acessível para os professores e alunos, a fim de dinamizar as práticas educativas, desenvolver a inovação e, principalmente, colocar o aluno no centro do processo educativo, promovendo uma gestão mais democrático-participativa, orientada para os resultados (Nanga, 2023).

Atualmente, a sociedade está cada vez mais exigente em relação a aprendizagem efetiva dos alunos, pois a mesma determina a qualificação académica de qualidade e por este fator os gestores escolares são desafiados a refletir sobre os elementos que devem ser considerados para um ensino e aprendizagem de qualidade e consequentemente, como destaca Libâneo (2004), a gestão escolar deve estar alinhada às exigências sociais e educacionais contemporâneas, promovendo práticas que favoreçam o desenvolvimento

¹ Mestre em Desenvolvimento Curricular e Doutorando em Administração e Políticas educacionais na Universidade de Aveiro – Portugal. eld.sebast@ua.pt.

integral dos alunos. Estamos inseridos num mundo onde a tecnologia se faz cada vez mais presente, exigindo da gestão escolar um posicionamento diante desta realidade (Libâneo, 2004). Segundo Assis (2015), a forma como os conhecimentos são transmitidos e o uso de tecnologia na escola, determinam em grande parte o comportamento dos alunos e a presença das tecnologias digitais na educação, exige dos gestores uma postura criativa e inovadora, capaz de integrar esses recursos ao cotidiano escolar de forma significativa. “A escola consiste em garantir aos alunos-cidadãos a formação e aquisição de novas habilidades, atitudes e valores na chamada Sociedade da Informação” (Assis, 2015, p. 3), e para que isto aconteça, a integração das TIC é fundamental. As tecnologias, dinamizam e favorecem a aprendizagem, como a televisão, pois o que é visto é compreendido com maior celeridade, ampliam as possibilidades de comunicação, permitindo que os alunos se conectem por meio da internet, com diferentes saberes e culturas (Moran *et al.*, 2001).

À medida que a ciência avança, a tecnologia surge como resposta às muitas dificuldades que o ser humano enfrenta nas diversas áreas do conhecimento. Na educação, ela não apenas acompanha esse progresso, mas transforma profundamente o modo como ensinamos e aprendemos. As possibilidades que oferece são vastas e, quando bem utilizadas, podem tornar o processo educativo mais dinâmico, acessível e significativo. As tecnologias têm o potencial de promover uma aprendizagem mais ativa, colaborativa e contextualizada (Valente *et al.*, 1999), ou seja, o aluno deixa de ser mero recetor de informação e passa a ser protagonista da sua própria jornada de conhecimento e para isso, para além da garantia das condições tecnológicas na escola da parte do Estado, por meio dos gestores escolares, os professores têm de ser cada vez mais capacitados no domínio das novas tecnologias para ajudarem os seus alunos a manejarem ferramentas como computadores. Essa visão é reforçada pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, no relatório apresentado à UNESCO. Onde, afirma-se que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são ferramentas valiosas para a educação. O uso de computadores e sistemas multimédia permite criar percursos personalizados, onde cada aluno pode avançar ao seu próprio ritmo, respeitando suas necessidades e estilos de aprendizagem (Delors *et al.*, 2010). Para Almeida (2009), cabe ao gestor tornar utilizáveis os recursos tecnológicos, democratizando o acesso e incentivando o uso consciente e criativo dessas ferramentas. Isso implica promover articulações que favoreçam a comunicação, a interação e o uso significativo da tecnologia no dia a dia escolar.

As tecnologias são elementos relevantes do contexto que reconfiguram a situação e criam possibilidades diferentes para o ensino e a aprendizagem, uma vez que, além da expressão material de instrumentos, englobam as dimensões técnica, social e cultural envolvidas em sua produção, expandem o potencial humano e propiciam que, através da Internet, alunos, professores e membros da comunidade, situados em diferentes territórios, possam compartilhar experiências educativas centradas nas relações que se estabelecem em contexto virtual (Almeida, 2009, p. 78).

Esta pesquisa parte do problema central que consiste em compreender até que ponto o gestor escolar pode promover o uso das TIC como recurso para potencializar o ensino e a aprendizagem em Angola. Assim, o objetivo do estudo é analisar de que forma a atuação do gestor escolar contribui para a integração das TIC no contexto escolar, identificando potencialidades e desafios, a partir de uma análise da literatura nacional e internacional sobre a temática em causa. Esta pesquisa, incide sobre a reflexão das TIC como elemento importante que os gestores escolares devem ter em conta, para uma formação de qualidade dos alunos. Sob esse viés, a intenção é de fazer alguns apontamentos sobre como as TIC, facilitam o processo de ensino e aprendizagem nas escolas, o estado que se encontra a valorização das TIC, na gestão das escolas em Angola. E a forma de melhor utilizar as ferramentas tecnológicas, para promoção de uma educação mais rica e inclusiva, num processo de democratização que considera igualmente a dimensão social e a dimensão política da educação.

Este estudo tem um carácter qualitativo, de natureza exploratória e descritiva. Para a sua construção, optou-se por uma revisão bibliográfica, entendida como o levantamento, leitura e reflexão crítica sobre produções científicas já publicadas (Gil, 2002; Marconi; Lakatos, 2017).

O percurso metodológico foi organizado em etapas complementares. Em primeiro lugar, definiu-se o problema central da investigação: compreender até que ponto o gestor escolar pode promover o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como recurso para potencializar o ensino e a aprendizagem em Angola.

Em seguida, delimitou-se o recorte temporal e geográfico, privilegiando estudos publicados entre 2010 e 2025, com maior atenção ao contexto angolano e africano. O levantamento bibliográfico contemplou bases como Scielo, Google Scholar, CAPES e PNUD, além de repositórios institucionais (UNILAB, UCP, UAN) e documentos oficiais do Ministério da Educação de Angola.

Na fase seguinte, foram selecionados artigos, dissertações, livros e relatórios técnicos que abordam a relação entre gestão escolar, TIC e ensino-aprendizagem. A leitura desses materiais foi realizada de forma crítica e interpretativa, buscando não apenas descrever, mas também confrontar ideias, identificar lacunas e destacar possibilidades para a realidade angolana.

Por fim, as informações foram organizadas nas seguintes categorias temáticas, planificação, comunicação, formação, inclusão e desafios, o que possibilitou uma visão mais clara e integrada da literatura. Esse caminho metodológico não pretende esgotar as produções existentes, mas oferece um olhar abrangente e reflexivo sobre o papel do gestor escolar na promoção das TIC como instrumento de inovação educacional.

Deste modo, após a introdução, seguiu-se com a metodologia, explicitando a abordagem qualitativa e os procedimentos da revisão bibliográfica. A primeira secção do desenvolvimento, dedica-se à discussão dos conceitos de tecnologia e gestão escolar, que fundamentam o estudo. Na segunda secção, analisam-se as TIC e o seu impacto no sistema educacional angolano, com destaque para potencialidades e limitações. A subsecção seguinte, trata da importância das TIC nas instituições escolares, com atenção especial à Internet e à Educação a Distância que são abordadas na terceira e quarta secção. A quinta secção aborda os desafios para a implementação das TIC em Angola. Por fim, nas considerações finais, apresentam-se as conclusões, ressaltando que a tecnologia, quando articulada à ação do gestor escolar, pode contribuir para promover a cidadania, democratizar o acesso ao conhecimento e fortalecer a emancipação social.

1. DEFINIÇÕES DE TECNOLOGIA E GESTÃO ESCOLAR

A palavra tecnologia tem origem no grego “tekhne” que significa “técnica, arte, ofício” juntamente com o sufixo “logia” que significa “estudo”. Para Assis (2015), tecnologia é o conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam a um determinado tipo de actividade como construir uma caneta esferográfica ou um computador, não importa, nesta tarefa o ser humano precisa pesquisar planificar e criar o produto, o serviço, o processo.

De acordo com Libâneo (2004), a gestão escolar, refere-se ao processo de direção da escola no âmbito organizativo, na área administrativa, quanto na área pedagógica, a fim de se cumprir com os objetivos preconizados para uma determinada instituição de ensino. Para o autor, existem três formas de gestão, que são: A gestão centralizada, que é o tipo de gestão onde as decisões são tomadas pelo diretor; a autogestionária, que é o tipo de gestão cujas decisões são tomadas pelo coletivo e a gestão democrático-participativa, que é o tipo de gestão cuja as as opiniões dos membros são consideradas na tomada de decisão. “A conceção técnico-científica baseia-se na hierarquia de cargos e funções, visando a racionalização do trabalho e a eficiência dos serviços escolares. Tende a seguir princípios e métodos da administração empresarial” (Libâneo, 2004, p. 97). Portanto, Gestão escolar eficiente não é apenas aquela que cumpre prazos e metas, mas é aquela que consegue promover ferramentas que auxiliam na

execução fácil, dinâmica, estimuladora e multiforme das tarefas, articulando pessoas, ideias e recursos em prol do ensino e aprendizagem. Segundo Lúck (2009), aos diretores escolares compete zelar pelo desempenho satisfatório da comunidade escolar e alcance dos padrões de qualidade determinados pela legislação educativa nacional. Define a gestão escolar como meio de “realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade social”, é também, um processo participativo, estratégico e avaliativo (Lück, 2009, p. 22). Portanto as TIC, nesse contexto, ajudam a automatizar tarefas, melhorar a comunicação e gerar dados que orientam decisões mais acertadas.

Em Angola, muitas escolas ainda operam com processos burocráticos e centralizados (Zacarias e Neto-Mendes, 2018). A introdução das TIC pode romper esse padrão, promovendo maior autonomia e envolvimento da comunidade escolar.

2. AS TIC E O SEU IMPACTO NO SISTEMA EDUCACIONAL ANGOLANO

O sistema educacional angolano está em constante reconstrução. Após décadas de guerra civil², o país enfrenta desafios como falta de infraestrutura, escassez de professores qualificados e altos índices de evasão escolar. O Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) 2018-2022 reconhece a importância das TIC para modernizar a educação, mas sua implementação ainda é desigual (PND, 2018).

O uso de tecnologias nas escolas, constitui-se como elemento chave para que haja uma educação inovadora, “a problemática do ensino em Angola precisa ser enfrentada por meio da promoção de uma educação transformadora, empreendedora e inovadora” (Costa *et al.*, 2024, p. 4). De acordo com os dados do Governo de Angola, apresentado na Cimeira sobre a Transformação da Educação em Angola, 96% das escolas primárias públicas não têm acesso à internet e mais de 80% não possuem computadores. A desigualdade é evidente: 75% das residências urbanas têm televisão, contra apenas 14% nas zonas rurais. A falta de eletricidade em muitas escolas agrava ainda mais a exclusão digital e educacional (Angola, 2022). “A globalização, o avanço tecnológico e as transformações sociais exigem uma educação que prepare os estudantes para lidar com essas mudanças de forma empreendedora e inovadora” (Costa *et al.*, 2024).

Em contextos como o angolano, onde a infraestrutura ainda é limitada, soluções móveis e offline têm sido alternativas viáveis. A UNESCO (2021),

2 A Guerra Civil Angolana (1975-2002), foi um conflito entre os movimentos nacionalistas fundamentalmente MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola) e UNITA (União Nacional para a Independência Total de Angola), que disputavam o poder após a independência. O conflito foi marcado por forte intervenção externa e influenciado pela Guerra Fria (Nunes, 2020).

reforça que, quando bem implementadas, as TIC podem reduzir desigualdades e promover uma educação mais equitativa. Mas para isso, é preciso mais do que equipamentos: é necessário formação, suporte técnico e adaptação curricular (Ferreira, 2019; UNESCO, 2021).

Os alunos já têm contacto com tecnologias no seu dia a dia, o que influencia a forma como aprendem. A exposição a meios como televisão e rádio contribui para a construção de saberes prévios (Trindade, 2022). Algumas escolas já usam recursos como quadros digitais e computadores desde os primeiros anos de ensino. Os casos de sucesso mostram que, ao aproveitar essa familiaridade, a escola pode tornar o processo educativo mais eficaz e significativo.

2.1. A IMPORTÂNCIA DAS TIC PARA AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES EM ANGOLA

A adoção de ferramentas digitais como o Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGFE) tem transformado a forma como as escolas são administradas. Com o suporte da UNICEF, o Ministério da Educação tem promovido a implementação de plataformas tecnológicas, voltadas à coleta e análise de dados educacionais, o que tem contribuído para a formulação de políticas públicas mais eficazes. Em Luanda, por exemplo, instituições que passaram a utilizar esses sistemas relataram uma redução de até 40% no tempo necessário para processar matrículas, além de melhorias significativas na frequência dos alunos (UNICEF, 2024). A digitalização dos processos, permite aos gestores uma leitura mais precisa da realidade escolar, favorecendo o uso inteligente dos recursos e a antecipação de desafios.

A comunicação entre os diferentes atores da comunidade escolar, professores, alunos, famílias e direção, é um elemento-chave para uma gestão eficiente. Ferramentas como WhatsApp, Google Workspace e Moodle têm sido amplamente utilizadas para facilitar esse diálogo, promovendo maior transparência e engajamento (Ferreira, 2019). Segundo Bonga (2020), é essencial que a gestão escolar considere o uso dessas tecnologias, pois é o gestor quem articula os diversos segmentos e cria condições para que as TIC sejam integradas de forma significativa ao cotidiano escolar. “O planeamento também deve estar amparado pelas políticas educacionais, incorporando as TIC no cotidiano escolar sem perder a sua criticidade, assim como, planejar quais os espaços que serão ocupados pelas tecnologias” (Bonga, 2020, p. 19). Em contextos em que o deslocamento é difícil, soluções digitais como reuniões virtuais, grupos de pais e plataformas de acompanhamento escolar têm sido decisivas para manter o vínculo entre escola e comunidade. O Livro Branco das TIC em Angola do Ministério das Telecomunicações de Angola, ressalta que a conectividade e a

inclusão digital são pilares estratégicos para a transformação educacional no país (Angola, 2022).

A inclusão das tecnologias digitais, no âmbito da formação continuada dos gestores escolares é outro fator determinante para o sucesso da gestão. Iniciativas como o programa “Educação para Todos” oferecem módulos específicos voltados ao desenvolvimento de competências digitais (UNESCO, 2014). A Universidade Lusófona, por sua vez, tem investido em metodologias que integram as TIC ao processo formativo docente, com etapas que envolvem diagnóstico, planejamento, execução e avaliação (Costa *et al.*, 2023).

A inclusão digital representa tanto um desafio quanto uma oportunidade para a educação angolana. Projetos como “Meu Kamba” e “ProFuturo” têm levado tecnologia a escolas em regiões remotas, ampliando o acesso a conteúdos digitais e promovendo a formação de professores. O “Meu Kamba” já beneficiou mais de 60 mil estudantes em 12 províncias, com equipamentos adaptados ao currículo nacional (Barbante, 2020). O “ProFuturo”, por sua vez, atua em 16 das 21 províncias, alcançando mais de 66 mil alunos e capacitando cerca de 1.600 docentes com metodologias digitais (PROFUTURO, 2025).

O Plano Nacional de Sociedade de Informação (PNSI) reconhece a educação como um dos eixos centrais para o desenvolvimento digital. Iniciativas como Angola Digital, Rede de Mediatecas e Telecentros têm contribuído para democratizar o acesso à informação e ampliar as possibilidades de aprendizagem (Angola, 2022).

A escola precisa se reinventar, tornando-se um espaço de aprendizagem ativa, onde o aluno desenvolve competências, autonomia e pensamento crítico (Ferreira, 2019).

Almeida (2009), reforça que recursos como televisão, rádio, projetores, computadores e internet tornam as aulas mais atrativas e contextualizadas, aproximando o conteúdo à realidade dos alunos. Um simples documentário ou apresentação de slides pode transformar uma aula expositiva em uma experiência significativa (Silva, 2001).

Conclui-se que o uso planejado das TICs permite aos alunos desenvolverem competências investigativas no ramo da ciência desde cedo, ampliando sua capacidade de aprender de forma independente (Ferreira, 2019).

3. O IMPACTO DA INTERNET PARA A EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE

A internet como um elemento que potencializa o circuito de comunicação global, promovendo o intercâmbio de saberes, a pesquisa de temas diversos e o contato entre pessoas de diferentes contextos culturais e geográficos. Para os

autores, a internet não é apenas uma ferramenta técnica, mas um espaço de construção social e educacional, capaz de ampliar horizontes e democratizar o acesso ao conhecimento (Bonilla; Pretto, 2011).

A internet tem encurtado distâncias físicas e sociais, facilitando o acesso à educação e à informação. A rede mundial tem transformado o mundo em um espaço mais conectado, onde oportunidades de aprendizagem, empreendedorismo e comunicação estão ao alcance de qualquer pessoa com acesso à tecnologia (Pesce; Adriana, 2016).

Segundo a publicação de Costa (2024), no jornal “Ver Angola”, a Ministra da Educação de Angola, Luísa Grilo, anunciou a implementação, a partir de 2025, de equipamentos tecnológicos (computadores e acesso à internet) em cerca de 1.100 escolas, com vista à melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, observa-se que, apesar dessas iniciativas, a utilização efetiva das tecnologias nas escolas primárias ainda é incipiente, evidenciando desafios na sua consolidação..

Essas perspectivas reforçam o papel da internet como uma aliada estratégica na promoção da inclusão digital e no enfrentamento das desigualdades educacionais. Em ambientes escolares, seu uso pode viabilizar práticas pedagógicas inovadoras, como o ensino híbrido, a aprendizagem baseada em projetos e o acesso a bibliotecas digitais e cursos online. Além disso, a internet permite que alunos e professores participem de comunidades de aprendizagem, compartilhem experiências e desenvolvam competências digitais essenciais para o século XXI.

5. O MODELO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM CONTEXTO ANGOLANO

A Educação à Distância (EaD), tem conquistado cada vez mais espaço como uma alternativa eficaz para ampliar o acesso ao ensino, especialmente em situações onde a presença física é limitada, seja por questões geográficas, sociais ou estruturais. Como explica Moran (2015), a EaD é um processo de ensino-aprendizagem em que alunos e professores não estão fisicamente juntos, mas se conectam por meio de tecnologias digitais, como a internet, videoconferências e redes de alta velocidade. Essas ferramentas permitem que o conhecimento circule em tempo real ou de forma assíncrona, criando pontes entre pessoas que, mesmo distantes, compartilham saberes e experiências.

Em Angola estabeleceu-se diretrizes formais para a EaD através do Decreto Presidencial n.º 321/20, que regula as modalidades de ensino à distância e semi-presencial no ensino primário e secundário (Angola, 2020) e o Decreto Presidencial n.º 59/20 de 3 de março, que estabelece o Regulamento das Modalidades de Ensino a Distância e Semi-Presencial no Subsistema de Ensino

Superior (Angola, 2020). Mas ainda enfrenta desafios para implementação em grande escala deste desiderato, apontando que a baixa familiaridade dos alunos com plataformas digitais, a falta de equipamentos e a insuficiência na formação de professores constituem-se como barreiras críticas para o sucesso da EaD em Angola (Ferreira, 2020).

No contexto do ensino, por exemplo, o uso dessas tecnologias pode ampliar o alcance pedagógico, permitindo que escolas compartilhem boas práticas e ofereçam aos alunos experiências mais diversificadas. A presença de múltiplos tutores em ambientes virtuais favorece a absorção do conhecimento, pois os estudantes têm acesso a diferentes formas de pensar, ensinar e aprender, o que torna cada aula uma oportunidade única de crescimento (Moran, 2015).

6. PRINCIPAIS DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS TIC NO CONTEXTO EDUCATIVO ANGOLANO

Apesar dos avanços tecnológicos e das boas intenções que cercam a modernização da educação, a implementação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na gestão escolar ainda esbarra em desafios profundos e quotidianos. Um dos mais visíveis é a infraestrutura precária: muitas escolas continuam sem computadores, sem acesso à internet ou até mesmo energia elétrica estável. Essa realidade, infelizmente, não é exceção. Segundo Reis *et al.*, (2024), em um estudo publicado na IOSR Journal of Business and Management, mais da metade das instituições escolares nunca passou por manutenção adequada, o que compromete diretamente a integração das TIC. Professores relatam dificuldades em utilizar ferramentas digitais, enquanto muitos alunos sequer têm acesso a dispositivos básicos, o que cria um abismo entre o discurso da inovação e a prática diária.

Outro obstáculo importante é a falta de formação específica para gestores e docentes. A resistência à mudança, especialmente entre profissionais com mais tempo de carreira, é compreensível diante da ausência de capacitação contínua. A formação docente precisa ser repensada para incluir competências digitais como parte essencial da prática pedagógica (Silva, 2024). Sem esse preparo, o uso das TIC corre o risco de se tornar superficial, limitado a tarefas administrativas ou replicações de métodos tradicionais em ambientes digitais.

Silva (2024), ressalta que a transformação digital exige uma mudança de mentalidade institucional, com abertura para práticas mais horizontais e participativas. Sem essa mudança cultural, mesmo as melhores ferramentas tecnológicas podem ser subutilizadas ou ignoradas.

Por fim, não se pode ignorar o papel das políticas públicas. A ausência de regulamentações claras, aliada à falta de financiamento contínuo, compromete

a sustentabilidade dos projetos educacionais baseados em TIC. O estudo da IOSR Journal alerta que sem apoio governamental consistente, as TIC correm o risco de se tornarem soluções pontuais e não estruturais (Reis *et al.*, 2024). Ou seja, sem uma planificação ao longo prazo, os avanços tecnológicos podem se limitar a iniciativas isoladas, sem impacto real na qualidade da educação. Para superar esses desafios é preciso uma abordagem integrada, que envolva o poder público, a sociedade civil e o setor privado. Só assim será possível transformar a tecnologia em uma aliada real da gestão escolar e da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão da literatura mostra que as TIC têm um papel transformador na gestão escolar. Elas não apenas otimizam processos, mas também promovem inclusão, transparência e participação. No entanto, sua eficácia depende de fatores como infraestrutura, formação, cultura organizacional e políticas públicas consistentes. As TIC representam uma oportunidade concreta para transformar a gestão escolar em Angola. Sua adoção pode contribuir para uma educação mais eficiente, democrática e inclusiva. Mas para que isso aconteça, é preciso investir em infraestruturas, formação e políticas públicas que garantam sua implementação de forma sustentável.

Sendo que os gestores escolares têm a responsabilidade de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem para garantir uma formação de qualidade, devem procurar formas de melhorar cada vez mais o ensino, usando como ferramenta importante as tecnologias, tornando assim as aulas mais aprazíveis, estimuladoras, e motivadoras para aprendizagem. As TIC, possibilitam a obtenção de mais informações, através de softwares de gestão e inteligência artificial, através de pesquisas na internet e rapidez na resolução de problemas usando as ferramentas que as tecnologias proporcionam. O gestor escolar deve agir na esfera de articulação dos docentes, dos alunos e da comunidade para que participem e atuem de maneira efetiva, democratizando o acesso as tecnologias. Dentro desta perspectiva temos as tecnologias como uma nova ferramenta de acesso a informação, que se constitui como uma possibilidade de transmissão e de comunicação, favorecendo o diálogo entre diferentes atores, que constituem a comunidade escolar.

A inserção das tecnologias na escola é um processo lento que demanda interesse e uma gestão articulada. É necessário ampliar os estudos empíricos sobre o tema, especialmente em contextos rurais e em escolas do ensino primário. Mais do que ferramentas, as TIC são pontes que conectam gestores, professores, alunos e comunidades em torno de um objetivo comum: uma educação que transforma vidas. O futuro da escola angolana depende da coragem de inovar e

da capacidade de integrar tecnologia e humanidade no cotidiano educacional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Gestão de tecnologias, mídias e recursos na escola: o compartilhar de significados. **Em aberto**, v. 22, n. 79, p. 5–89, 2009.
- ANGOLA. **O Livro Branco das TIC em Angola (2019–2022): Estratégia para a Transformação Digital**. Luanda: [s. n.].
- ANGOLA, Governo. **Relatório da Consulta Nacional**. Luanda: [s. n.].
- ASSIS, Luciana M. Elias; KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.
- BARBANTE, José Sanajmbo Cesário. Projetos de Inclusão Digital na Educação em Angola: Avanços e Recuos. **Revista Brasileira de Estudos Africanos**, v. 6, n. 11, p. 259–275, 2020.
- BONGA, Isaque Saquengue. **O papel das tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: quais desafios em Angola?** Mestrado, Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2020.
- BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca. **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011.
- COSTA, Elisabete Pinto da *et al.* **Inovar & Capacitar: metodologias de ensino inovadoras - Os resultados**. Universidade Lusófona, 2023.
- COSTA, Mário Graça *et al.* A problemática do ensino em angola: um olhar sobre a promoção de uma educação transformadora, empreendedora e inovadora como desafios do século XXI na garantia de um ensino de qualidade olhando para a gestão e administração escolar. **Revista Científica Multidisciplinar**, v. 5, n. 3, 2024.
- DELORS, Jacques *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Brasília: Cortez, 2010.
- FERREIRA, Gabriella Rossetti. **Educação e tecnologias: experiências, desafios e perspectivas**. Belo Horizonte: Atena, 2019.
- FERREIRA, Ricardo Cauica. **Desafios da educação contemporânea em Angola**. Percepções de Professores do Ensino Superior Público. Évora: Universidade de Évora, 2020.
- GIL, António Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- JOSÉ, Janselma Figueiredo; KANIKADAN, Andrea Yumi Sugishita. **Um estudo sobre políticas e gestão escolar no ensino primário em Luanda-**

Angola. Redenção: UNILAB, 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MORAN, Jose. **O que é educação à distância.** ResearchGate, 2015.

MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 10. ed. Campinas: Papirus, 2001.

NANGA, Joaquim Avelino Cafunda. **A construção do projeto educativo na gestão escolar em Angola: dilemas e desafios.** Mestrado—Lisboa: ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, 2023.

NUNES, Fernando José Matias. **A guerra civil angolana no contexto da Guerra Fria: da Independência à Guerra por Procuração.** Rio de Janeiro: Escola de Guerra Naval, Marinha do Brasil, 2020.

PESCE, Lucila; ADRIANA, Rocha Bruno. Educação e inclusão digital: consistências e fragilidades no empoderamento dos grupos sociais. **Educação**, v. 38, n. 3, p. 349, 25 fev. 2016.

PND, Governo Angola. **Plano Nacional de Desenvolvimento 2018-2022.** [s. l.; s. n.].

PROFUTURO. **Relatório de impacto Angola 2025.** La Caixa, 2025.

REIS, Nilmar Diogo Dos *et al.* Desafios E Oportunidades No Uso De Tecnologias Da Informação E Comunicação (Tics) Na Gestão Escolar Izaias Loureiro Tavares. **IOSR Journal of Business and Management**, v. 26, n. 6, p. 11–13, 2024.

SILVA, Antonio Flávio dos Santos. A transformação da educação pela integração das TICs: desafios, oportunidades e propostas pedagógicas inovadoras. **Revista Ft**, v. 28, n. 137, 2024.

TRINDADE, Sara Marisa da Graça Dias do Carmo. **Tecnologias e competências digitais na educação portuguesa: história da sua integração nas práticas pedagógicas desde o início do século XX.** Doutorado—Coimbra: Universidade de Coimbra, 2022.

UNESCO. **Estratégia da UNESCO sobre inovação tecnológica na educação (2021–2025).** Paris: [s. n.].

UNICEF. **Gestão da tecnologia na educação.** UNICEF Angola, 2024.


VALENTE, José Armando *et al.* **O computador na sociedade do**

conhecimento. Campinas: Coleção Informática para mudança na Educação, 1999.

ZACARIAS, José Carlos Fernando; NETO-MENDES, António Augusto. Centralização da administração educativa em Angola e insucesso escolar: que relação? *In: Coimbra*: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 2018.

ANGOLA. Decreto Presidencial n.º 321/20, de 31 de dezembro de 2020. **Regulamenta as modalidades de ensino à distância e semi-presencial no ensino primário e secundário.** Diário da República, I Série, n.º 198.

ANGOLA. Decreto Presidencial n.º 59/20, de 3 de março de 2020. **Estabelece o Regulamento das Modalidades de Ensino a Distância e Semi-Presencial no Subsistema de Ensino Superior.** Diário da República, I Série, n.º 35.



**EDUCAÇÃO BÁSICA,
ENSINO MÉDIO,
ENSINO TÉCNICO
E DESENVOLVIMENTO
HUMANO**

UM OLHAR HERMENÊUTICO SOBRE O (SEM-)SENTIDO DE EDUCAR, NA CONTEMPORANEIDADE

*Martin Kuhn*¹

*Livio Osvaldo Arenhart*²

*Amabilia Beatriz Portela Arenhart*³

INTRODUÇÃO

Refletir sobre as possibilidades de diálogo entre hermenêutica e educação é um desafio para quem se aventura a pensar filosoficamente o fenômeno educativo. Enfrentamo-lo com o interesse de ampliar o conhecimento sobre as possibilidades dialógicas e reflexivas da hermenêutica crítica em relação à educação. Assumir a perspectiva da linguagem significa compreender que nos encontramos jogados no mundo, projetando-nos a partir de heranças não-escolhidas, mas não destinados por um ser exterior ou por uma razão inerente à natureza e/ou à história.

Assim, é pela linguagem que assumimos a educação das novas gerações e as inscrevemos no mundo comum. É por seu intermédio que nos humanizamos, nos apropriamos das coisas dos humanos, produzimos a própria existência e compreendemos o mundo. Situar a educação no âmbito da produção humana, na condição de sua finitude, não significa falta de referências, mas opção por referências argumentativamente justificáveis, mas insuscetíveis de fundamentação absoluta. Que a educação é da ordem da transmissão, de um lado, e da recepção, de outro, constitui uma premissa compartilhada pela clássica antropologia cultural, pela psicanálise e pela hermenêutica filosófica. Que a tarefa da educação é a transmissão de uma (ou outra) tradição, no ocidente,

1 Doutor em Educação nas Ciências. Professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Chapecó, SC. martin.kuhn@unochapeco.edu.br.

2 Doutor. Professor do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Cerro Largo, RS. livio.arenhart@uffs.edu.br.

3 Doutora em Educação nas Ciências. Professora na Faculdade CNEC de Santo Ângelo, nos cursos de Direito e da Saúde. Psicóloga na Secretaria de Educação do Município de Entre-Ijuís. 1432.amabiliaarenhart@cneec.br.

voltada à formação de autonomia cognoscitiva e moral, parece bastante razoável, especialmente em contextos prático-sociais em que procedimentos instituídos por força de projetos neotecnicistas ocasionam mal-estar docente e discente.

O percurso proposto para este ensaio visita conceitos da hermenêutica e, na sequência, dialoga com a educação como produção de uma cultura do sentido. Tomar a hermenêutica como referência para essa reflexão, reivindica reafirmar a questão: Que sentidos queremos para o fenômeno educativo de nosso tempo? Este é um ensaio em diálogo estreito com o mundo das práticas educativas com as quais convivemos cotidianamente.

1. LINGUAGEM E MUNDO COMUM

Reportar alguns conceitos da hermenêutica, ainda que de modo preliminar, contribui para alargar a compreensão dos sentidos do fenômeno educativo. Entre os conceitos pertinentes, destacamos a linguagem, a interpretação, a compreensão, a provisoriade, a verdade, a conversação e o diálogo. A intenção é estabelecer uma relação entre os conceitos para compreender a educação como uma produção de homens e mulheres no mundo. Seria um equívoco abordar ou discutir esses conceitos isoladamente, uma vez que há uma circularidade que os alimenta (Heidegger, 2005a; 2005b).

É pela linguagem que nomeamos as coisas e lhes atribuímos predicados. É também por ela que nos pronunciamos sobre as coisas e nos entendemos com os outros no e acerca do mundo. Nesse sentido, o ser das coisas se desvela (e se vela) no horizonte da linguagem compartilhada. É pela linguagem que desvelamos o mundo e possibilitamos o desvelamento do ser das coisas nos diferentes sentidos pelos quais a palavra “ser” está presente em nossas falas e ações.

O acesso ao ser/estar-aí se dá mediante a condição de estarmos sempre mergulhados na linguagem. Bem mais que um meio *pelo* qual, a linguagem é um meio *no* qual podemos acessar o ser das coisas. Se um fenômeno não foi descoberto é porque não foi tocado pela linguagem. Contudo, uma vez inscrito na linguagem pode voltar a encobrir-se, a entulhar-se, a velar-se. Desse modo, desvelar o ser/estar-aí significa inscrevê-lo ou reinscrevê-lo no horizonte da linguagem. Se em algum momento de nossa tradição o fim da educação era a salvação da alma, em outro era a formação do homem gentil ou a formação para a autonomia e a emancipação, parece-nos que, hoje, o fenômeno ficou entulhado. Se significamos a educação de modo plural ao longo da tradição, que sentido ela assume hoje? Para que educamos? Das políticas educacionais às práticas docentes, tal entulhamento não é difícil de visualizar.

Nesse sentido, a interpretação da tradição permite-nos buscar os sentidos da educação no tempo. Essa tradução da tradição ajuda-nos a ler o fenômeno

em nosso tempo. A ponderação de Cortella (2015, p. 41) acerca da tradição é pertinente: “[...] aquilo que vem do passado e temos de guardar, proteger, levar adiante, chamamos de tradição. Aquilo que vem do passado e tem de ser descartado, que é superado, chamamos de arcaico”. Parece-nos que temos feito terra arrasada da tradição em nome da novidade, dos modismos na educação. Referindo-se à cultura pós-moderna e correspondente relativização de referências, Ernildo Stein (1996, p. 28) pondera que “[...] há como que uma erosão dos elementos da tradição que sustentava, em grande parte, a vida humana até a metade do século”. Compreende que “[...] não temos mais vínculos de compromisso com os fatos, com as coisas, com os acontecimentos que nos rodeiam” (Stein, 1996, p. 29).

Heidegger (2006, p. 52) entende que “[...] somente se nos voltarmos pensando para o já pensado, seremos convocados para o que ainda está para ser pensado”, de modo que temos um crescente movimento de fazer terra arrasada “[...] da tradição, confundindo-a com o arcaico, em nome de uma sempre novidade estéril e utilitária”. Estabelecer referências comuns, legítimas, requer negociação. Tugendhat (2007, p. 190) afirma que, quando deliberamos sobre as coisas, “[...] nós nos perguntamos pelas *razões* a favor ou contra ao que se está dizendo ou pensando”. Sob esse prisma, a ação educativa é sempre uma tarefa pensada coletivamente e só temos um modo de fazê-lo: conversando e estabelecendo consensos mínimos. Stein (1996, p. 70) sugere que esses consensos mínimos poderiam se fundar na luta contra as “[...] injustiças sociais”, afirmando a “solidariedade humana”, a “dignidade humana” e a “afirmação da vida humana”.

Portanto, a formação humana que se realiza no face-a-face dos sujeitos da escola deveria, antes de acontecer, interrogar-se pelo seu sentido. Infelizmente, o que se constata nas andanças pelas escolas e na formação continuada de professores é que *a pergunta pelo sentido do fazer educativo está encoberta, se não abertamente repudiada*, apesar das queixas que parecem manifestar um persistente e intenso mal-estar nas escolas. Formação para o trabalho, para o vestibular, para empreender, para o domínio de conteúdos culturais, para a cidadania, para a responsabilidade, para a felicidade etc., trata-se, muitas vezes, de expressões vazias e que não interrogam as questões de fundo da educação. Poderíamos supor, com Taylor (1997, p. 33-34), que essas questões de fundo estão soterradas por uma cultura da “falta de sentido”, ou seja, por um medo generalizado do “[...] vazio aterrorizante, com uma espécie de vertigem, ou mesmo uma fratura do nosso mundo e do nosso corpo-espço”. Taylor (1997) atribui essa falta de sentido ao individualismo, à prevalência da razão instrumental e ao declínio da aspiração das pessoas de participarem do governo de suas sociedades. Ao

que tudo indica, as políticas estatais contemporâneas de reforma empresarial e neotecnista dos sistemas de ensino, por exemplo, nos EUA, em vez de solucionar essa falta de sentido, agravaram-nas (Ravitch, 2011; Freitas, 2012; Nussbaum, 2015).

Conforme afirma Lawn (2010), a tematização hermenêutica criteriosa das declarações sobre o mundo, aqui a educação, permite entrever o não-dito no dito. Em qualquer proposta apresentada está “[...] aquilo que a motiva, o que questiona aquilo a que a proposta em si responde”, que cabe ser decifrado pela leitura hermenêutica, relacionando criteriosamente o dito com seu respectivo contexto (Lawn, 2010, p. 113). Assim, a possibilidade de pensar outras formas de existir no mundo está condicionada à (re)interpretação dos sentidos entregues pela tradição a ouvidos aguçados e atentos. Que racionalidade tem sido predominante no mundo contemporâneo? Dardot e Laval (2016, p. 30) entendem que uma “nova” razão se tornou hegemônica no mundo contemporâneo. Definem-na como um “[...] conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens”, orientado pelo princípio da competição e “[...] produzindo uma subjetividade ‘contábil’ pela criação de concorrência sistemática entre os indivíduos”. Essa racionalidade anunciada pelos autores é expressa em nossa linguagem empreendedora, em nossas políticas públicas, nas políticas educacionais, nas práticas educativas dos professores, nos processos avaliativos etc.

Reconhece-se, portanto, a provisoriade das coisas humanas. Portanto, cai por terra a compreensão de uma verdade absoluta e definitiva. Nesse sentido, a hermenêutica, conforme Stein (1986, p. 32), “[...] procura penetrar cautelosamente em seu tempo” e “procura tornar-se consciente dos condicionamentos que determinam sua posição dentro da constelação histórica”. Desse modo, as pretensões de verdade necessitam ser compreendidas, portanto, em sua historicidade, o que as torna provisórias. Note-se que a pretensão de ter a verdade total e definitiva implica a negação de todas as formas de saber pertencentes aos mundos socioculturais dos outros, que, assim, são negados/sacrificados em ser-no-mundo (Santos, 2010).

No campo teórico da educação, a tradição que tomamos como referência não é sinônimo de verdade em seu sentido absoluto. Habitamos entre um conjunto de referências e assumimos algumas destas como válidas ou legítimas, mesmo entendendo-as como provisórias. Assim, a questão de fundo que se coloca não pode ser reduzida a uma postura maniqueísta de escolha entre duas possibilidades apenas, uma certa e a outra errada. Convém compreender com o máximo de lucidez possível que neste momento, são estas as nossas referências e as consideramos legítimas por tais e tais argumentos. No caso da educação,

o que seriam proposições legítimas? Se entulhamos os sentidos da educação com superficialidades e perdemos as dimensões fundantes do humano, a hermenêutica, enquanto escuta e interrogação, pode auxiliar-nos a interpretar o dito e o não-dito. Nesse sentido, podemos nos interrogar sobre a legitimidade da educação ou da formação de professores que se pauta por diretrizes, por exemplo, de uma racionalidade econômica e instrumental, como nos alerta Flickinger (2010).

O diálogo é a abertura de possibilidades, é o espaço privilegiado de produção de sentido, como também é marca distintiva do ato educativo. Assim, mais do que transmitir verdades, o diálogo com a tradição para fins pedagógicos realiza a possibilidade da reinterpretação e da construção do novo. Assim, mais do que transmitir fielmente a tradição, a tarefa educativa da escola é inscrever as novas gerações nas produções humanas mediante as narrativas plurais de nossa tradição. Tal compreensão permite aos novos se reconhecerem “[...] como identidades construídas, socialmente e culturalmente atribuídas. E estas identidades se estendem a um passado ao qual estão intimamente conectadas” (Lawn, 2010, p. 90). Em última instância, cabe a nós “[...] conduzir nossa vida. Estamos entregues a nós mesmos. Somos aquilo que nos tornamos” (Hermann, 2002, p. 33). É por essa via que construímos aquilo que entendemos como sentido da educação e da formação humana.

2. HERMENÊUTICA E EDUCAÇÃO

A educação enquanto ato de humanização é fundamentalmente um processo linguístico. Além de auxiliar na compreensão dos possíveis sentidos da educação, a hermenêutica “[...] permite que a educação torne esclarecida para si mesma suas próprias bases de justificação, por meio do debate a respeito das racionalidades que atuam no fazer pedagógico” (Hermann, 2002, p. 83). Desvelar os sentidos do que se compreende por educação hoje, só é possível se mergulharmos na tradição. Assim, para Marques (1990, p. 18), cabe à dimensão hermenêutica da pedagogia “[...] penetrar no tempo da educação para desvendar-lhe o sentido histórico”. Em seu entendimento, “[...] trata-se de um ‘refazer para trás’ do processo pelo qual se sedimentaram os sentidos que agem na subjetividade presente e nas condições materiais que os sustentam”. Escavar os sedimentos que se acumularam ao longo de nossa história da educação e se encobriram com o tempo oportuniza que se compreenda seu modo de ser.

Se cabe à educação, por meio da docência e de outras práticas educativas, apresentar o mundo dos homens às novas gerações, a pergunta pelo sentido da educação continua pertinente e se torna ainda mais relevante em um contexto de efemeridade de referências. É pela formação que as crianças e os adolescentes

aprendem a tradição, o universo de referências que consideramos legítimas, abrindo a possibilidade de eles participarem do mundo comum. Assim, contar a história do ser humano abre a possibilidade de romper com naturalização do *status quo* e de imaginar criativamente o ainda não instituído. Apresentar o mundo aos novos significa acolhê-los na humanidade, introduzi-los no mundo comum (torná-los humanos) e, por fim, individualizá-los, como escreveu Rorty (2000). Uma educação que se restrinja somente à socialização e à adaptação seria mutiladora do humano frente às múltiplas possibilidades que se podem lhe abrir enquanto ser da liberdade.

Assim, uma primeira contribuição da hermenêutica à educação é a compreensão de que o ato educativo é fundamentalmente um ato linguístico e que não pode acontecer fora do horizonte da experiência do encontro dialógico da formação humana. Nesse sentido, Marques (1989, p. 29) sugere que a educação enquanto ação proposital, “[...] como intervenção pedagógica, impõe-se como emancipação do ser humano em oposição a essa inserção espontânea a que está o ser humano passivamente submetido”. Ao se orientar por esse balizamento, a educação assume-se como tarefa socializadora, mas também criativa.

Outra compreensão requerida é o entendimento de que a educação é uma produção temporal, da mesma forma que o são os conhecimentos transmitidos. Marques (1993, p. 110) pondera que as coisas (conceitos) que se ensinam ou se aprendem na escola são construções históricas “[...] nunca dadas de vez, mas sempre retomadas por sujeitos em interação e movidos por interesses práticos no mundo em que vivem”. Desse modo, a provisoriidade do conhecimento habita na tarefa educativa do professor e da escola. Portanto, não há verdades absolutas a serem ensinadas, mas construções sujeitas à corrosão do tempo.

Uma vez compreendida como histórica, a tarefa da educação é a transmissão da tradição, ou daquilo que consideramos legítimo para as novas gerações, cabe à escola e ao professor entender que aquilo que o ambiente escolar apresenta às novas gerações está marcado pelo dito e pelo ainda não-dito. Assim, a tarefa da escola em sua dimensão socializadora é apresentar para os novos aquilo que os homens fizeram antes deles. Portanto, o professor é aquele que dialoga com os novos acerca da tradição. Mesmo quando tomada como “verdade”, é imperativo reconhecê-la em sua provisoriidade, que sempre pode ser visitada e interrogada. Portanto, não se trata somente de socializar, mas também de assumir uma postura crítica e reflexiva diante do mundo.

Constitui-se, desse modo, que a educação compreendida desde a hermenêutica em crítica a qualquer fundamentalismo e dogmatismo epistêmico e ético. Se uma crítica epistêmica que pode ser dirigida à escola tradicional, essa se relaciona ao teor estático que os seus conhecimentos, as suas verdades e o seu intelectualismo assumiram. Aprender pressupõe o ato comunicativo.

Caso a comunicação não estabeleça uma relação compreensiva, não haverá, nem comunicação, nem aprendizagem. Dessa forma, a conversação é condição imprescindível à aprendizagem, razão pela qual se anuncia como presença distintiva da hermenêutica à educação, conforme Hermann (2002). A escola entendida como construção de conhecimentos acerca do mundo, da natureza e dos homens é um espaço e um tempo privilegiado de diálogo intersubjetivo, de engajamento de sujeitos na linguagem para a apreensão do mundo.

Assim, a linguagem só se concretiza no processo de comunicação, na construção/negociação de sentidos. Aprender significa compartilhar com os outros o entendimento acerca do mundo. Enquanto a linguagem não se tornar “comum”, uma comunicação na sala de aula, o estudante dificilmente aprenderá e ampliará o seu universo de relações, mesmo que decore, memorize e até passe de ano. Assim, os objetos a serem ensinados e aprendidos no contexto escolar são os conceitos das ciências, sempre em mutação, “[...] reconstruídos pela razão ativa, reflexionante, diligente e normatizadora. Não se ensinam coisas ou saberes prontos, mas relações conceituais em que se articulam as práticas sociais com as razões que as impulsionam e delas derivam” (Marques, 1995, p. 115).

Assim, a construção que cria entendimento acerca do mundo, dos homens e dos fenômenos, passa pelo diálogo. O signo linguístico forja a possibilidade de comunicação e, portanto, o entendimento que nos permite acessar o mundo que se nos apresenta. Nesse sentido, é razoável a compreensão de Brayner (2008, p. 14), de que a escola além ler, escrever e contar, ela deve propiciar “[...] o acesso a saberes, à capacidade de pensar, de argumentar e julgar e de poder fazer escolhas que propiciem uma inserção consciente nos processos sociais e políticos e a participação na esfera pública”. Vale acrescentar a compreensão de Young (2007), de que a tarefa da escola é “empoderar os sujeitos”, de forma que participem livremente da vida pública.

Conforme Marques (1995), as aprendizagens, sempre intersubjetivas, se realizam no espaço do diálogo, do perguntar e do responder, do dizer e do deixar dizer, do construir significados e relações. Assim, um contexto educativo voltado às aprendizagens, à apropriação de conhecimentos, à reflexão e à construção de conceitos, ao empoderamento, deve incitar a pergunta, que conduz à investigação. Quando o professor, em sua forma, se coloca como autêntico transmissor do conhecimento, a educação fica presa à razão monológica, a experiência educativa que se alimenta da linguagem, do diálogo e da conversação, minguada. De acordo com Hermann (2002, p. 58), “[...] o diálogo possibilita condições de reflexão sobre um entendimento ainda não disponível; ou seja, concede aos participantes a oportunidade de fazer uma autorreflexão sobre seus pontos de vista”, o que só é possível pela conversação.

Os reverses da pretensão de inteligibilidade levantada por atos de fala produzem a comunicação deformada, cuja retificação exige a conversação. A superação do ruído na comunicação exige a participação dos envolvidos, expondo as suas posições, os seus pré-conceitos e conceitos. Nesse processo franco e aberto, professor e aluno constroem o espaço das aprendizagens e do entendimento. Ou, como diria Freire (1992), a elaboração de qualquer processo cognitivo não se realiza senão na prática intersubjetiva do diálogo entre sujeitos mediatizados pelo mundo.

Por fim, no que tange à compreensão hermenêutica da sala de aula, cabe ao professor “[...] a leitura do mundo da sala de aula, para que nele se desvelem os muitos sentidos que nele atuam e se percebem na unidade em que se constituem” (Marques, 1990, p. 21-22). O educador acrescenta que é tarefa da hermenêutica desconstruir a reificação da sala de aula, ler os diversos sentidos “[...] que agem ocultos na subjetividade dos sujeitos e na aparente objetualidade das condições materiais que os sustentam”. Nesse sentido, o olhar hermenêutico como possibilidade de dialogar com o mundo, com a tradição, com o instituído, permite desvelar os muitos sentidos velados presentes nas práticas educativas. Para ele “[...] aquilo que aparece como coisas dadas, formas naturais, as únicas reais e as únicas possíveis, necessita ser desmontado para trás, a fim de que se revele em suas origens e motivações, no processo histórico que o gerou e nos interesses que o mantém” (Marques, 1990, p. 23).

3. O (SEM-)SENTIDO DE EDUCAR

Admitamos que nossas instituições educativas estão atravessadas por diferentes formas de mal-estar. O mal-estar atravessa a sociedade como um todo. O mal-estar da contemporaneidade difere daquele tematizado por Sigmund Freud no início do século XX, relacionado ao necessário recalçamento dos impulsos em função das exigências morais do convívio social (Bauman, 1998). Em época da internet, as ações de socialização são majoritariamente transferidas “da categoria face-a-face para o eletronicamente mediado”, o que dificulta o diálogo e fragiliza os laços humanos a ponto de capitularem as responsabilidades parentais (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 50). As estruturas macrosociais tendem a obstruir a aquisição de habilidades cruciais de compartilhar o mundo e interagir com as pessoas diferentes (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 83). Na cotidianidade da maioria dos contemporâneos (ocidentais), a metáfora matricial de Narciso, arquétipo do consumidor, tomou o lugar da metáfora de Pigmaleão, arquétipo do projetista-produtor, de modo que se deslocou a ênfase do produzir para o consumir, do criar para o destruir (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 94). “Em nossa sociedade, a experiência diária ensina o indivíduo a querer e a necessitar um

suprimento interminável de novos brinquedos e drogas” (Lasch, *apud* Bauman; Mazzeo, 2020, p. 95). Os membros de cada estrato social, inclusive os indigentes, almejam e lutam individualmente para se conformar, pelo menos em aparência, ao esquema de vida em voga no estrato imediatamente superior.

Caracterizam o narcisismo o olhar para si mesmo e a auto-metamorfose estética. O padrão das selfies rege nossas percepções do mundo “em geral”, de modo que “a câmera não se abre mais para o mundo; ela fecha no [meu] rosto” (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 96-97). Ou seja, fechamos em nós o nosso documentário contínuo de vida. Como interpretar essa guinada cultural? Na resposta a essa pergunta, Bauman concorda com Christopher Lasch, para quem, o narcisismo é “a visão de mundo dos resignados” (*Apud* Bauman; Mazzeo, 2020, p. 96). Perdemos a confiança no futuro, o que gera experiências de vazio interior, solidão e inautenticidade, tanto que muitas pessoas “aceitam e desejam ser enganadas em troca de gratificações fugazes”, incomodando-se com quem critica isso (Adorno, *apud* Bauman; Mazzeo, 2020, p. 7). Num mundo ostensivamente indiferente às necessidades e desejos humanos, mascara-se a competição homicida pela sobrevivência social com o “culto americano da amabilidade”. Capitularam as esperanças de tornar o mundo mais atencioso, pois os êxitos individualistas implicam passar adiante dos outros, sobrando cada vez menos espaço para a intimidade pessoal e o compromisso social (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 98). Contudo, os Narcisos se desgastam nessa luta malograda por sucesso, sendo levados a buscar amparo em seitas fundamentalistas ou a se fecharem na negação autossuficiente de toda e qualquer necessidade de outros (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 99). Destarte, o narcisismo produz socialmente os sentimentos de desabrigo e de contradição entre a promessa de poder “ter tudo” e a realidade de poder ter quase nada (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 99).

Para que Narciso consiga satisfazer suas ambições e expectativas teria que “evocar e reaprender as artes geralmente esquecidas e perdidas de Pigmaleão, o arquétipo do artífice [...]” (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 99-100). Mas isso é pouco provável, pois a cultura que endeusou Narciso teria de mudar o foco “do tomar para o dar, da destruição para a criação, das lojas para o amor e o trabalho”, da xenofobia para o reconhecimento dos diferentes (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 100).

A essa apreensão conceitual de nosso tempo, vale acrescentar o conceito de mal-estar sobrance da psicanalista argentina Silvia Bleichmar (1997). De acordo com a autora, a locução “mal-estar sobrance” designa não apenas as renúncias pulsionais que tornam possível nossa convivência com outros seres humanos, mas também “[...] la resignación de aspectos sustanciales del ser mismo como efecto de circunstancias sobreagregadas⁴” (1997, *on-line*). A autora esclarece que

4 “[...] renúncia de aspectos substanciais do próprio ser como efeito de circunstâncias

o super-mal-estar que ela diagnostica na cultura contemporânea não se define nem mesmo pelo somatório de dificuldades materiais, impossibilidade de garantir a segurança futura, aumento do anonimato e cerceamento de objetivos em geral. O mal-estar sobranete é engendrado por uma transformação histórica profunda ocorrida nos últimos anos que “[...] deja a cada sujeto despojado de un proyecto trascendente que posibilite, de algún modo, avizorar modos de disminución del malestar reinante⁵” (1997, *on-line*). A tese da autora pressupõe que os seres humanos podem suportar o mal-estar imposto a eles, num determinado tempo, sob a condição da “[...] garantía futura de que algún día cesará ese malestar, y en razón de ello la felicidad será alcanzada⁶” (1997, *on-line*).

De que modo esse mal-estar sobranete se manifesta? Ao ver de S. Bleichmar, o mal-estar sobranete pode ser percebido de forma eminente no fato contemporâneo de que “[...] los niños han dejado de ser los depositarios de los sueños fallidos de los adultos, aquellos que encontrarán en el futuro un modo de remediar los males que aquejan a la generación de sus padres⁷” (1997, *on-line*). A tese supõe que toda caminhada humana, marcada pela contingência, necessita ser justificada pela esperança de remediar no futuro os males presentes, seja pela atual geração, seja pelas gerações futuras. Num tom drástico, a autora complementa que, àquela minoria de crianças que ainda tem o privilégio de fazer parte de alguma proposta faz-se a proposta que “[...] se reduce, en lo fundamental, a que logren las herramientas futuras para sobrevivir en un mundo que se avizora de una crueldad mayor que el presente⁸” (Bleichmar, 1997, *on-line*). Vemo-nos, portanto, “[...] invadidos por la desesperanza - la cual toma la forma, en muchos casos, no de la depresión sino de la apatía, del desinterés. Esto como sujetos históricos⁹” (Bleichmar, 1997, *on-line*). Uma geração que não recebe da anterior algum ideário para nele fundamentar suas certezas e seus questionamentos, e que lhe sirvam de base para testar, desconstruir e incrementar outras ideias, uma geração à qual é “[...] negado un marco de experiencia de partida sobre el cual la reflexión inaugure variantes”, essa geração, além de ser despojada de história, fica também

sobrepostas” (Tradução livre).

- 5 “[...] deixa cada indivíduo privado de um projeto transcendente que lhe permita, de alguma forma, vislumbrar meios de diminuir o mal-estar vigente” (Tradução livre).
- 6 “[...] garantia futura de que um dia esse mal-estar cessará e, por isso, a felicidade será alcançada” (Tradução livre).
- 7 “[...] as crianças não são mais as guardiãs dos sonhos fracassados dos adultos, aquelas que encontrarão uma maneira no futuro de remediar os males que afligem a geração de seus pais” (Tradução livre).
- 8 “[...] reduz-se, fundamentalmente, à obtenção de ferramentas futuras para sobreviver num mundo que se avizinha mais cruel que o atual” (Tradução livre).
- 9 “[...] somos invadidos pela desesperança — que se manifesta, em muitos casos, não na depressão, mas na apatia, no desinteresse. Isto como temas históricos” (Tradução livre).

desprovida “[...] de suporte desde el cual comenzar a desprenderse de los tiempos anteriores¹⁰” (Bleichmar, 1997, *on-line*). Uma geração que cai prisioneira na armadilha da contemporaneidade radical, repudiando em bloco as coações do passado, faz nascer um novo barbarismo (Moraes, 1992, p. 98). Para nos livrarmos desse decaimento sócio-antropológico, devemos transmitir a cultura, incluindo as áreas e disciplinas do conhecimento, “[...] en el marco de un recorrido que permita repensar los propios callejones sin salida¹¹” (Bleichmar, 1997, *on-line*). O texto dessa autora não conduz ao desespero. Aceitando como irrecusável a historicidade do conhecimento e, em razão disso, seu caráter imprevisível, lança um apelo aos psicanalistas e demais leitores a que não nos despojemos de “[...] nuestra capacidad pensante, que es aquello que puede disminuir el malestar sobrante, ya que nos permite recuperar la posibilidad de interrogarnos, de teorizar acerca de los enigmas, y mediante ello, de recuperar el placer de invertir lo pasivo en activo¹²” (Bleichmar, 1997, *on-line*).

A partir de um outro mirante, La Taille (2009) oferece o diagnóstico de que vivemos numa “cultura do tédio”, que “[...] se traduz em uma ‘vida pequena’, porque é uma vida sem sentido, sem aprendizagem, sem conhecimento, sem criação, sem projeto, sem fluxo, sem energia, sem potência” (La Taille, 2009 *apud* Fávero, 2018, p. 416). Para La Taille (2009), experimentamos o tédio “[...] quando não temos nada para fazer, ou quando estamos fazendo algo que, para nós, carece de significação”. Em decorrência dessa “carência de significação”, o nosso tempo pode ser caracterizado como a “cultura do tédio” (Fávero, 2018, p. 416).

La Taille (2009) e Fávero (2018) enunciam alguns sintomas produzidos pela cultura do tédio: vivemos

[...] um clima de mal-estar existencial [...] alta incidência da depressão e a alta frequência de suicídios; 121 milhões de pessoas diagnosticadas como depressivas [...]; [...] a taxa de suicídios entre jovens de 14 a 25 anos triplicou na segunda metade do século XX; [...] dois tipos de tédio: o tédio situacional ou superficial e o tédio existencial ou profundo (Fávero, 2018, p. 420-421).

O autor ainda pondera que “[...] em outros tempos, tais indícios tinham outros nomes (cansaço de viver, melancolia, tristeza, acídia, desespero, pessimismo, niilismo, náusea, desgosto)” (Fávero, 2018, p. 420). Assim,

10 “[...] um suporte do qual possam começar a se distanciar de tempos anteriores” (Tradução livre).

11 “no âmbito de um caminho que permita repensar nossos próprios becos sem saída” (Tradução livre).

12 “da nossa capacidade de pensar, que é o que pode atenuar o excesso de mal-estar, pois nos permite recuperar a possibilidade de nos questionarmos, de teorizar sobre enigmas e, com isso, de recuperar o prazer de transformar o passivo em ativo” (Tradução livre).

constata-se que a cultura do tédio, em suas múltiplas formas de expressão, interfere no cotidiano escolar dos estudantes e nos processos de ensino e aprendizagem. Em seu entender “[...] a ausência de hierarquização de valores é muito mais perversa e perigosa que a indicação de certos valores que servirão de indicadores para balizar nossos projetos de vida” (Fávero, 2018, p. 419). Mais do que isso, vivemos um tempo sem valores ou referências estáveis, contexto que Stein (2011, p. 181) chama de desreferencialização. A todo momento e em qualquer tempo, “[...] podemos mudar as referências, entrar num jogo diferente”. Isso não significa ausência de referências ou valores, “[...] mas sim (viver) em um mundo sem valores estáveis, em um mundo de valores que se equivalem e que se revezam” (La Taille, 2009 *apud* Fávero, 2018, p. 419). Portanto, é bastante razoável perguntar: Que sentidos queremos para o fenômeno educativo de nosso tempo?

Essa cultura de fluidez (Bauman, 2009) se manifesta no cotidiano escolar. Do lado dos alunos, observam-se problemas de indisciplina, conflitos existenciais, angústias, choros sem aparente motivo, estudantes medicalizados em razão da síndrome do pânico, de crises de ansiedade, de depressão, tentativas de suicídio, automutilações em casa e na escola etc. Do lado dos pais, ouvem-se queixas e perguntas desesperadas sobre o que fazer com os filhos. Do lado dos diretores(as), auto-exonerações devido à sensação de impotência face às pressões vindas de todos os flancos.

Do lado dos professores, observam-se dificuldades que impedem a continuidade do trabalho docente, afastamentos por doenças físicas e mentais, remuneração incompatível com o cargo, falta de reconhecimento social pelo seu trabalho, queixas de todo tipo, enfim, perda do desejo de educar, renúncia à educação, abandono da posição de educador(a). O professor(a) que deixa de professar sua fé no conhecimento e no valor da transmissão deste limita-se a cumprir tarefas rotineiras sob pressão por produtividade. Desiste de se autorizar a dirigir as atividades pedagógicas perante qualquer ameaça de tomarem rumos diferentes do que está pré-estabelecido pela Matriz de Referência do sistema de ensino. Mantendo-se na dimensão estritamente utilitária, desiste de assegurar a possibilidade de encontros intersubjetivos, sem os quais dificilmente se pode cogitar sentido humano em qualquer atividade.

Admitindo o vigor imponente de uma cultura contemporânea do tédio, cabe à educação escolar a leitura crítica dessa cultura, visando a “[...] instaurar uma cultura do sentido” e a neutralizar o que Han (2016, p. 60) chama de “violência da positividade” (Fávero, 2018, p. 425). Notoriamente, tal interpretação crítica exige muito mais que introduzir atividades adicionais no cotidiano escolar para, por exemplo, afrontar pontualmente o problema. Fávero

(2018, p. 425) destaca que a hermenêutica da cultura do tédio, como exercício crítico-pedagógico permanente, levada a efeito com professores capacitados e comprometidos em promover e implantar a “cultura do sentido”, poderá se tornar um “[...] importante veículo para enfrentar os dilemas educacionais da contemporaneidade”. A educação, nesse sentido, constitui-se em uma possibilidade de construção de uma cultura do sentido, ou seja, de um espaço de partilha de referências comuns à formação humana das novas gerações.

A construção pedagógica de uma cultura do sentido tem de abraçar como pressuposto a ideia de que a educação lida com algo que não pode ser controlado, ou seja, não é possível educar apenas a partir do que se quer fazer deliberadamente. Educar transmite, sim, mas não transmite tão-somente conteúdos, por mais importantes que sejam. Para esclarecer o que aqui está em tela, vale afirmar que cada um lembra dos professores(as) que o marcaram de alguma forma. Essa marcação é da ordem da comunicação intersubjetiva, mesmo que o aluno a tenha sentido como dolorosa ou violenta. O fazem conosco quando nos marcam simbolicamente é *insignare*, em latim, termo que deu origem ao verbo “ensinar”. Com efeito, um(a) professor(a) que assume seu lugar adulto de educar, ao ensinar conteúdos, também transmite modos a-ser (*zu-sein*), jeitos de se relacionar com os outros, consigo mesmo, com o mundo, com o futuro; transmite inclusive formas de se posicionar e agir face a situações de conflito, formas de cuidar das feridas e das mutilações, de lidar com o sofrimento próprio e dos outros. O que se transmite do lado adulto e se recebe do lado infantil-adolescente-juvenil é da ordem do encontro intersubjetivo. Este é a fonte do sentido humano de viver, por mais que possa ser perturbador ou desconcertante.

Nesta perspectiva, é razoável que dialoguemos com nossos educandos sobre como lidar com as mutilações, perdas, frustrações, decepções amorosas e outras situações vitais de sofrimento. Uma via para desconstruir a cultura narcísica é admitir que viver é sofrido e que não é saudável tamponar nossas feridas com fármacos e entretenimentos. Por essa vereda talvez possamos desenvolver a sensibilidade para com nossa condição existencial de seres que necessitam se amparar uns aos outros. Uma ética do cuidado e do amparo mútuo pode ser figurada pela imagem de anjos de uma só asa. Sozinhos não conseguem voar. O discurso neoliberal destrói os fundamentos da vida social ao persuadir os jovens a se tornarem empresários de si, segundo o imperativo necrófilo da universalização da concorrência capitalista.

Pelo caminho da ética do amparo mútuo, o professor pode tornar-se referência para os educandos em vários aspectos da vida, a começar pelo amor ao conhecimento de sua área, seja ela científica, artística, literária, cultural, esportiva ou outra. Cada professor deveria se perguntar se ele deseja tornar-se

referência para os alunos, se ele deseja transmitir aos alunos o desejo pelo objeto do conhecimento, pela validade do conhecimento e pela aprendizagem desse conhecimento pelos alunos. Mas também, se deseja dialogar com os estudantes sobre questões existenciais, sociais e culturais suscitadas por aulas dialógicas e que, mais ou menos surpreendentemente, transbordam das pautas do plano de ensino. Um professor assim arrisca-se a fazer e a proporcionar experiências de encontro entre pessoas, que, em vez de “perda de tempo”, perfazem o caminho por excelência para vencer o tempo incomodativo e atordoante chamado “tédio” e para cuidar de nossa saúde psíquica. Para que isso possa acontecer, por desejo do professor, a sala de aula terá de proporcionar tempos-espacos de escuta e de conversação. Esses tempos-espacos que, naturalmente, não cobrirão a totalidade do tempo escolar, constituem algo assim como brechas iluminadoras sob cuja luz cada estudante singular pode aprender a partir de sua história de vida.

Um aspecto importante da perspectiva hermenêutica é a valorização epistemológica e pedagógica do ato de perguntar. Ninguém duvida de que a escola é um lugar de respostas. Mas será mais instigante à medida que formula perguntas e ensinar perguntar. Orientando-se por essa compreensão, os professores(as) podem reestruturar seu repertório de experiências pedagógicas e redescobrir o sentido de seu trabalho pedagógico, que, aliás, é condição de possibilidade para eles, como adultos sustentem, perante os pequenos e os jovens, de que eles precisam dedicar-se a aprender coisas mesmo que isso lhes pareça perda de tempo. Além disso, tomarão a peito a responsabilidade de educar, ao invés de delegá-la para especialistas ou outros profissionais.

Em coerência com essas ideias, Fávero (2018) propõe algumas diretivas relevantes à construção da cultura do sentido na escola: fornecer ferramentas intelectuais para examinar a vida; criar espacos para a prática de virtudes que possibilitem a construção de significações para a vida; tematizar reflexivamente a crise do tempo que produz a cultura do tédio; tornar o tempo de formação um espaco de apropriação dos valores culturais; compor a bagagem intelectual dos educandos, dando lugar de destaque àquilo que de mais rico a humanidade criou. Desse modo, tornando a memória do passado uma referência importante para perceber o fluxo do tempo, que presta uma homenagem à humanidade e explicita a admiração no sentido de espanto que gera curiosidade e superação, fazendo da educação um processo que dá sentido à vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, é procedente concluir, centrando na análise teórica sobre os sentidos do fenômeno educativo, que as escolas antes de serem instrumento a serviço de interesses e valores mercadológicos efêmeros, se vinculam a

valores de vida, que são bem mais amplos que a materialidade do mundo do consumo. Conhecer a base material da vida e os seus desafios significa antes a possibilidade de pensar a educação para além da dimensão estritamente econômica. Compreendemos que não cabe à escola a função de conformação ativa de subjetividades à lógica hegemônica de ser do homem pragmático e do individualismo contemporâneo. É pertinente, desse modo, a ponderação de Stein (1993, p. 42): “[...] na aprendizagem sempre existe a transmissão de um elemento ético, de um elemento relacional, de um elemento de compromisso [...]” com os outros, com o mundo comum.

Sustentamos que o espaço da escola é um lugar privilegiado para o diálogo no sentido da construção de novos horizontes de entendimento e compreensão do mundo comum. As escolas são ambientes importantes para a construção de subjetividades comunicativas, assentadas no diálogo, na comunicação, na construção de uma cultura do sentido. É pelo encontro das múltiplas vozes que os participantes desse processo qualificam o sentido e o significado de suas atividades e do próprio mundo.

Parece-nos legítima a ponderação de Dardot e Laval (2016, p. 402): “[...] cabe a nós permitir que um novo sentido do possível abra caminho. O governo dos homens pode alinhar-se a outros horizontes, além daqueles da maximização do desempenho, da produção ilimitada, do controle generalizado”. Podemos reinventar o nosso mundo a partir dos princípios da *suficiência* (tenho mais do que me falta) e da transcendência (pensar nas futuras gerações). Nessa perspectiva, é possível pensar um mundo para todos os seres humanos, em que todos tenham o direito de saborear as conquistas da humanidade. Responsabilidade e cuidado com o mundo comum poderiam ser dois princípios basilares para uma educação voltada a cultura do sentido em uma sociedade em risco como se apresenta a nossa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Felipe Q. de; GOMES, Ivan M.; BRACHT, Valter. **Buman e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BAUMAN, Zygmunt; MAZZEO, Riccardo. **O elogio da literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

BLEICHMAR, Silvia. **Acerca del “malestar sobrante”**. Nov. 1997. Disponível em: <https://www.topia.com.ar/articulos/acerca-del-malestar-sobrante>. Acesso: 28 jul. 2025.

BRAYNER, Flávio. **Educação e republicanismo: experimentos arendtianos para uma educação melhor**. Brasília: Liber Livros, 2008.

- CORTELLA, Mario. **Educação, convivência e ética**: audácia e esperança. São Paulo: Cortez, 2015.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FÁVERO, Altair Alberto. Violência da positividade e educação: da cultura do tédio à promoção da cultura do sentido. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 2, p. 411-432, mai/ago. 2018.
- FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. São Paulo: Autores Associados, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- HAN, Byung-Chul. **Topologia de la violencia**. Barcelona: Herder, 2016.
- HEIDEGGER, Martin. **Que é isto – A filosofia?** Identidade e diferença. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005a (Parte I).
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. 13. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005b (Parte II).
- HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- LAWN, Chris. **Compreender Gadamer**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- LA TAILLE, Yves de. **Formação ética**: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- MARQUES, Mário O. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Unijuí, 1993.
- MARQUES, Mário O. Educação e conhecimento. **Revista Contexto e Educação**. Ijuí, v. 4, n.14, p. 17-33, abr./jun. 1989.
- MARQUES, Mário Osorio. O educador/pedagogo na relação educativa direta. **Revista Contexto e Educação**, Ijuí, v. 5, n. 17, p. 17-30, jan./mar. 1990.
- MARQUES, Mário Osorio. **Aprendizagem na mediação social do aprendizado e da docência**. Ijuí: Editora Unijuí, 1995.
- MORAES, Regis de. **Estudos de filosofia da cultura**. São Paulo: Paulinas, 1992.
- NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo do mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RORTY, Richard. Educação como socialização e como individualização. *In*: GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Filosofia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

STEIN, Ernildo. **Crítica da ideologia e racionalidade**. Porto Alegre: Movimento, 1986.

STEIN, Ernildo. **Pensar e errar**: um ajuste com Heidegger. Ijuí: Unijuí, 2011.

STEIN, Ernildo. Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do construtivismo pós-piagetiano II. *In*: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (org.). **Construtivismo pós-piagetiano**. Petrópolis: Vozes, 1993.

STEIN, Ernildo. **Órfãos de utopia: a melancolia da esquerda**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1996.

TAYLOR, Charles. **As fontes do self**: a construção da identidade moderna. São Paulo: Loyola, 1997.

TUGENDHAT, Ernst. Antropologia como filosofia primeira. *In*: POMMER, Arnildo; FRAGA, Paulo; SCHNEIDER, Paulo Rudi (Org.). **Filosofia e crítica: festschrift** dos 50 anos do Curso de Filosofia da Unijuí. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

TUGENDHAT, Ernst. A questão do ser e seu fundamento linguístico. **Ekstasis**: revista de fenomenologia e hermenêutica, v. 2, n. 2, p. 183-200, 2013.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

NUTRIMIX: JOGO DIDÁTICO COGNITIVO PARA ENSINAR NUTRIÇÃO HUMANA NO ENSINO MÉDIO

María Camila Castillo Cabezas¹

Sebastián Sánchez²

INTRODUÇÃO

Na Colômbia, a reestruturação curricular proposta pelo Ministério da Educação Nacional (MEN) busca promover o desenvolvimento de competências científicas por meio dos Padrões Básicos de Competências, dos Direitos Básicos de Aprendizagem e das Diretrizes Curriculares. No entanto, o predomínio de metodologias tradicionais centradas na memorização gera uma lacuna entre o discurso das políticas e a realidade escolar.

No ensino das ciências, o livro didático ocupa lugar central, mas, como aponta Benet (2008), apresenta visões parciais e reducionistas da nutrição, privilegiando o estômago como órgão central, desconsiderando a integração com sistemas respiratório e circulatório, e reforçando concepções equivocadas nos estudantes. De acordo com Maya e Benavides (2018), a natureza abstrata e microscópica da nutrição exige materiais didáticos que reduzam a complexidade e favoreçam aprendizagens significativas.

Embora tecnologias digitais (vídeos, simuladores, laboratórios virtuais) tenham mostrado eficácia, muitas instituições especialmente em contextos rurais carecem de infraestrutura adequada. Nesse cenário, ganham relevância os recursos manipulativos de baixo custo, que, segundo Ángulo (2016), favorecem a aprendizagem cinestésica; Carrera (2001) ressalta o valor do jogo no desenvolvimento do pensamento infantil; e Rentería e Rosales (2020) destacam seu potencial para promover autonomia, cooperação e construção ativa do conhecimento.

Assim, o jogo didático manipulativo surge como ferramenta promissora para abordar a complexidade da nutrição humana de forma interdisciplinar, articulando biologia e química, e superando a fragmentação do ensino. Diante

1 Magister en Educación, Docente e Investigadora Universidad del Valle, Cali – Colombia. Doutoranda em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Grande, Rio Grande, RS. maria.castillo.cabezas@correounivalle.edu.com.

2 Licenciado en Educacion Basica con enfasis en ciencias naturales y educacion ambiental, Universidad del Valle Cali – Colombia. juan.sanchez.moreno@correounivalle.edu.com.

disso, esta pesquisa busca responder à seguinte questão: Como projetar um jogo didático cognitivo e regrado de tipo manipulativo para o ensino da nutrição humana em estudantes do oitavo ano de uma instituição privada da Colômbia?

A metodologia empregada foi qualitativa e responde à intenção de alcançar o desenvolvimento do próximo objetivo: Desenhar um jogo didático cognitivo e regrado do tipo manipulativo para o ensino da nutrição humana, voltado a estudantes do oitavo ano de uma instituição privada da Colômbia.

Dadas as características desse tipo de metodologia, optou-se por uma coleta de dados sem mensuração numérica e sem utilização de instrumentos padronizados, priorizando a descrição das observações na própria realidade. Para isso, contou-se com uma população de duas professoras em exercício, Evelin e Angélica (pseudônimos), com 10 e 4 anos de experiência no ensino de ciências naturais nos níveis de ensino fundamental e médio. Ambas destacam o uso frequente das TIC e pouca ênfase no desenho de recursos didáticos manipulativos, e trabalham na instituição educativa Semente de Luz (pseudônimo), uma instituição do setor privado de Cali-Colômbia. Cabe ainda salientar que o desenvolvimento metodológico seguiu as seguintes fases:

Fase 1: Identificação das dificuldades no ensino do conceito de nutrição humana (Pré-teste) - Foram elaborados e validados (especialista) dois instrumentos de coleta de dados que tinham como objetivo caracterizar as dificuldades de ensino apresentadas pelas professoras de ciências naturais durante o processo de ensino-aprendizagem-avaliação do tópico de nutrição humana no ensino fundamental II. Tratou-se de um questionário que foi complementado por uma entrevista semiestruturada.

Fase 2: Desenho do jogo didático - Esta fase tinha como objetivo elaborar um jogo didático do tipo manipulativo voltado a facilitar o ensino do conceito de nutrição humana no ensino fundamental II. Para tanto, seguiu-se o formato proposto por Chacón (2008), que orienta a pré-visualização do jogo considerando critérios como a área do conhecimento, objetivos, conteúdos, estrutura adaptada ao tipo de jogo (dominó, memória), público-alvo, número de jogadores, duração, materiais, instruções e avaliação. Da mesma forma, também se considerou a usabilidade do jogo a partir do fator custo-benefício.

Convém destacar que o formato de Chacón (2008) foi adaptado, incorporando aspectos curriculares como os padrões básicos de competência, os direitos básicos de aprendizagem e as evidências de aprendizagem alinhadas às diretrizes do currículo estatal da Colômbia, que evidentemente não são contempladas nesse formato.

Fase 3: Avaliação e redesenho (piloto) - Esse processo foi desenvolvido com estudantes do oitavo ano, que já possuíam noções consolidadas sobre os

conceitos relacionados à nutrição humana. Realizou-se a implementação do jogo em um bloco de duas horas (90 minutos), no qual uma das professoras pôde aplicar o jogo no contexto de uma de suas últimas aulas sobre nutrição. Cabe destacar que, antes da implementação, a professora teve a oportunidade de estudar o jogo, compreender suas regras e, em geral, planejar a aula utilizando-o. Ao final da intervenção, os estudantes e a professora puderam dar suas impressões sobre o jogo, as quais foram utilizadas no processo de redesenho.

1. A ANÁLISE DE DADOS PRODUZIDOS

O processo de análise dos dados foi realizado seguindo o referencial teórico-metodológico da Análise Textual Discursiva (ATD), proposto por Moraes e Galiazzi (2016). Esta é entendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão, no qual novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do corpus, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; e a captação do novo emergente, na qual a nova compreensão é comunicada e validada (Moraes, 2003).

Assim, seguindo as fases da ATD, iniciou-se com a desconstrução do corpus de análise produzido especialmente para a pesquisa, composto pela entrevista semiestruturada, o questionário e a avaliação resultante do piloto do jogo didático. O processo de unitarização começou com a transcrição das respostas das professoras e prosseguiu com a fragmentação dos trechos ou unidades de significado. Dessa forma, cada unidade constituiu um elemento de sentido atribuído pelas docentes às dificuldades no ensino do conceito de nutrição humana, resultando em 10 unidades de significado.

Em seguida, passou-se à etapa de categorização, a qual implicou não apenas a construção de relações de aproximação entre os elementos unitários, mas também a atribuição de códigos que indicam a origem de cada unidade. Assim, o processo de codificação envolveu a atribuição de uma letra a cada elemento do corpus (E–entrevista; C–questionário; A–avaliação). Como os instrumentos foram aplicados a duas professoras de ciências, também se utilizaram letras para diferenciá-las (P1; P2). Por fim, atribuiu-se um número a cada uma das unidades de significado (US01), resultando em codificações como (US01, E, P1). Além disso, do processo de aproximação entre os elementos unitários emergiram cinco categorias iniciais, que posteriormente foram transformadas em três categorias finais.

Essas três categorias de análise se converteram em eixos de interpretação, dando origem aos metatextos, que são textos descritivos e interpretativos com o objetivo de apresentar uma compreensão profunda sobre o fenômeno estudado.

Quadro 1: Organização e sistematização dos metatextos por meio da ATD.

Unidades de significados	Categorias iniciais	Categorias finais
Linguagem técnica como uma dificuldade significativa no ensino das ciências	Terminologia científica	Terminologia e conceitos de ciências
Os livros são uma opção viável e útil para o ensino das ciências	Material didático utilizado no ensino	Recursos para o ensino das ciências
Os livros didáticos articulam corretamente a proposta curricular do estado e da instituição	Livros didáticos de ciências	
O recurso ou material por si só não determinará o sucesso das aulas		
Dificuldades dos estudantes: ideias prévias e conceitos equivocados e falta de pré-requisitos conceituais.	Pré-requisitos conceituais	Dificuldades dos estudantes: ideias prévias e conceitos equivocados e falta de pré-requisitos conceituais
É necessário ressignificar as práticas para uma construção significativa do tópico da nutrição		
A nutrição é um conceito estruturante das ciências		
A TV e as redes sociais contribuem para a construção de ideias iniciais sobre o que é uma dieta saudável.	Dificuldades dos estudantes	

Fonte: Elaboração própria.

2. TERMINOLOGIA E CONCEITOS DE CIÊNCIAS

Os resultados desta pesquisa foram organizados em três eixos temáticos (metatextos), que nada mais são do que a descrição e interpretação das três categorias finais anteriormente estabelecidas durante o processo de relação por aproximação.

Nesta categoria, referente às dificuldades relacionadas ao uso de uma linguagem técnica e confusa para os estudantes, é possível perceber algumas semelhanças nas respostas fornecidas pelas professoras entrevistadas. Destacam-se principalmente palavras relacionadas ao processo de digestão, como transaminação, bilirrubina e amilase, que não possuem fácil associação com a vida cotidiana. Resultados semelhantes foram obtidos por Dueñas e Rosales (2020), que classificam a linguagem técnica como uma dificuldade significativa que limita o avanço gradual no ensino da nutrição. Assim, é válido afirmar que a linguagem técnica das ciências não pode ser ignorada e deve ser considerada como um fator relevante no momento de abordar a nutrição com estudantes do ensino fundamental II.

Algo que percebi é que alguns conceitos ou palavras que a gente usa, como calorias, metabolismo, nutrientes e assim por diante, o aluno não assimila, porque não é comum para eles usarem isso, e o pior é que têm que ser usados para poder ensinar nutrição. Mas se eles não tiveram bases sólidas de química antes, quando eu for ensinar isso, vou me deparar com

o fato de que eles não sabem o que é um átomo (...) e se eu quiser apenas mencionar conceitos como ligação, moléculas ou calorías, continuarão surgindo lacunas; e grande parte desse problema ocorre porque não se ensina química nos anos anteriores (US01, P1, E).

Assim, a linguagem técnica utilizada inclusive pelos livros didáticos para tratar da nutrição humana no ensino médio provoca confusão, apatia e desmotivação nos estudantes, sendo esta uma dificuldade generalizada enfrentada pelos docentes ao ensinar esse conceito. Principalmente porque o estudante não costuma compreender a terminologia utilizada, o que dificulta a conexão cognitiva com conceitos de maior complexidade, situação que não apenas atrasa o processo de ensino naquele ano, mas também compromete a coerência com os anos seguintes.

3. RECURSOS PARA O ENSINO DAS CIÊNCIAS

Nesta categoria, relativa às dificuldades ligadas aos recursos empregados durante o ensino de ciências, é possível perceber uma discordância particular em relação ao livro didático como material de ensino. As professoras têm opiniões opostas quanto à sua utilização. Isso se deve principalmente à sua experiência e familiaridade com o recurso. A professora 1 (Evelyn) afirma que os livros são uma opção viável se souberem ser utilizados, quando articulados corretamente com a proposta curricular do estado e da instituição, e especialmente se não forem seguidos como uma “receita de cozinha”.

Por outro lado, a professora 2 (Angélica) não costuma usar frequentemente os livros didáticos no desenvolvimento de suas aulas, devido ao fato de que, em alguns casos, as informações não estão atualizadas ou as imagens são confusas. De ambos os pontos de vista, é válido ressaltar que o recurso ou material em si não determinará o sucesso das aulas; a diferença está no potencial do planejamento curricular para envolver os estudantes em atividades que promovam a crítica, a reflexão e a solução de problemas cotidianos.

Uma crítica frequente em relação aos livros didáticos está relacionada ao discurso hegemônico, reducionista e complexo, geralmente descontextualizado, que transmite uma imagem de ciência a-histórica, como uma verdade absoluta e inquestionável, comparável a um receituário.

Eu já faz tempo que não uso livros, a não ser quando preciso de uma imagem ou de uma atividade (...) é que usar livros é muito pesado pelo vocabulário, pela forma como tratam os temas com tanta linearidade e sem contexto que até eu me confundo; por isso prefiro fazer apresentações, jogos, maquetes e usar os livros apenas estritamente para algumas atividades. Obviamente eu os utilizo para desenvolver um conceito, mas não são uma camisa de força para mim (US07, P2, E).

4. DIFICULDADES DOS ESTUDANTES: IDEIAS PRÉVIAS, CONCEITOS EQUIVOCADOS E FALTA DE PRÉ-REQUISITOS CONCEITUAIS

O ensino da nutrição humana enfrenta múltiplos desafios no nível do ensino médio. Um deles corresponde às dificuldades dos estudantes relacionadas às suas ideias prévias e aos pré-requisitos conceituais, reportados na literatura como difíceis de superar, por se tratar das formas iniciais utilizadas pelos alunos para explicar o mundo. Assim, as professoras, a partir de sua experiência educativa, destacam dificuldades como a falta de identificação, por parte dos estudantes, dos alimentos que representam um alto conteúdo energético em sua dieta. Por outro lado, a ausência de hábitos saudáveis constitui um fator importante a ser considerado, visto que os alunos não costumam apresentar autonomia ou capacidade de tomada de decisão em seus hábitos nutricionais que correspondam a um estilo de vida saudável.

Em síntese, um jogo didático projetado exclusivamente para o ensino da nutrição humana no ensino médio deveria considerar não apenas os aspectos fisiológicos, mas também os diferentes níveis de representação desse tópico (molecular e simbólico), a fim de facilitar a compreensão dos estudantes sobre o papel desempenhado pelos carboidratos, proteínas, lipídios e ácidos nucleicos em sua dieta e o valor nutricional que estes proporcionam ao seu desenvolvimento. É essencial situar um contexto e um problema que incluam aspectos sociais, envolvendo a realidade do educando, com o objetivo de dar a este um propósito que o incentive à resolução da situação; bem como levar em conta a integração de outros saberes não científicos, mas indispensáveis na construção da noção de nutrição.

5. DESENHO DE UM JOGO DIDÁTICO COGNITIVO E REGRADO DO TIPO MANIPULATIVO

As linhas a seguir apresentam um esquema com a estrutura organizativa do jogo didático direcionado a estudantes do oitavo ano, que estão inseridos no processo de ensino-aprendizagem-avaliação da nutrição humana. A estrutura segue o proposto por Chacón (2008), com algumas modificações necessárias para que o jogo responda às características do currículo estadual e institucional. É importante mencionar que, por questões de espaço, serão apresentadas apenas as orientações pedagógicas do jogo, o tabuleiro e os elementos constitutivos do mesmo. Aspectos mais detalhados, como a descrição das cartas de perguntas, os personagens e demais elementos do jogo didático, podem ser consultados acessando o link disponibilizado³.


3 Para acessar o jogo didático completo, por favor consulte o seguinte link. <https://drive.google.com/file/d/1bctxa8UurfrAZUviqf1MIIY7kGXXKYKUr/view?usp=drivesdk>.




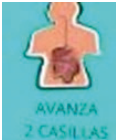
Quadro 2: Desenvolvimento do jogo didático, com base nos critérios de Chacón

Formato do jogo didático cognitivo e regrado do tipo manipulativo	
Título do jogo	NutriMix
Área do conhecimento	Ciências naturais
Tópico	Nutrição humana
Padrões básicos de competências	Explico condições de mudança e conservação em diversos sistemas, levando em conta transferência e transporte de energia e sua interação com a matéria.
Ações de pensamento	<p>Tomo decisões sobre alimentação e prática de exercícios que favoreçam minha saúde.</p> <p>Comparo informações químicas dos rótulos de produtos manufacturados por diferentes empresas.</p> <p>Estabeleço relações entre o esporte e a saúde física e mental</p>
Direitos básicos de aprendizagem (DBA)	Compreende que nos seres humanos (e em muitos outros animais) a nutrição envolve o funcionamento integrado de um conjunto de sistemas de órgãos: digestivo, respiratório e circulatório.
Evidências de aprendizagem	<p>Explica o caminho que os alimentos seguem no organismo e as transformações que sofrem durante o processo de digestão, desde que são ingeridos até que os nutrientes chegam às células.</p> <p>Relaciona as características dos órgãos do sistema digestivo (tipos de dentes, características de intestinos e estômagos) de diferentes organismos com os tipos de alimentos que consomem.</p> <p>Explica por que, quando se faz exercício físico, aumentam tanto a frequência cardíaca como a respiratória, vinculando a explicação aos processos de obtenção de energia das células.</p>
Objetivos de aprendizagem	<p>Reconhecer a nutrição como um processo complexo, no qual participam diferentes sistemas, como o sistema circulatório, o sistema digestivo e o sistema respiratório.</p> <p>Identificar o papel desempenhado pelas biomoléculas, como carboidratos, proteínas e lípidios, em nossa dieta alimentar.</p> <p>Aplicar conhecimentos relacionados à nutrição na resolução de problemas.</p> <p>Desenvolver de forma prática moléculas relacionadas com alguns alimentos presentes em nossa dieta diária.</p>
Conteúdos	<p>Conceitual: Nutrição humana – macronutrientes – carboidratos – proteínas – lípidios – hábitos alimentares – sistema digestivo – sistema respiratório – sistema circulatório – átomos – moléculas.</p> <p>Procedimental: Resolução de perguntas e problemas – Classificação de macronutrientes (carboidratos, proteínas, lípidios) – Reflexão sobre os diferentes processos que ocorrem em cada um dos sistemas.</p> <p>Atitudinal: Respeito e cooperação no desenvolvimento das atividades – Atitude crítica e reflexiva diante dos diferentes conceitos apresentados – Participação ativa ao longo da sessão – Escuta atenta para seguir as normas propostas.</p>
Estrutura adaptada para o desenho do jogo	Este jogo manipulativo e regrado é inspirado no jogo Monopólio. Nele, o jogador deve completar certas missões que lhe permitirão ganhar moedas energéticas (ATP), que posteriormente usará para adquirir elementos ou peças que possibilitem a construção das macromoléculas orgânicas correspondentes. O primeiro jogador a construir sua macromolécula será o vencedor.
Público-alvo	Estudantes do oitavo ano, com idades entre 13 e 15 anos.

Número de jogadores	Será realizado em 4 grupos (2 a 3 integrantes).
Duração	45 minutos a 1h30.
Materiais utilizados	Serão usados materiais recicláveis como papelão, cartolina e papel para o design do tabuleiro e das peças correspondentes.
Papel do estudante	Participação ativa no desenvolvimento completo do jogo. Cooperação para estabelecer um ambiente adequado de aprendizagem. Acolher de forma respeitosa as indicações e instruções do jogo.
Papel do professor	Mediador ativo entre as normas, conceitos e desafios. Guia para facilitar a resolução de dúvidas que envolvam aspectos conceituais. Observador ativo e discreto, deixando o papel principal para os estudantes. Atitude reflexiva e crítica diante de situações que precisem ser melhoradas no jogo em ocasiões futuras.
Instruções	<p>Início: Os participantes começam com uma quantidade de moedas energéticas (ATP), que funcionarão como moedas para adquirir determinados bens. Os jogadores também deverão escolher, de forma aleatória ou deliberada, um dos 4 personagens do jogo, cada um representando um alimento característico da dieta dos estudantes. Cada personagem possui uma carta com uma tabela nutricional (que confere uma habilidade específica) e uma representação gráfica das macromoléculas mais representativas do alimento (carboidratos, proteínas, lipídios). O objetivo do estudante é construir o macronutriente principal do personagem escolhido.</p> <p>Desenvolvimento: Por meio de um dado de seis faces, os participantes avançam ao longo de um tabuleiro com cerca de 24 casas, divididas em quatro categorias: um referente ao processo de mastigação e as outras três correspondentes aos sistemas representativos da nutrição (digestivo, respiratório e circulatório). Em cada casa haverá pontos para comprar átomos e ligações, assim como desafios e perguntas em forma de cartas (relacionadas à categoria em que o jogador se encontra). Ao cumprir as tarefas, o jogador recebe moedas energéticas (ATP), que poderá usar para adquirir átomos e ligações e construir as macromoléculas do seu personagem. Caso não consiga responder corretamente, deverá pagar uma quantidade de moedas correspondente ao desafio.</p> <p>Finalização: O vencedor será aquele que conseguir terminar sua macromolécula no tempo proposto, construindo-a manualmente, conectando os átomos e respeitando sua geometria molecular. Em caso de empate, será considerada a quantidade de desafios resolvidos por cada competidor.</p> <p>Observações:</p> <p>Cada personagem possui uma habilidade especial relacionada ao tipo de alimento que representa, descrita em suas cartas.</p> <p>Este papel pode ser desempenhado pelos próprios jogadores ou por um jogador extra. Seu objetivo principal é garantir o cumprimento das regras, atuar como mediador na compra de átomos e ligações e controlar os turnos relacionados às habilidades especiais.</p>

Quadro 3: Descrição do tabuleiro do jogo didático

Elementos	Funcionalidade
Caixas especiais	
	<p>Caixa especial: Aqui os jogadores se posicionam no início da partida; devem lançar o dado e, conforme o número obtido, avançar para a direita. Além disso, cada vez que o jogador passar por esta casa, receberá uma recompensa de 20 moedas de ATP.</p>
	<p>Caixa especial: Nesta casa, o jogador poderá lançar novamente o dado e perderá a quantidade de átomos ou ligações correspondente ao valor obtido no dado.</p>
	<p>Caixa especial: O jogador que cair nesta casa deverá responder a uma pergunta reflexiva relacionada aos seus estilos de vida saudáveis. Para isso, terá um turno completo para desenvolver sua resposta de forma aprofundada. Dependendo do desenvolvimento da resposta, poderá ser recompensado com até 5 moedas, conforme determinação do professor.</p> <p>Essas perguntas podem ser reestruturadas de acordo com as necessidades e o contexto identificados.</p> <p>Perguntas: Como você descreveria sua relação atual com a comida e como acha que isso impacta sua saúde? Qual é sua opinião sobre a importância de uma alimentação balanceada para o bem-estar geral? Quais são os fatores que mais influenciam suas escolhas alimentares diárias? Reflita sobre a influência da cultura em seus hábitos alimentares. Você acha que sua identidade cultural influencia sua dieta? Como as pressões sociais relacionadas à aparência física influenciam suas decisões alimentares?</p>
	<p>Caixa especial: O jogador que cair nesta caixa poderá lançar novamente o dado e avançará ou retrocederá a quantidade de casas correspondente ao valor obtido.</p>
	<p>Caixa especial: Esta é uma casa de descanso e, como o próprio nome indica, nela não ocorre nada em particular. É um espaço de pausa para o jogador.</p>
Caixas de perguntas	
	<p>Caixa de perguntas: Distribuídas ao longo de todo o tabuleiro. Nelas, há perguntas de múltipla escolha relacionadas a um dos sistemas ou estruturas que participam da nutrição. Cada vez que o jogador acerta uma resposta, recebe 5 moedas de ATP; caso erre, deve pagar 5 moedas de ATP. Se não tiver moedas, deve pagar com alguns dos bens adquiridos (ligações, átomos ou moléculas). Caso não consiga pagar, é declarado em falência e perde o jogo.</p>
Caixas de compras	
	<p>Caixa de compra: Aqui o jogador poderá comprar, com moedas de ATP, as ligações necessárias para montar a molécula correspondente (máximo de 3 ligações).</p>

	<p>Caixa de compra: Aqui o jogador poderá comprar, com moedas de ATP, os átomos necessários para montar a molécula correspondente (máximo de 4 átomos)</p>
<p>Caixas de ação</p>	
	<p>Caixa de ação: O jogador que cair nesta casa perderá um turno (esta casa está localizada na fila que corresponde à boca).</p>
	<p>Caixa de ação: O jogador que cair nesta casa deverá retornar à última posição em que estava (esta casa está localizada na fila correspondente ao sistema respiratório).</p>
	<p>Caixa de ação: O jogador que cair nesta casa poderá avançar duas casas seguintes (esta casa está localizada na coluna correspondente ao sistema digestivo).</p>

Fonte: Elaboração própria

7. TESTE DO JOGO DIDÁTICO

Na seção seguinte será apresentada a experiência vivida no momento de colocar à prova o jogo didático desenvolvido. Trata-se da aplicação prática do jogo em um contexto real de sala de aula, por parte de uma professora em exercício que, junto com seus alunos, conseguiu pilotar o jogo e propor sugestões que posteriormente foram utilizadas para sua adaptação. Assim, a professora dividiu a aula em três momentos, segundo seu próprio critério: início, desenvolvimento e fechamento.

7.1 MOMENTO DE INÍCIO

A professora explicou em detalhe aos estudantes as regras do jogo, personagens, objetivos, dinâmica, entre outros aspectos, para que tudo ficasse o mais claro possível. Nesse ponto, percebeu-se que, devido à pequena quantidade de personagens desenhados para o jogo (4) em uma turma de 20 estudantes, alguns inevitavelmente ficariam de fora. A experiência prática da professora a levou à decisão de criar grupos de 4 pessoas, que estivessem atentos tanto à resolução das perguntas, como ao manejo do dinheiro e das habilidades de cada personagem.

7.2 MOMENTO DE DESENVOLVIMENTO

Durante o desenvolvimento do jogo, pôde-se evidenciar que, embora não estivesse propriamente estabelecida no design do jogo, a formação de equipes foi uma ideia acertada, já que o trabalho coletivo facilitou a resolução das perguntas, a troca de ideias, o gerenciamento do dinheiro e, sobretudo, manteve os 20 estudantes motivados e focados na atividade.

Vale destacar que a professora utilizou as perguntas sugeridas pelo jogo, mas, no decorrer da atividade, propôs outras para incentivar a dinâmica de castigo ou recompensa. Também modificou a regra ao estabelecer 2 minutos para que os estudantes pudessem refletir sobre as respostas, pois considerava que o mais importante era promover o pensamento crítico e não apenas uma resposta rápida.

Do ponto de vista interpretativo desse momento, reconhece-se a necessidade de uma reestruturação dos personagens Pankey e Chocorramito. Isso porque, por uma questão de design, esses personagens tinham desvantagens que os faziam retroceder ou perder um turno situação que não acontecia com os demais, colocando-os em séria desvantagem. Esse aspecto foi apontado pelos próprios estudantes durante o feedback:

O jogo é bom e divertido, mas precisa mudar a personagem Pankey, porque sinto que tivemos muita desvantagem, já que ela tinha dois números que a faziam perder turno, e assim ficou difícil avançar. Mas fora isso, acho que é um jogo divertido e no qual se pode aprender bastante (E1).

Eu gostei muito do jogo, jogaria de novo, mas acho que o que falta são mais personagens, para que se possa jogar em grupo com mais opções de escolha... também acho que o jogo é um pouco longo, porque montar a molécula demora, então seria bom que pudesse ser feito de forma mais rápida (E2).

Por outro lado, destaca-se que a missão de construir a molécula característica de cada personagem representou para os estudantes um desafio bastante atrativo e competitivo, já que, conforme as rodadas avançavam, a molécula construída se tornava cada vez mais evidente, representando visualmente um progresso significativo para cada jogador.

A atividade de formar uma molécula com esferas e palitos representando átomos e ligações gerou um espaço de discussão positiva e constante sobre seu encaixe, permitindo aos alunos colocarem em prática competências e noções trabalhadas. A modelagem da molécula contribuiu para construir uma representação atômica que, muito provavelmente, os estudantes lembrarão mais facilmente do que a projeção de uma imagem estática.

Figura 2: Teste piloto com alunos do 8º ano na Colômbia

Fonte: Elaboração própria

Esse último aspecto é importante, pois surgiram algumas lacunas em relação às noções básicas de química. Embora os alunos tivessem clareza sobre o que é um átomo, uma molécula e uma ligação, apresentavam concepções equivocadas sobre a quantidade de ligações que um átomo pode ter (relacionado ao conceito de “elétrons de valência”). No entanto, é válido afirmar que, por meio do jogo, essas concepções alternativas podem ser corrigidas e facilmente superadas, já que o estudante entra em contato direto com a construção de uma molécula. Eu gostei muito do jogo, achei divertido e gostei bastante de podermos jogar em grupo. Além disso, ver como meus colegas montavam as moléculas me pareceu divertido, e para mim o conceito ficou mais claro ao montar a estrutura da molécula e tê-la ali diante de mim (E3).

Fechamento: Conclui-se a partida e decide-se o vencedor pela acumulação de pontos, que neste caso foi o grupo que possuía a maior quantidade de dinheiro acumulado.

CONCLUSÃO

A elaboração do Nutrimix demonstra ser uma alternativa viável e acessível para docentes que desejem criar seus próprios materiais de ensino, já que exige baixo investimento e favorece diferentes propostas pedagógicas. Ainda que referenciais como Chacón (2008) e Malagüero (2018) ofereçam critérios relevantes para o desenho de jogos didáticos, estes devem ser entendidos como orientações adaptativas, a serem ajustadas conforme as necessidades de cada contexto.

O caráter flexível do jogo baseado no uso de materiais recicláveis, regras simples, possibilidade de adaptação das perguntas e construção prática de macromoléculas permite sua aplicação em diferentes realidades educacionais, além do contexto colombiano para o qual foi inicialmente concebido. Sugere-se

que futuras pesquisas aprofundem a análise do impacto desse tipo de recurso em distintos níveis de ensino, bem como explorem a integração de recursos digitais, elementos culturais locais e estratégias colaborativas que potencializem a motivação, o pensamento crítico e a aprendizagem significativa dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- AMAYA, S.; BENAVIDES, C. **Diseño de un material de enseñanza sobre el proceso de la nutrición humana**. 2018. 151 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidad del Valle, Cali, 2018.
- ANGULO, L. *et al.* Materiales manipulativos para la enseñanza de las ciencias. **Diseño y uso de materiales didácticos en ciencias naturales**, Cali, n. 1, p. 92-116, fev./jun. 2016.
- BANET, E. Obstáculos y alternativas para que los estudiantes de educación secundaria comprendan los procesos de nutrición humana. **Alambique: didáctica de las ciencias experimentales**, Barcelona, n. 58, p. 34-55, out./nov. 2008.
- CARRERA, B.; MAZZARELLA, C. Vygotsky: enfoque sociocultural. **Educere**, Mérida, v. 5, n. 13, p. 41-44, abr./jun. 2001.
- CASTILLO, J. Juegos didácticos: una experiencia desde la enseñanza de la didáctica de la biología. **Revista Ciencias de la Educación**, Valencia, v. 27, n. 49, p. 153-168, jan./jun. 2017.
- CHACÓN, P. **El juego didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje. ¿Cómo crearlo en el aula?** Nueva Aula abierta, Caracas, n. 16, p. 1-13, jul./dez. 2008.
- COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. **Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales**. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2024. Disponível em: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87436.html>. Acesso em: 5 fev. 2024.
- DUEÑAS, A. Enseñanza de la nutrición. Revisión de antecedentes. **Tecné, Episteme y Didaxis: TED**, Bogotá, Número extraordinário, p. 568-574, out. 2014.
- HERRERA, B. Experiencias docentes. Aplicación de juegos didácticos como metodología de enseñanza: una revisión de la literatura. **Pensamiento matemático**, Madrid, v. 7, n. 1, p. 75-92, abr. 2017.
- MALAGUERO, C. **Aprendizaje basado en el juego en educación infantil**. 2018. 82 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidad de Valladolid, Valladolid, 2018.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

NAVARRO, V.; DIAZ, C. **Una propuesta de material didáctico (juego de mesa) que favorece el proceso de enseñanza aprendizaje de la contaminación atmosférica y sus efectos en la salud humana**. 2013. 148 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidad del Valle, Cali, 2013.

RENTERÍA, F.; ROSALES, C. **Diseño de un juego didáctico para la enseñanza de la nutrición humana en el grado quinto de educación básica**. 2020. 184 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidad del Valle, Cali, 2020.

A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO FUNDAMENTO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E SOCIAL: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Tanise Almeida Leal de Melo¹

Neusete Machado Rigo²

INTRODUÇÃO

O reconhecimento da educação infantil como direito inalienável da criança e como etapa fundante do desenvolvimento humano integral tem adquirido crescente relevância nos debates acadêmicos, nas agendas políticas e nas normativas internacionais, sobretudo a partir da segunda metade do século XX. Este reconhecimento, contudo, não é homogêneo nem plenamente consolidado, especialmente em países da América Latina, onde persistem desigualdades estruturais que atravessam o acesso, a permanência e a qualidade da educação oferecida na primeira infância. O presente artigo busca enfrentar tal contradição, propondo uma análise crítica e contextualizada da trajetória histórica da infância e das políticas públicas voltadas à sua formação educacional, com o objetivo de compreender os avanços e impasses que marcam o campo da educação infantil em sua interface com o desenvolvimento social e a integração regional iberoamericana.

Historicamente, a infância não foi concebida como uma fase autônoma do desenvolvimento humano, tampouco como objeto de políticas públicas. Ao longo dos séculos, a criança foi frequentemente percebida como um apêndice da vida adulta, desprovida de especificidades, direitos ou mesmo subjetividade. Essa concepção marginal da infância começou a ser questionada com o advento de transformações sociais, culturais e econômicas ocorridas na modernidade ocidental, sobretudo a partir da emergência de uma nova sensibilidade em relação à criança e ao papel do Estado na promoção de seu bem-estar. A constituição

1 Mestranda em Desenvolvimento e Políticas Públicas na UFFS – *Campus* de Cerro Largo, RS. Bolsista CAPES. tanise.melo@estudante.uffs.edu.br.

2 Doutora em Educação. Professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas - PPGDPP - Mestrado e doutorado, da UFFS, *Campus* de Cerro Largo, RS. neusete.rigo@uffs.edu.br.

de um corpo legislativo e normativo que assegura o direito à educação desde os primeiros anos de vida é, nesse sentido, uma conquista civilizatória que requer permanente vigilância e aprimoramento.

No Brasil, esse processo tem sido marcado por avanços significativos, expressos em dispositivos legais como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Plano Nacional de Educação (2014-2024), a Base Nacional Comum Curricular (2017) e o Marco Legal da Primeira Infância (2016). Tais documentos não apenas reconhecem a criança como sujeito de direitos, mas também estabelecem diretrizes para uma educação infantil que promova o desenvolvimento integral, respeitando as dimensões físicas, emocionais, cognitivas, sociais e culturais da infância. Entretanto, apesar do aparente avanço normativo, observa-se um distanciamento persistente entre o que está previsto nas legislações e a realidade concreta vivenciada nas instituições de educação infantil, especialmente naquelas localizadas em territórios marcados por vulnerabilidades sociais e econômicas.

A discrepância entre o plano legal e a materialidade das práticas pedagógicas evidencia uma tensão estrutural que perpassa o campo educacional: a existência de políticas bem-intencionadas que, ao não serem acompanhadas de investimentos adequados, formação docente continuada e valorização profissional, acabam por se transformar em promessas não cumpridas. Essa condição se agrava quando se consideram os processos de regionalização e integração entre os países da América Latina e da Península Ibérica, nos quais a infância tende a ocupar posição periférica nas agendas macroestruturais de desenvolvimento. Apesar da crescente retórica em torno da centralidade das crianças nas estratégias de inclusão social e justiça educacional, as ações concretas seguem fragmentadas, pontuais e, muitas vezes, subordinadas a interesses econômicos e conjunturais.

Este artigo se justifica pela necessidade de analisar a educação infantil não apenas como política setorial, mas como fundamento estratégico de qualquer projeto de desenvolvimento humano sustentável e de integração regional. Entende-se que a forma como as sociedades tratam suas crianças e estruturam as condições para sua formação inicial diz muito sobre suas prioridades civilizacionais, seus compromissos éticos e suas perspectivas de futuro. O fortalecimento da educação infantil como campo de políticas públicas efetivas exige, portanto, uma análise histórica rigorosa, uma compreensão crítica dos seus marcos legais e institucionais, bem como um debate aprofundado sobre os desafios que se impõem à sua concretização no atual cenário iberoamericano.

A proposta deste trabalho organiza-se em três eixos principais de análise. No primeiro, realiza-se uma abordagem histórico-crítica da construção social

da infância, com o intuito de compreender como diferentes períodos históricos moldaram as concepções de criança e influenciaram, direta ou indiretamente, o modo como a educação infantil foi sendo concebida ao longo do tempo. O segundo tópico é dedicado à análise das políticas públicas brasileiras voltadas à primeira infância, com ênfase nos dispositivos legais e normativos que fundamentam a atuação do Estado no campo da educação infantil. Busca-se compreender até que ponto esses instrumentos têm sido capazes de transformar a realidade educacional do país, com especial atenção às desigualdades regionais e sociais. Por fim, o terceiro eixo examina o papel da educação infantil na promoção do desenvolvimento regional integrado, discutindo as possibilidades de articulação entre práticas pedagógicas emancipatórias e políticas públicas intersetoriais que valorizem as infâncias em sua pluralidade e especificidade.

Assim, ao articular o percurso histórico da infância, a análise das políticas públicas e as perspectivas para a integração regional, este artigo pretende contribuir para a ampliação do debate sobre o lugar da criança na sociedade contemporânea e sobre o papel estratégico da educação infantil na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática. A abordagem adotada pressupõe uma concepção ampliada de educação, compreendida como processo formativo que transcende os limites da escolarização e que se materializa na interação entre sujeitos, instituições e contextos históricos, sociais e culturais. Em última instância, ao reposicionar a infância no centro das reflexões sobre desenvolvimento e integração regional, busca-se afirmar a urgência de políticas públicas comprometidas com a dignidade humana desde os primeiros anos de vida.

1. A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A constituição histórica da infância como categoria social não é uma ocorrência linear nem homogênea. Trata-se de um processo denso, permeado por disputas simbólicas, institucionais e epistemológicas, que se desenvolveram em distintos contextos culturais e políticos. A infância, tal como é concebida nas sociedades contemporâneas, não pode ser compreendida fora de sua historicidade, pois é fruto de construções sociais e culturais que variaram significativamente ao longo do tempo. Ariès (1981), ao examinar representações da infância em diferentes períodos da história europeia, demonstra que a noção de infância como uma fase distinta da vida humana é uma construção relativamente recente. Para Ariès (1981), durante a Idade Média, a criança não era percebida como um ser com especificidades próprias, mas sim como um “adulto em miniatura”, cuja integração à vida adulta se dava precocemente, principalmente por meio do trabalho e da convivência direta com os adultos em seus ofícios cotidianos.

Essa ausência de uma consciência social acerca da infância não implicava desconhecimento biológico do crescimento infantil, mas a inexistência de práticas e discursos voltados especificamente para essa etapa da vida. Heywood (2004), ao revisar criticamente a obra de Ariès (1981), reconhece a importância de sua contribuição, mas aponta para uma leitura mais matizada da Idade Média e do início da modernidade. Para Heywood (2004), mesmo em contextos nos quais a infância não se constituía como objeto central das instituições sociais, é possível identificar indícios de cuidados específicos com as crianças, o que evidencia uma pluralidade de práticas que variavam de acordo com classe, território e organização familiar. Ainda assim, o autor corrobora que o reconhecimento da infância como uma fase distinta e merecedora de atenção sistemática somente se consolida no Ocidente com a emergência do pensamento moderno e com a consolidação do Estado-nação.

A entrada da infância na ordem discursiva da modernidade está estreitamente relacionada à reconfiguração das instituições sociais, em especial à constituição da escola como instância disciplinar e à ascensão do discurso científico, que passa a normatizar o desenvolvimento humano. Nesse sentido, a infância é situada como um período de formação do sujeito racional e moral, devendo ser objeto de intervenções pedagógicas organizadas. Conforme analisa Araújo (2007), a modernidade ocidental atribuiu à infância um papel ambíguo: de um lado, como espaço de possibilidades e de investimento social para o futuro da humanidade; de outro, como alvo de disciplinamento e vigilância, sobretudo das infâncias pobres e vulneráveis, cujas práticas de sociabilidade divergiam dos modelos burgueses em ascensão.

A consolidação da escola como instituição hegemônica da infância, especialmente a partir do século XIX, coincide com o avanço das ideias iluministas e com o fortalecimento do projeto de racionalização da vida social. Nesse contexto, o ideal de infância universal — supostamente dotada de características homogêneas e previsíveis — se impõe como um paradigma normativo que ignora as múltiplas infâncias concretas que coexistem nos diferentes grupos sociais. Ocorre, portanto, uma homogeneização das infâncias sob a égide da pedagogia científica e do discurso médico-higienista, o que contribui para reforçar a exclusão das crianças que não se enquadram nos padrões estabelecidos por essa racionalidade. Tal crítica pode ser ampliada por autores como Sarmiento (2004), ao afirmar que a infância moderna é, em grande medida, produto de processos de institucionalização que visam ao controle e à normalização dos corpos infantis, legitimando intervenções pedagógicas, jurídicas e médicas que moldam o “bom comportamento” e o “desenvolvimento esperado”.

Nos séculos XVIII e XIX, o advento da Revolução Industrial reconfigura radicalmente a posição social das crianças, sobretudo das classes trabalhadoras. Em vez de serem reconhecidas como sujeitos de direitos, elas passam a compor de forma massiva a força de trabalho fabril, em jornadas exaustivas e em condições precárias. A resposta a esse processo brutal não se dá de maneira uniforme, mas estimula o surgimento de movimentos sociais e políticos que denunciam os efeitos desumanizantes do trabalho infantil e reivindicam proteção legal para as crianças. Ainda que, inicialmente, tais movimentos tenham se ancorado em princípios filantrópicos e moralistas, eles contribuíram para a emergência de um novo paradigma: o da infância como período de escolarização obrigatória e de afastamento do mundo do trabalho.

É nesse cenário que se inscreve a emergência das primeiras legislações voltadas à proteção da criança, marcando uma inflexão na forma como a infância era tratada nas instâncias jurídicas e educacionais. A escola passa a ser apresentada como alternativa ao trabalho precoce e como instrumento de integração social. Essa transformação, no entanto, não eliminou a lógica de controle e disciplinamento que já caracterizava as instituições escolares. Ao contrário, como argumenta Foucault (1975), o surgimento da escola moderna corresponde à ampliação dos dispositivos de poder disciplinar, que se dirigem aos corpos infantis por meio da vigilância, da normalização e da produção de subjetividades dóceis e produtivas.

No século XX, os avanços nos campos da psicologia do desenvolvimento, da sociologia da infância e da pedagogia crítica provocaram novas leituras sobre a criança e sua relação com o processo educativo. Autores como Piaget (1996) e Vygotsky (2007) contribuíram significativamente para a compreensão da infância como etapa singular do desenvolvimento cognitivo e social, rompendo com as concepções adultocêntricas que reduziam as crianças a seres incompletos. Essa perspectiva passa a orientar, ao menos no plano teórico, propostas pedagógicas que reconhecem o protagonismo infantil e a importância da mediação nas experiências de aprendizagem.

Contudo, como observa Kramer (1999), o discurso pedagógico sobre o respeito à infância não se traduz automaticamente em práticas escolares emancipatórias. Há uma distância considerável entre os enunciados normativos e a organização concreta das instituições educacionais, o que exige a constante problematização das condições materiais, simbólicas e políticas em que se produzem as práticas da educação infantil. A autora destaca que o reconhecimento da criança como sujeito de direitos requer uma reestruturação profunda das relações pedagógicas, da formação docente e das políticas públicas voltadas à infância.

A trajetória da infância no Brasil segue, em grande parte, os contornos descritos no contexto europeu, mas com especificidades marcadas por profundas desigualdades sociais, raciais e territoriais. A negação histórica da infância de crianças negras, indígenas e pobres revela que a universalização dos direitos infantis permanece como uma tarefa inconclusa. Como bem ressalta Schwarcz (2019), o Brasil naturalizou durante séculos hierarquias que determinaram quem poderia ser reconhecido como plenamente humano — e, portanto, quem teria direito à infância. O reconhecimento da infância como um direito, ainda que formalmente garantido por leis, permanece sob constante ameaça quando confrontado com práticas sociais excludentes e com a ineficiência das políticas públicas.

No início do século XXI, as discussões sobre infância passam a incorporar com maior intensidade os debates sobre diversidade cultural, equidade de gênero, justiça social e inclusão. Tais deslocamentos indicam uma ampliação da compreensão do que significa ser criança em contextos plurais, nos quais os sujeitos infantis reivindicam reconhecimento e participação. A educação infantil, neste panorama, deixa de ser concebida como mera preparação para etapas posteriores e passa a ser valorizada como espaço legítimo de experiências formativas, éticas, estéticas e políticas. Contudo, essa valorização demanda um enfrentamento das tensões que atravessam a educação como campo de disputas e como instrumento tanto de reprodução quanto de transformação social.

A construção histórica da infância, portanto, evidencia que não há uma essência imutável da criança, mas formas diversas e politicamente situadas de compreender e organizar essa etapa da vida. As infâncias são múltiplas, atravessadas por marcadores de classe, raça, gênero e território, e exigem respostas educacionais que reconheçam essa complexidade. Assim, o reconhecimento da infância como categoria analítica e como sujeito de políticas públicas não pode prescindir de um olhar crítico sobre os processos históricos que definiram quem tem direito à infância, sob quais condições e com quais finalidades.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: AVANÇOS E LIMITES

A consolidação da educação infantil como direito social no Brasil está diretamente vinculada ao processo de redemocratização do país e à emergência de um novo paradigma jurídico-constitucional, inaugurado com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Essa Carta Magna estabelece, em seu artigo 6º, a educação como direito social fundamental, e em seu artigo 208, inciso IV, define a educação infantil como responsabilidade do Estado, a ser garantida prioritariamente à criança de até cinco anos de idade.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 208 O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

IV – Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Brasil, 1988).

A inclusão da educação infantil no âmbito dos deveres constitucionais do Estado representa um marco civilizatório, uma vez que rompe com a lógica histórica da assistência filantrópica e inscreve o atendimento à primeira infância na esfera dos direitos subjetivos. Contudo, como bem observa Oliveira (2007), a inscrição normativa de direitos não garante, por si só, sua concretização efetiva, sobretudo em um país marcado por profundas desigualdades regionais, raciais e de classe social.

A Constituição de 1988 é sucedida por uma série de dispositivos legais que visam regulamentar, aprofundar e operacionalizar os princípios nela contidos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069 de 1990, reforça a doutrina da proteção integral e consolida a criança como sujeito de direitos, estabelecendo obrigações claras ao Estado e à sociedade em relação à garantia de condições dignas para o desenvolvimento infantil. O ECA desloca o centro de gravidade das políticas públicas da perspectiva da tutela para a da cidadania, exigindo a reorganização dos sistemas educacionais e a reformulação das práticas pedagógicas. Segundo Kuhlmann Jr. (2001), o ECA inaugura um novo regime de responsabilidades institucionais, mas enfrenta limites estruturais para sua implementação, pois sua eficácia está condicionada à existência de políticas públicas intersetoriais e ao compromisso federativo com o financiamento e a gestão democrática da educação infantil.

Outro marco normativo de grande relevância é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, que define a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e estabelece sua função de promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em articulação com a família e a comunidade. A LDB representa, nesse sentido, uma mudança de paradigma, ao reconhecer que o cuidado e a educação constituem dimensões indissociáveis do processo formativo na infância. No entanto, como apontam Dourado e Oliveira (2009), a LDB, apesar de seus avanços conceituais, não foi acompanhada por um sistema nacional articulado que garantisse padrões mínimos de qualidade, o que comprometeu a equidade no atendimento e favoreceu a proliferação de desigualdades entre redes municipais, especialmente entre regiões com diferentes capacidades fiscais e técnicas.

A década seguinte testemunha o avanço de novas normativas e estratégias voltadas à consolidação da educação infantil como política pública estruturante. O Plano Nacional de Educação (PNE), em suas sucessivas versões, e sobretudo no ciclo 2014–2024, estabelece metas ambiciosas para a universalização da pré-escola e a ampliação da oferta de creches, vinculando tais objetivos a indicadores de qualidade e ao fortalecimento da formação docente. A Meta 1 do PNE prevê a universalização da educação infantil na pré-escola para crianças de 4 a 5 anos e a ampliação da oferta em creches para pelo menos 50% das crianças de até 3 anos. No entanto, os relatórios de monitoramento do PNE têm revelado sucessivos atrasos no cumprimento dessas metas, o que evidencia uma lacuna entre os compromissos legais e as condições materiais de sua realização. Para Diniz-Pereira (2017), essa defasagem se deve não apenas a entraves financeiros, mas também a uma concepção tecnocrática de planejamento, que ignora os contextos sociais e culturais das infâncias brasileiras.

Outro documento de grande centralidade na política educacional recente é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, que define os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na educação infantil. A BNCC propõe uma abordagem curricular baseada em campos de experiência e direitos de aprendizagem, buscando assegurar a integração entre diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. Embora a proposta represente um esforço de normatização curricular que rompe com práticas fragmentadas e conteudistas, críticas importantes têm sido levantadas por estudiosos da área, como Barbosa (2018), que aponta o risco de padronização excessiva e de esvaziamento das especificidades locais, culturais e comunitárias. A tensionada implementação da BNCC nas redes públicas revela o desafio de conciliar diretrizes nacionais com a diversidade das realidades escolares, especialmente em regiões onde as condições de infraestrutura, formação docente e gestão ainda são precárias.

Em 2016, é promulgado o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257), que amplia o escopo das políticas voltadas à infância, incorporando princípios da intersetorialidade e do atendimento integral. O marco reconhece a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento humano e define diretrizes para ações nas áreas de saúde, educação, assistência social, cultura e direitos humanos. Embora a lei represente um avanço significativo ao promover uma visão integrada da infância, sua operacionalização tem esbarrado em questões orçamentárias e na fragmentação das políticas públicas. Como observa Campos (2011), a efetivação de políticas integradas requer não apenas dispositivos legais, mas também uma governança institucional capaz de articular diferentes setores e esferas federativas em torno de objetivos comuns.

A análise crítica dos marcos normativos evidencia que, apesar dos inegáveis avanços jurídicos e conceituais, persiste um abismo entre a legislação e a realidade cotidiana das instituições de educação infantil no Brasil. Esse hiato é agravado por desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional, como a precarização do trabalho docente, a insuficiência de financiamento, a carência de equipamentos adequados e a baixa cobertura de creches públicas em áreas de maior vulnerabilidade social. Além disso, a ausência de uma política nacional de valorização dos profissionais da educação infantil compromete a qualidade do atendimento e limita a eficácia das reformas legais. Como argumenta Gatti (2019), sem investimento consistente na formação inicial e continuada dos educadores, qualquer política curricular ou normativa tende a perder força no cotidiano das práticas pedagógicas.

A tensão entre o direito formal e sua realização concreta também revela as contradições de um modelo de federalismo educacional que atribui responsabilidades crescentes aos municípios, mas não garante os meios necessários para que cumpram suas funções. Essa contradição é apontada por Cury (2002), ao afirmar que a descentralização, quando não acompanhada de financiamento e apoio técnico, converte-se em delegação de responsabilidades sem os devidos recursos, aprofundando desigualdades regionais. Nesse cenário, a educação infantil, especialmente em suas modalidades de creche, torna-se uma das etapas mais negligenciadas da política educacional, ainda que seu valor estratégico para o desenvolvimento humano seja amplamente reconhecido.

Assim, a análise das políticas públicas voltadas à educação infantil no Brasil revela um paradoxo estruturante: a presença de um arcabouço normativo progressista, alinhado a princípios democráticos e de justiça social, e a persistência de práticas institucionais que reproduzem a exclusão, a desigualdade e a fragmentação. Romper com esse paradoxo exige mais do que boas intenções legislativas; requer vontade política, planejamento intersetorial, financiamento adequado, valorização docente e, sobretudo, a escuta sensível das infâncias reais que habitam as escolas públicas brasileiras.

3. EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL INTEGRADO

O debate sobre desenvolvimento regional e integração iberoamericana não pode prescindir de uma análise crítica e prospectiva do papel estruturante que a educação infantil desempenha na construção de sociedades mais justas, equitativas e sustentáveis. A infância, enquanto categoria política e socialmente situada, deve ser compreendida não apenas como objeto de proteção, mas como sujeito de políticas públicas articuladas ao projeto de desenvolvimento humano em

escala territorial. Tratar a educação infantil como estratégia de desenvolvimento regional exige deslocar o olhar da assistência à infância para uma abordagem que reconheça o investimento educacional nos primeiros anos como vetor de transformação social, econômica e cultural, com efeitos intergeracionais. Neste contexto, torna-se urgente refletir sobre as potencialidades da educação infantil para a promoção da coesão social, da redução das desigualdades regionais e da afirmação de identidades culturais plurais nos países iberoamericanos.

A América Latina, em particular, tem sido historicamente atravessada por processos de urbanização desigual, concentração de renda, exclusão educacional e fragmentação das políticas públicas. Tais condições resultam em infâncias desiguais, nas quais o direito à educação de qualidade na primeira infância permanece fortemente condicionado por marcadores de classe, território e etnia. Para Streck (2010), é justamente nesse contexto de contradições que se deve afirmar a educação como um direito que funda a cidadania e possibilita a construção de uma democracia substantiva. A educação infantil, ao incidir diretamente na formação do sujeito nos anos mais decisivos para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, assume um papel estratégico na superação das assimetrias históricas que caracterizam os territórios periféricos.

A ideia de integração regional, tal como formulada por entidades como a UNASUL (União de Nações Sul-Americanas) e a OEI (Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura), frequentemente privilegia dimensões econômicas e comerciais, relegando as políticas educacionais a uma função instrumental ou secundária. No entanto, a integração efetiva dos países iberoamericanos exige a construção de um projeto compartilhado de formação humana que valorize a infância em sua diversidade e promova o acesso universal à educação infantil de qualidade. Para Tedesco (2009), o desenvolvimento sustentável da região passa necessariamente pela valorização do capital humano e pela promoção de sistemas educacionais inclusivos, o que só será possível se a educação infantil for tratada como prioridade pública e como base para o exercício pleno da cidadania. Essa concepção rompe com a lógica do investimento tardio e afirma a necessidade de políticas estruturantes desde os primeiros anos de vida.

Nesse sentido, a construção de práticas pedagógicas emancipadoras na educação infantil deve ser compreendida como parte de um projeto de integração social e cultural. A valorização do brincar, da escuta sensível, da diversidade e do protagonismo infantil não se reduz a metodologias ou técnicas pedagógicas, mas configura uma escolha ética e política por uma educação comprometida com o reconhecimento da criança como sujeito histórico, capaz de interpretar e intervir sobre a realidade. Autores como Freire (1996) e Larrosa (2002)

sustentam que toda prática educativa é política e, nesse sentido, a pedagogia que se propõe crítica e emancipatória deve estar atenta à escuta do outro, ao diálogo intercultural e à construção de sentidos coletivos para a experiência educativa. No caso da infância, essa perspectiva exige um rompimento com concepções adultocêntricas e escolares que instrumentalizam o processo educativo, transformando-o em mera preparação para etapas posteriores.

As pedagogias contemporâneas que ganharam projeção internacional – como a Waldorf, a Montessori e o Construtivismo – oferecem subsídios importantes para pensar uma educação infantil centrada no desenvolvimento integral da criança e conectada às demandas sociais do território. A Pedagogia Waldorf, baseada nos princípios antroposóficos formulados por Steiner (1995), propõe uma formação que articule o desenvolvimento físico, anímico e espiritual da criança, respeitando seu ritmo interno e promovendo o contato com a natureza, a arte e o fazer manual. Embora marcada por uma cosmovisão específica, essa abordagem desafia a racionalidade técnico-instrumental que ainda predomina em muitos sistemas escolares, propondo um vínculo mais sensível entre criança, ambiente e conhecimento. A Pedagogia Montessoriana, por sua vez, valoriza a autonomia da criança e sua capacidade de autoeducação, defendendo um ambiente preparado que estimule a ação, a concentração e a responsabilidade. Para Montessori (1989), a infância é um período de construção ativa do sujeito, e a função do educador deve ser a de mediador atento, não de agente controlador. O Construtivismo, com base nas teorias de Piaget e Vygotsky, afirma que o conhecimento se constrói na interação entre sujeito e meio, sendo a linguagem, a brincadeira e a mediação social elementos essenciais no processo formativo. Essas pedagogias, embora diferentes em origem e ênfase, convergem na valorização da experiência sensível, da liberdade responsável e da ação educativa centrada na criança, constituindo referenciais relevantes para a formulação de políticas e práticas voltadas ao desenvolvimento integral nos contextos iberoamericanos.

No entanto, o potencial transformador dessas abordagens pedagógicas só pode ser realizado se estiver articulado a um projeto político-pedagógico enraizado no território, sensível às condições materiais das comunidades e comprometido com a justiça social. A importação acrítica de modelos pedagógicos estrangeiros, ainda que inspiradores, tende a reproduzir colonialidades epistemológicas e a desconsiderar os saberes locais, as culturas populares e os modos próprios de ser e aprender das crianças latino-americanas. Como adverte Walsh (2009), a descolonização do conhecimento exige uma pedagogia que dialogue com os saberes subalternizados e reconheça os sujeitos populares como produtores legítimos de conhecimento. Assim, uma política de educação infantil que se

proponha a contribuir com a integração regional deve, antes de tudo, reconhecer a pluralidade das infâncias e afirmar o direito à diferença como princípio fundante da educação.

O fortalecimento de uma educação infantil emancipadora e integrada ao desenvolvimento regional requer, ainda, políticas intersetoriais que articulem educação, saúde, cultura, assistência social e planejamento urbano. O conceito de desenvolvimento integral, frequentemente presente em documentos oficiais, não pode se reduzir a retórica normativa, devendo se materializar em ações concretas que garantam às crianças condições dignas de existência, participação e aprendizado. A infância deve ser tratada como prioridade absoluta em todas as esferas de governo, conforme previsto na Constituição brasileira e em tratados internacionais, mas essa prioridade precisa ser traduzida em orçamento público, formação docente, infraestrutura adequada e valorização da diversidade cultural. A ausência dessas condições compromete não apenas o direito das crianças, mas a própria possibilidade de construção de um projeto regional sustentável, inclusivo e democrático.

A articulação entre educação infantil e desenvolvimento regional integrado demanda, portanto, uma reconceptualização das políticas públicas, que supere a lógica setorial e fragmentada e assuma a infância como eixo estruturante das estratégias de justiça territorial. Em lugar de ser vista como etapa preliminar do processo educativo, a educação infantil deve ser compreendida como base fundante da formação humana e como instância de transformação das desigualdades sociais que atravessam os territórios latino-americanos. Essa perspectiva requer uma pedagogia da escuta, da participação e do pertencimento, capaz de romper com os modelos padronizados de escolarização e de afirmar a educação infantil como espaço de produção de sentidos, de vínculos e de projetos coletivos. É neste horizonte que a educação infantil poderá cumprir seu papel como estratégia efetiva de integração regional e desenvolvimento humano sustentável nos países iberoamericanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise aprofundada da construção histórica da infância e da evolução das políticas públicas voltadas à educação infantil no Brasil — articulada aos desafios e possibilidades da integração regional iberoamericana — permite reconhecer que os avanços normativos e pedagógicos conquistados nas últimas décadas, embora significativos, permanecem insuficientes frente à complexidade das desigualdades sociais, territoriais e culturais que marcam as experiências concretas das infâncias. A positivação legal de direitos, tal como expressa na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente, na

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Base Nacional Comum Curricular e em instrumentos regionais como as Metas Educativas 2021 da OEI, estabelece um marco civilizatório importante, mas encontra severos limites em sua efetivação prática quando confrontada com os desafios cotidianos enfrentados pelas instituições de educação infantil, especialmente nas periferias urbanas e em áreas rurais e indígenas.

Os resultados obtidos ao longo desta pesquisa evidenciam que a desigualdade de acesso, a precariedade das condições de trabalho docente, a fragmentação das políticas públicas e a escassa articulação intersetorial constituem barreiras estruturais à consolidação de uma educação infantil de qualidade, democrática e emancipadora. A distância entre o prescrito e o realizado, entre a legislação e a prática, denuncia a existência de um modelo de política educacional que, embora juridicamente robusto, é vulnerável diante da ausência de financiamento equitativo, da lógica meritocrática de avaliação e da priorização de agendas econômicas em detrimento dos direitos sociais. A educação infantil, muitas vezes tratada como etapa preparatória ou como serviço de assistência, carece de reconhecimento efetivo como política pública de Estado e como fundamento para o desenvolvimento humano integral.

Diante desse cenário, impõe-se a necessidade de um deslocamento paradigmático: é preciso reconhecer a infância como eixo estruturante de projetos de desenvolvimento territorial e como campo estratégico de investimento público. Tal mudança requer não apenas ações técnicas, mas também posicionamentos ético-políticos que afirmem a centralidade da criança enquanto sujeito histórico, plural, culturalmente situado e portador de direitos. Isso implica o abandono de modelos homogêneos de escolarização e a construção de pedagogias que valorizem o brincar, a escuta ativa, o cuidado e a participação das crianças nos processos decisórios que afetam suas vidas. Como demonstrado nas discussões anteriores, práticas pedagógicas baseadas no respeito à diversidade, no diálogo intercultural e na valorização dos saberes locais são elementos fundamentais para a constituição de uma educação infantil crítica e transformadora, capaz de promover justiça social e coesão regional.

A atuação do educador, nesse contexto, não pode ser reduzida à execução de currículos prescritos ou à gestão de rotinas escolares. O professor da educação infantil é, acima de tudo, um agente intelectual e político que media culturas, interpreta contextos e participa ativamente da construção de sentidos compartilhados sobre a infância. Sua formação inicial e continuada deve ser repensada a partir de uma concepção ampliada de docência, que inclua o conhecimento das dimensões históricas, sociais, filosóficas e antropológicas da infância, bem como o domínio de práticas pedagógicas sensíveis, criativas

e democráticas. Além disso, a valorização profissional deve ser tratada como política estruturante e inegociável, compreendendo remuneração digna, condições adequadas de trabalho, tempo para estudo e planejamento, e participação nos processos de formulação das políticas públicas.

No plano regional, a articulação entre os países iberoamericanos deve ultrapassar a cooperação retórica e promover mecanismos concretos de integração educacional a partir da infância. É urgente a criação de redes interinstitucionais que promovam o intercâmbio de experiências pedagógicas, a construção de indicadores contextualmente sensíveis e o financiamento compartilhado de programas destinados à educação infantil, com prioridade para regiões historicamente marginalizadas. A harmonização de marcos normativos, a mobilização de organismos multilaterais e a valorização da diversidade cultural devem guiar a formulação de um pacto regional pela infância, no qual a educação seja compreendida como bem comum e condição para a construção de democracias substantivas.

Nesse sentido, os resultados deste estudo sugerem três caminhos centrais para o avanço da educação infantil como estratégia de desenvolvimento regional: i) a institucionalização de políticas intersetoriais sustentadas por planejamento territorial e financiamento redistributivo; ii) a promoção de processos formativos que reconheçam os educadores como protagonistas na construção de uma pedagogia crítica da infância; e iii) a criação de dispositivos de governança regional que assegurem o direito à educação infantil como prioridade nas agendas de integração iberoamericana. Tais caminhos exigem, contudo, o enfrentamento de interesses estabelecidos, a desconstrução de paradigmas tecnocráticos e o fortalecimento de uma cultura pública comprometida com a equidade, a solidariedade e a dignidade humana desde os primeiros anos de vida.

Por fim, propõe-se que estudos futuros aprofundem a análise da interrelação entre políticas de educação infantil e indicadores de desenvolvimento regional em territórios específicos, especialmente em zonas de fronteira, áreas rurais e comunidades indígenas e quilombolas. Também se recomenda a investigação de práticas pedagógicas inovadoras, conduzidas por redes públicas e comunitárias, que desafiem os modelos hegemônicos e revelem possibilidades concretas de transformação social desde a infância. A complexidade dos desafios aqui apresentados não admite soluções simplistas ou respostas imediatas, mas exige a produção coletiva de conhecimento, o diálogo permanente entre teoria e prática e o compromisso político com a construção de uma infância plena de direitos, significados e possibilidades. A educação infantil, longe de ser apenas um serviço educacional, é a expressão mais concreta de um projeto de sociedade e, como tal, deve ocupar o centro das políticas de desenvolvimento humano, cultural e regional no século XXI.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, José Clóvis de Souza. **A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho**. Uberlândia: EDUFU, 2007.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNCC e educação infantil: avanços e tensões. **Cadernos de Educação Infantil**, v. 24, n. 48, p. 7–22, 2018.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 5 mai. 2025.
- BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 5 mai. 2025.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 5 jun. 2025.
- BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 4 mai. 2025.
- BRASIL. Lei n.º 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 9 mar. 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm>. Acesso em: 8 mai. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF.pdf>. Acesso em: 2 mai. 2025.
- CAMPOS, Maria Malta. Qualidade da educação: uma discussão necessária. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 345–356, 2011.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295–316.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Financiamento da educação e responsabilidade do Estado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 105–122, 2002.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Políticas públicas para a educação infantil no Brasil: entre a inclusão e a fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 381–398, 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Política educacional, legislação e planos de educação no Brasil: uma análise a partir da LDB. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 15–39, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

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

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999.

KUHLMANN JÚNIOR., Moyses. Políticas públicas e educação infantil no Brasil: a construção da responsabilidade do Estado. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 177–198, 2001.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MONTESSORI, Maria. **A criança**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1989.

OEI. Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos bicentenários**. Madrid: OEI, 2010. Disponível em: <<https://www.oei.es/historico/metas2021/metas2021.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A educação básica e o direito à educação: impasses e possibilidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 963–986, 2007.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Tradução Álvaro Cabral. 10. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1996.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas sociedades contemporâneas: da marginalidade à cidadania. *In*: KRAMER, Sonia (org.). **A infância e sua singularidade: múltiplos olhares**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p. 19–43.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

STEINER, Rudolf. **A arte da educação**. São Paulo: Antroposófica, 1995. v. I.

STRECK, Danilo Romeu. Educação como prática do comum: uma pedagogia para o século XXI. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 769–788, 2010.

TEDESCO, Juan Carlos. **Educação e justiça social na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2009.

UNASUL. União de Nações Sul-Americanas. **Tratado Constitutivo da União de Nações Sul-Americanas**. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 2008. Disponível em: <https://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desarma/UNASUL_-_Tratado_Constitutivo.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e colonialidade do poder: um pensamento e posicionamento outro a partir da diferença colonial. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Direitos humanos, educação e diversidade cultural**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 49–74.

NOVOS OLHARES PARA A INFÂNCIA: TRAVESSIAS NECESSÁRIAS

Rosana Carolina Lorenço da Rosa Balestro¹

Martin Kuhn²

INTRODUÇÃO

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, destinada ao atendimento de crianças de zero a seis anos, vem sendo constantemente tensionada. Até o século XII, conforme elucida Friedmann (2023), a criança não era reconhecida como pessoa, tampouco tinha seus direitos e necessidades reconhecidas. Considerando aquele contexto, muito se avançou a partir das últimas décadas do século XX, cenário em que as concepções de criança e infância foram interrogadas e revisadas.

Em sua trajetória histórica, o atendimento às crianças em locais institucionalizados foi marcado por um caráter assistencialista. Contudo, a partir dos marcos legais da última década do século XX e da primeira década do século XXI, considerando as políticas curriculares atuais, as crianças passam a ser reconhecidas como sujeitos de direitos e, portanto, firma-se o compromisso com práticas educativas que propiciem o seu pleno desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social.

Para entender as transformações na trajetória histórica na educação infantil, faz-se necessário compreender as revisões na concepção de criança e infância, pois estas, por sua vez, implicam o repensar do papel social, político e pedagógico das instituições de educação infantil. Assumindo uma perspectiva teórico-reflexiva, procura-se compreender as implicações das práticas pedagógicas decorrentes dessas transformações, considerando os diferentes discursos que adentram o cotidiano das instituições de educação infantil nos tempos atuais. Para tanto, no que tange à construção do arcabouço teórico, o estudo recorreu a diferentes estudiosos da infância, dentre eles Adriana

1 Mestranda em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), com bolsa FAPESC. Chapecó, SC. rcarolina.darosa@gmail.com.

2 Doutor em Educação nas Ciências pela Unijuí. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). martin.kuhn@unochapeco.edu.br.

Friedmann, Aldo Fortunati, Maria Carmen Silveira Barbosa, Bruna Ribeiro, Loris Malaguzzi, Júlia Oliveira Formosinho, entre outros.

Os teóricos que acompanham a reflexão concordam e ressaltam a importância da experiência, da participação e do diálogo com e entre as crianças para o seu desenvolvimento. Kuhn, Arenhart e Salva (2024, p. 8) alertam que práticas que “[...] não reconhecem as crianças como sujeitos ativos na recepção e reelaboração da cultura operam nos marcos de um modelo educacional colonial”.

Destarte, diante do cenário interrogado, compreende-se a necessidade da revisão paradigmática do papel do professor e de suas práticas pedagógicas, contexto em que passa a ser compreendido não mais como transmissor de conhecimentos, mas copartícipe no processo educativo, como pondera Fortunati (2016). Ademais, Fortunati (2021) elucida que descentralizar a figura do professor não significa reduzir sua importância, pelo contrário, reforça a seriedade, o compromisso e a relevância do trabalho pedagógico desenvolvido junto às crianças. Compreende que “[...] menos centralidade não significará menor grau de comprometimento ou menor importância, mas sim um compromisso não só orientado diretamente e/ou principalmente para a relação, mas também na predisposição de contextos para a positiva experiência das crianças” (Fortunati, 2021, p. 66).

A fim de elaborar as provocações supracitadas, este capítulo está organizado em três partes. A primeira aborda alguns marcos legais atuais que instituem e ratificam os direitos da criança. Na segunda, “novos olhares para a infância”, tematizam-se as transformações ocorridas na concepção de criança e infância, provocações oriundas do campo da sociologia da infância e da antropologia da criança, as quais produzem implicações importantes no campo da prática pedagógica na primeira infância. A terceira e última parte aborda as pedagogias participativas, bem como a pedagogia da escuta, destacando a importância destas no percurso formativo das crianças.

Como anuncia o poema de Fernando Teixeira de Andrade: “Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos”. Aspira-se que estas reflexões possam contribuir na travessia de uma pedagogia transmissiva para uma pedagogia participativa, pois reconhecer as práticas pedagógicas instituídas e problematizá-las, talvez alargue a possibilidade da participação e autoria das crianças em seu próprio percurso de aprendizagens.

1. UM OLHAR PARA OS MARCOS LEGAIS

Valendo-se das palavras de Ribeiro (2022, p. 42), compreende-se que “[...] para desnaturalizar, é preciso historicizar. É preciso rememorar a trajetória histórica que nos conduziu até aqui, onde a participação das crianças é entendida como um direito garantido por documentos nacionais e internacionais”. A literatura e os marcos legais que tematizam a educação infantil anunciam e consolidam as transformações ocorridas nesta etapa da educação básica. O olhar para os documentos e normativas permite identificar as transformações no cenário da educação infantil.

No tocante às políticas para a infância, no fim do século XIX, as primeiras instituições de atendimento infantil estavam atreladas a diferentes e diversos cenários e de transformações sociais, como a globalização, a urbanização, a inserção da mulher no ambiente corporativo, as mudanças na estrutura familiar, etc. Recorrendo à memória histórica, identifica-se que as primeiras instituições brasileiras de atendimento infantil foram destinadas, especialmente, às crianças carentes, de baixa renda ou de mães trabalhadoras, tendo como finalidade combater a pobreza, a vulnerabilidade dos pequenos e solucionar problemas relacionados à sobrevivência destas. Nesta perspectiva, buscava-se sanar diferentes faltas e carências vivenciadas pelas crianças e suas famílias (Brasil, 1998).

Diante do entendimento acima, as instituições dirigidas à infância eram marcadas pela assistência, desconsiderando questões de cidadania, como liberdade e igualdade, resultando em práticas excludentes e centralizadoras. Não é meramente um acaso que as instituições que se dedicavam à assistência às crianças e às famílias vulneráveis estavam vinculadas à Assistência Social. Ademais, no viés assistencial, a atenção às crianças é dirigida aos cuidados físicos, saúde, higiene, alimentação etc., arraigada em uma concepção de criança frágil, incapaz e dependente, contexto em que a dimensão educativa não era tão importante. Contudo, como apontam Saveli e Samways (2012, p. 54),

Muito diferente do cotidiano das crianças indígenas ou negras era a infância da elite branca no Brasil pré-republicano. [...] As crianças brancas brasileiras eram muito acarinhadas e mimadas. Nas escolas jesuítas, a educação das crianças brancas mesclava jogos e brincadeiras coletivas com aulas de catecismo. A preocupação pedagógica tinha por objetivo transformá-las em adultos responsáveis. Nessas instituições de ensino, as crianças aprendiam a ler e a contar, além de terem acesso aos manuais de boas maneiras. A criança do colonizador era destinada também à aprendizagem da leitura e escrita. Na educação jesuítica brasileira, é possível observar o germen da educação infantil no Brasil.

O excerto nos permite inferir que não se trata unicamente de uma história da educação infantil, mas de histórias da educação infantil no Brasil, uma vez

que esta é marcada também pelos contextos políticos, econômicos, sociais e culturais a quem se destinava e isso acompanha a sua trajetória.

O cenário de transformações na educação das crianças na primeira infância foi intensificando-se a partir da Constituição Federal (1988), garantindo-se a todas as crianças o atendimento em espaços educativos, sem critérios de seleção, estabelecendo que o atendimento em creche e pré-escola é um dever do Estado e um direito da criança. A partir desse período, a legislação nacional passa, então, a considerar as creches e pré-escolas parte do sistema de ensino, sendo a primeira etapa da educação básica. Uma grande conquista para o direito educativo das crianças.

O Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069 de 1990, corrobora e reafirma que a criança e o adolescente, entre outros direitos, têm o direito à educação, visando seu pleno desenvolvimento, assegurando-lhes igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394 de 1996, em consonância com a Constituição e o ECA, incorpora a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. O atendimento às crianças requer garantir diferentes aspectos para seu pleno desenvolvimento, tendo “[...] como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996). Essa incorporação está vinculada à política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, Lei n.º 11.274 de 2006 e com a Emenda Constitucional n.º 053 de 2006, que asseguram o atendimento na educação infantil às crianças de zero até cinco anos de idade. Ainda, a Emenda Constitucional n.º 59, de 2009, estabelece a “[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 2009). Assim, observa-se, nesses e nos demais documentos e estudos paralelos sobre as infâncias, um progressivo movimento, para além do atendimento, que considera a criança como sujeito capaz de participar ativamente em seu percurso de aprendizagem.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), corrobora ao elucidar a importância das instituições de educação infantil para o desenvolvimento das crianças. Anuncia diferentes orientações que refletem a sua concepção de criança e de infância, evidenciando que romper com a concepção assistencial significa olhar para diferentes aspectos, que transcendem aspectos legais, pois “[...] envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas” (Brasil, 1998).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) estabelecem recomendações a serem observadas pelas instituições de educação infantil no que tange às propostas pedagógicas. O texto também objetiva

[...] orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (Brasil, 2009, p. 7).

O documento mais recente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (Brasil, 2017), traz orientações no que tange ao planejamento curricular, pois, para acompanhar tais transformações ocorridas na concepção de criança e infância, faz-se necessário tensionar práticas pedagógicas que não dialogam com tal concepção, já que o caráter educativo das instituições de atendimento às crianças de 0 a 6 anos “[...] implica o rompimento de sua herança assistencialista, assim como a definição de propostas pedagógicas para as crianças pequenas que possam garantir a aprendizagem e o desenvolvimento infantil [...]” (Andrade, 2010, p. 146).

Ainda que em passos largos, os documentos reportados permitem visualizar os diferentes momentos e as transformações pelas quais a educação infantil passou. As políticas permitem compreender que, hodiernamente, a pedagogia da infância, conforme Infantino (2024, p. 46), “[...] não se prende de modo estreito a técnicas e estratégias educativas, preocupa-se verdadeiramente com o ser responsável no mundo”. Assim, compreendendo a criança e a infância desde uma perspectiva de aprendizagem participativa e dialógica, faz-se pertinente a reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da educação infantil, pois estar junto às crianças requer constante reflexão sobre a práxis, a fim de possibilitar que as crianças vivam plenamente suas infâncias ao ingressarem nos espaços da educação infantil.

2. NOVOS OLHARES PARA A INFÂNCIA

O interesse desta pesquisadora pela profissão docente iniciou-se na infância. Quando criança, em muitos momentos de brincadeiras e envolvida pelo jogo simbólico, brincava de ser professora. Desde 2013, quando ingressou no ensino superior para cursar Licenciatura em Educação Física, até hoje, 2025, tem vivenciado significativas experiências profissionais.

Ampliando a compreensão das minúcias de ser professora na educação infantil, por meio da constante reflexão sobre o trabalho pedagógico desenvolvido junto às crianças, diferentes leituras e participação em grupos de

estudo, percebeu a necessidade de ampliar os estudos sobre criança/infância no contexto da educação infantil. Foi então que, no ano de 2025, viu-se diante de uma oportunidade de estudos na Itália, na pequena cidade de San Miniato, interior da Toscana. O grupo de estudos, organizado e mediado por Paula Baggio, ao qual é grata imensamente pelo carinho e disponibilidade, era composto por professoras de diversas regiões do Brasil. Além de conhecer a abordagem de San Miniato para a educação das crianças, foi oportunizada à pesquisadora a chance de visitar diferentes Centros de Educação Infantil localizados no mesmo município, chamados de *nidos*, os quais atendem, exclusivamente, crianças de zero a três anos de idade.

Ademais, também foi visitado o Centro Internazionale di Ricerca e Documentazione Gloria Tognetti “La Bottega di Gippetto”. Conforme Fortunati, presidente da Bottega di Gippetto (2021), a instituição tem por objetivo apoiar o desenvolvimento de atividades de pesquisa nos serviços educacionais para a primeira infância, seu aprimoramento documental e sua difusão, além do desejo de manter esse movimento em rede e em diálogo com outras realidades a fim de fomentar o desenvolvimento de boas práticas e políticas para a infância.

Foram dias de profunda reflexão sobre o trabalho pedagógico desenvolvido junto e com as crianças. Conhecer, por meio de conceitos ontológicos e epistemológicos a história que envolveu e envolve as crianças e a infância, possibilitou perceber a riqueza, a leveza e a conexão com que as crianças e professoras, vivenciam o cotidiano nos *nidos* de San Miniato.

Os *nidos* são construções relativamente simples, projetadas em conceito aberto pensando na liberdade de movimentos e na autonomia das crianças. O espaço conta com diferentes ambientes organizados para as pesquisas e descobertas das crianças, primando por diferentes e diversos materiais não estruturados e naturais, além de mobiliários que permitem e instigam as crianças a desenvolverem também suas capacidades físicas. Ainda, todos os *nidos* dispõem de áreas verdes, onde a natureza torna-se uma potente companheira para as pesquisas e explorações das crianças.

A interferência direta das professoras é mínima nas explorações e descobertas das crianças. No entanto, fazem questão de ratificar sua presença, por meio do olhar que incentiva, apoia e acolhe. Essa presença é sentida pelas crianças. A confiança das professoras na capacidade e potencialidade das crianças reflete na forma como estas vivenciam o cotidiano, pois percebe-se a autonomia, a segurança e o profundo senso de pertencimento com o qual exploram os diferentes espaços da instituição.

E os conflitos entre as crianças? Não acontecem? Algumas vezes acontecem, mas a professora, inicialmente, não faz nenhuma interferência, confiando na

capacidade das crianças em resolver pequenos conflitos. Necessitando, faz uma breve interferência verbal, não para resolver o conflito, mas encorajando as crianças para tal. Isso fica evidente quando Fortunati (2021, p. 19) reforça “[...] como uma criança ativa e construtiva impulsiona o adulto a se concentrar mais na organização de oportunidades do que na pré-definição de objetivos: trata-se de uma convergência crucial, que muda completamente os termos do projeto educativo”.

Essa afirmação consolida a visão de criança e infância que ali se faz presente. A leveza, a fluidez e a conexão com o cotidiano vivido pelas crianças e professoras em San Miniato incentiva e provoca a constante reflexão acerca da educação infantil que queremos oferecer às nossas crianças, reforçando o nosso compromisso ético, político e estético. Trata-se de

[...] assegurar que as crianças sejam partícipes ativas do processo de seu desenvolvimento e de sua aprendizagem, configura-se um novo olhar para a Educação Infantil, como um espaço coletivo de vivências, de interações, de afeto, de curiosidades, de magia, de criatividade, de encantamento e de aprendizagens que deixam marcas em sua identidade (Fussinger; Cogo; Kuhn, 2020, p. 251).

Nessa perspectiva, Fussinger, Cogo e Kuhn (2020) alertam que se configura um novo olhar para a educação infantil em nosso tempo. A revisão das concepções de criança e infância adentram no campo da educação das infâncias, reconhecendo a importância da experiência, da participação, da escuta e do diálogo com as crianças, vendo nelas sujeitos co-construtoras do conhecimento. Significa reconhecer que essa revisão impacta os processos educativos, exigindo reflexão contínua sobre os percursos de aprendizagens das crianças. Nesse sentido, conforme pondera Kuhn, Arenhart e Salva (2024, p. 13), “[...] repensar a educação das crianças, a partir de uma perspectiva decolonial, requer, acima de tudo, romper com o olhar monológico e adultocêntrico com que temos encarado a infância”.

Diferentes áreas do conhecimento, como a pedagogia, a psicologia e a neurociência, têm buscado compreender e elucidar aspectos que influenciam a aprendizagem das crianças. A antropologia e a sociologia também trouxeram importantes contribuições para a atual concepção de criança e infância, considerando-as atores sociais, com linguagens e culturas singulares e, desta forma, promovendo a reflexão e a ressignificação das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano dos centros de educação infantil e escolas. Este movimento revisional, por sua vez, implica o repensar do papel social, político e pedagógico do professor e das instituições de educação infantil. Segundo Corsaro (2011, p. 19):

Quando aplicadas à sociologia da infância, as perspectivas interpretativas e construtivistas argumentam que as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância [...]. Em contraste, as teorias tradicionais veem as crianças como “consumidores” da cultura estabelecida por adultos.

Assim, acredita-se que a travessia de uma pedagogia transmissiva para uma pedagogia participativa requer uma ressignificação no trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições da infância, superando práticas que não oportunizam às crianças desempenharem papel ativo no seu percurso de aprendizagem, participando, questionando, criando hipóteses, descobrindo os fenômenos do mundo, num processo dialógico e de relações horizontais. Ou seja, a revisão de questões epistêmicas implica também a revisão das questões pedagógicas que orientam o trabalho dos educadores nos espaços institucionais da educação infantil.

Depreende-se desse entendimento a necessidade de as práticas pedagógicas serem tensionadas. Historicamente em nossa pedagogia tradicional, as ações pedagógicas tiveram sua centralidade na figura do adulto/professor(a), o qual preocupava-se com a transmissão de conteúdos e ensinamentos, memorização, considerando essa etapa como preparatória, pautado em processos de aprendizagem lineares, centralizado por rotinas e tarefas definidas. A revisão das concepções de criança e infância requer o tensionamento epistemológico, pedagógico e metodológico das práticas pedagógicas na educação infantil.

Desse modo, faz-se necessário (re)pensar os processos educativos, garantindo que estes estejam fundamentados em ações participativas, dialógicas e democráticas, pois “[...] uma educação que se restrinja somente à socialização e à adaptação seria mutiladora do humano frente às múltiplas possibilidades que se podem lhe abrir enquanto ser da liberdade” (Kuhn; Arenhart, 2023, p.14). Nesse sentido, vale reforçar a afirmação de Ribeiro (2022, p. 46): “[...] a escola na sociedade contemporânea possui o desafiador mandato de renunciar ao movimento monológico no qual a escola do século passado se constituiu e consolidar uma educação dialógica”.

O reconhecimento da potencialidade das crianças, considerando-as como atores sociais, produtoras de cultura, com direito à participação em todo seu percurso de aprendizagens, para além dos marcos legais, foi um movimento defendido por inúmeros estudiosos em diferentes contextos históricos. Mesmo que possam anunciar perspectivas diferentes, em sua obra “Emílio ou da educação”, Rousseau (1995), citado por Santa (2020, p. 9), já anunciava a importância da criança no processo do aprender:

Não há dúvida de que as concepções do Emílio engendram uma verdadeira revolução pedagógica ao estabelecerem uma abordagem centrada na criança, tendo em vista as limitações e potencialidades que lhe são próprias, contrariamente à prática tradicional que privilegiava a transmissão vertical de conhecimentos pré-determinados.

Ainda, Teixeira (2000), citado por Magoga e Muraro (2020, p. 6), faz menção ao modelo de escola a ser superado quando afirma que “[...] a escola suplementava, com algumas informações dogmáticas [...]. Toda educação consistia em ensinar a seguir e a obedecer”. Acompanhar as transformações ocorridas nas concepções de criança e infância é fundamental para repensar a educação infantil.

Reiterando as palavras de Teixeira (2000), a educação ancorada em uma perspectiva participativa das crianças, concretiza a travessia de um modelo de educação transmissiva e autoritária para uma educação que tem a criança como copartícipe do processo educativo, que valoriza seus conhecimentos e suas experiências. Sob essa perspectiva, a criança é capaz de descobrir o mundo físico e social desenvolvendo sua autonomia, criatividade e segurança para explorar o desconhecido.

3. PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS

Neste cenário epistêmico e pedagógico interrogado, surgem, a partir da segunda metade do século XX, as pedagogias participativas, as quais vão se consolidando nos discursos de diferentes estudiosos da infância. Sua matriz tem como referência a escuta das crianças, o direito à participação e a autoria. “O objetivo das pedagogias participativas é o envolvimento das crianças na construção do conhecimento, em uma experiência contínua e interativa” (Oliveira-Formosinho; Pascal, 2019, p. 16), rompendo com os modelos de ensino, até então, transmissivos e padronizados. As pedagogias participativas apontam diferentes caminhos e possibilidades em relação às aprendizagens, desse modo impulsionam um novo olhar para as práticas pedagógicas na educação infantil. Para Kuhn, Arenhart e Salva (2024, p. 9):

[...] é uma necessidade premente de escutar todas as crianças, crianças indígenas, negras, crianças de todas as classes sociais, ribeirinhas, quilombolas, do campo, dos diferentes contextos culturais, e legitimar as suas culturas. Sendo a escola uma das poucas instituições democráticas, lugar em que podem estar todas as crianças, independentemente se sua classe, raça, gênero [...].

Nessa perspectiva, vale ressaltar, ainda, a inclusão das crianças cegas, surdas, com deficiência física, com deficiência múltipla, Transtorno do Espectro Autista (TEA), imigrantes, as que vivem em contexto de guerra, miséria, fome, violência, entre outras situações.

O reconhecimento da diversidade das infâncias é um pressuposto das pedagogias participativas. A abertura à participação pressupõe transcender o olhar adultocêntrico presente nas pedagogias transmissivas e tornar a instituição educativa um espaço dialógico e democrático, que considere e acredite no potencial das crianças. Como pondera Vigotski (2007), a criança requer ser considerada como sujeito histórico, capaz de interpretar e representar o mundo e não apenas responder a ele. Ribeiro (2022, p. 21) acrescenta que:

Escolher estar ao lado das crianças, no atual momento histórico, significa a recusa para uma educação para a passividade e anestesiamento coletivo e uma atuação dia após dia para que uma pedagogia da participação e, conseqüentemente, da escuta se instaure e ganhe vida no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Nesse sentido, faz-se necessário romper com os paradigmas pedagógicos instalados, abrindo possibilidades para emergência das novas concepções de criança e infância no interior das instituições de educação infantil. Para isso, a práxis educativa necessita estar ancorada em perspectivas participativas e democráticas, pois, conforme Ceppi e Zini (2013, p. 125), “[...] acima de tudo, a creche e a pré-escola são espaços vivos, continuamente caracterizados e modificados por eventos e histórias tanto individuais quanto sociais”.

Sabe-se que a travessia para uma (re)construção das bases epistêmicas e pedagógicas e que orientarão as práticas educativas exige tempo, requer o reconhecimento da criança como competente, ativa e capaz. Ribeiro (2022) ressalta que a ruptura de uma pedagogia da transmissão à participação não é um percurso retilíneo, que surge após um posicionamento. É um movimento que exige coragem, esforço, reflexão e criticidade contínuos, pois “[...] criar um cotidiano rico na experiência de aprender desafia o profissional a perguntar-se se no fluir temporal se desenvolvem experiências de autonomia e colaboração que respondem à curiosidade de que a criança é portadora desde que nasce” (Oliveira-Formosinho; Pascal, 2019, p. 46).

A fim de ilustrar a mudança de perspectiva, ou seja, a travessia de uma pedagogia transmissiva para uma pedagogia participativa, o quadro a seguir elucidada, sucintamente, algumas diferenças significativas entre a pedagogia transmissiva e a pedagogia participativa no cenário da educação infantil.

Quadro 1 - Pedagogia transmissiva à pedagogia participativa: travessias necessárias

	PEDAGOGIA TRANSMISSIVA	PEDAGOGIA PARTICIPATIVA
OBJETIVOS	Adquirir conteúdos para a etapa de ensino, compensar déficits, preparar para o futuro	Promover o desenvolvimento integral da criança, construir aprendizagens, dar significado às experiências, atuar com confiança
CONTEÚDOS	Estanques, fragmentados, lineares	Conhecimento holístico, campos de experiências, múltiplas linguagens e experiências
MÉTODOS	Centrado no professor, na transmissão, na memorização	Aprendizagem pela descoberta, experiência, investigação, problematização
MATERIAIS	Estruturados, utilização regulada por normas emanadas do professor	Variados, com uso flexível e abertos à experimentação
PROCESSOS DE APRENDIZAGEM	Linear	Espiral
AVALIAÇÃO	Centrada nos produtos	Centrada nos processos
PAPEL DA CRIANÇA	Assumir função respondente, passiva, evitar erros, memorizar, treinar	Função ativa, participativa, questionamento, experimentação e confirmação de hipóteses, cooperação e resolução de problemas, coconstrutora da aprendizagem, do planejamento, do cotidiano
PAPEL DO PROFESSOR	Centraliza a rotina em si, prescreve tarefas, avalia produtos	Escuta, observa, registra, compartilha, documenta, organiza tempos, espaços e materialidades, coconstrutor da aprendizagem
INTERAÇÃO: PROFESSOR-CRIANÇA CRIANÇA-CRIANÇA CRIANÇA-MATERIALIDADES	Alta Baixa Baixa	Alta Alta Alta
TIPOS DE AGRUPAMENTO	Grande grupo	Individual, pequeno grupo, grande grupo, vivências com crianças de faixas etárias diferentes

Fonte: Quadro elaborado pelos autores embasado no quadro de Ribeiro (2022, p. 38).

Como pode-se observar, para (re)construir uma práxis pedagógica baseada na pedagogia participativa e da escuta, faz-se necessário ressignificar as práticas pedagógicas, refletir acerca das formas como tais práticas vêm sendo desenvolvidas, os métodos, os materiais e os tempos vivenciados pelas crianças

nas escolas da infância. Considerando tais compreensões, entende-se que as pedagogias participativas são mais leais às crianças, uma vez que reconhecem a sua condição de sujeitos. Juntamo-nos à Nóvoa (2009 *apud* Ribeiro, 2023, p. 16) quando afirma que “[...] o pensamento contemporâneo sobre educação tem de ir além do já conhecido e alimentar-se de um pensamento utópico”. Ou seja, é necessário coragem para explorar o desconhecido, as incertezas e os desafios contemporâneos.

4. PEDAGOGIA DA ESCUTA: UM CAMINHO PARA VALORIZAR AS EXPERIÊNCIAS INFANTIS

Em uma pedagogia de matriz participativa, a escuta torna-se um elemento indispensável, pois está vinculada às bases epistêmicas que sustentam esse paradigma pedagógico. Se não aprendermos a ouvir as crianças, não compreenderemos a importância da participação destas no cotidiano da educação infantil. Antes de adentrar ao termo escuta, vale ressaltar que o idealizador do termo pedagogia da escuta foi Loris Malaguzzi, importante estudioso, reconhecido pela abordagem Reggio Emilia. Segundo ele, por pedagogia da escuta se compreende “[...] uma escuta ética, estética e relacional e que se constitui como condição indispensável para se respeitar a infância e as culturas infantis, ao invés de destruí-las” (Hoyuelos, 2009 *apud* Ribeiro, 2022, p. 56).

A escuta a qual nos referimos não se resume a uma questão apenas audível, mas trata-se de uma escuta que considera as múltiplas linguagens pelas quais as crianças comunicam suas vontades, desejos e sentimentos. Fazendo menção ao poema de Loris Malaguzzi, Cem Linguagens, as crianças são feitas de cem linguagens e formas de viver, cem formas de se expressar e descobrir o mundo, formas de escutar e comunicar o mundo. Para Friedmann (2020, p. 131):

Escuta é presença, vínculo, conexão, respeito. Mergulho no mundo do outro: não só em sua fala, mas no olhar, no gesto, no tom, nas emoções alheias que podem nos tocar. Escutar é estar plenamente presente. Acolher o mundo do outro. Adentrar a paisagem do outro, conhecer e reconhecer o outro em sua singularidade, em seu momento e em seu tempo. Escutar é doar-se, entregar-se ao outro.

Escutar as crianças é permitir que compartilhem suas histórias, experiências e opiniões. É reconhecer e valorizar a diversidade cultural desses sujeitos. Essa escuta não pode ser fragmentada, ora presente, ora ausente, mas deve ser prioridade em todo o cotidiano vivido pelas crianças. Rinaldi (1991), citada por Rabitti (1999, p. 160), explicita a base de uma pedagogia participativa e que requer a escuta:

O fundamento principal da nossa experiência, baseada na prática, na teoria e na pesquisa, é a imagem de uma criança rica, forte e poderosa [...]. É uma afirmação que se contrapõe à tendência de realçar as necessidades, as fraquezas, os temores das crianças e a calar, lamentavelmente, suas potencialidades e direitos.

Assumir uma pedagogia da escuta não significa simplesmente uma escolha metodológica, mas uma escolha epistemológica e pedagógica, que também é ética, política e social. Essa escolha reconhece a criança como rica, forte, poderosa e partícipe de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento: “[...] portanto, escutar ou observar devem ser porto seguro para contextualizar e projetar situações educacionais [...]” (Oliveira-Formosinho; Pascal, 2019, p. 49). Tal entendimento também é corroborado por Kuhn, Arenhart e Salva (2024, p. 14) que afirmam que decolonizar o nosso olhar para as infâncias “[...] implica ativar e privilegiar o sentido mais nobre do ser humano, o ouvido. Requer abertura auditiva a como a criança vê e interpreta o mundo [...]”.

Diante disso, compreende-se que as pedagogias participativas desempenham um papel fundamental, haja vista que sua matriz epistêmica pressupõe a escuta, o diálogo, a interação e a participação da criança em todo seu processo de aprendizagem. Isso requer, conforme Carvalho e Fochi (2017, p. 23), “[...] a construção de uma pedagogia do cotidiano que acolha as crianças com seus peculiares jeitos de ser, de viver e de habitar o mundo”. Romper o limiar estreito de práticas transmissivas/reprodutivas que não consideram a diversidade e singularidade dos sujeitos não é feito simplesmente pela descolonização da linguagem, mas por meio de uma postura ética, política e estética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecer que a criança começa a descobrir o mundo à sua volta desde seu nascimento, iniciando através dos sentidos sua jornada de explorações, exige dos educadores “[...] reconhecer em cada criança um sujeito epistêmico, ético, estético e político [...] que constitui sua identidade com os outros, com a diversidade humana e com a natureza” (Kuhn; Arenhart; Salva, 2024, p. 14). Cada criança carrega consigo a curiosidade, movida pelo desejo de encontrar respostas para as suas perguntas. Nessa perspectiva, as pedagogias participativas são mais leais às crianças e suas singularidades, pois sua matriz epistemológica e pedagógica permite valorizar a infância e as diferentes formas que a criança tem para aprender, conhecer e se relacionar com o mundo. Neste percurso, a escuta torna-se fio condutor das ações pedagógicas, pois sua base participativa e dialógica permite à criança protagonizar seu percurso de aprendizagens.

Ressalta-se que as pedagogias participativas se anunciam como potenciais caminhos para ressignificar diferentes ações pedagógicas. Ademais, ratifica-se a

necessidade de políticas que embasem essas práticas participativas e democráticas. Silva, (2018 p. 9) argumenta que “[...] as tensões produzidas nas últimas décadas, advindas dos diferentes movimentos sociais, engendram propostas curriculares mais abertas a novas formas de culturas, saberes, racionalidades e visões de mundo”, entre elas, podemos situar as pedagogias de teor participativo.

Apesar das conquistas, tanto dos marcos legais quanto dos diversos estudos na área da infância, consolidar os direitos da criança de participar ativamente em seu percurso de aprendizagens, ainda é uma construção a ser feita, pois “[...] decolonizar o poder, o saber, o ser, o viver, o olhar e o pensamento, quem sabe, seja outro desafio à educação e à docência com as crianças” (Kuhn; Arenhart; Salva, 2024, p. 14). É premente repensar as ações pedagógicas desenvolvidas nos espaços de educação infantil, não cabendo mais a reprodução de práticas arcaicas que deixam de escutar, considerar e valorizar a criança.

A constituição de espaços infantis que incentivem as descobertas das crianças, por meio das ações intencionalmente planejadas, é exigência das pedagogias da escuta. Ademais, o cotidiano vivido pelas crianças, nos espaços para a infância, deve ser pensado, refletido e planejado por todos os envolvidos no processo educativo. Conforme ponderam Ceppi e Zini (2013, p. 31), a escola de educação infantil precisa ser uma espécie de “[...] oficina de pesquisa e experimentação, um laboratório para o aprendizado individual e em grupo [...]”. Como tal, deve ser permeado por oportunidades que incentivem o envolvimento das crianças nas diferentes ações, a partir de oportunidades de aprendizagens e não de conteúdo.

Reitera-se que a travessia, mencionada no decorrer do texto, refere-se à ressignificação do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas da infância. O percurso vivenciado pelas crianças nos espaços educativos deve ser repleto de experiências e descobertas, subsidiado por práticas pedagógicas que legitimem sua participação, pois “[...] apenas uma educação de primeira infância de qualidade abre as portas para a cultura e o poder da sociedade do conhecimento” (Oliveira-Formosinho; Pascal, 2019, p. 145). Para fechar o texto, Aldo Fortunati (2009), em seu poema “Por uma ideia de criança”, provoca profícuas reflexões no que tange à infância. Que a tão almejada travessia concretize esta ideia de criança.

Por uma ideia de criança rica,
na encruzilhada do possível,
que está presente
e que transforma o presente em futuro.

Por uma ideia de criança ativa,
guiada, na experiência,
por uma extraordinária espécie de curiosidade
que se veste de desejo e de prazer.

Por uma ideia de criança forte,
que rejeita que sua identidade seja
confundida com a do adulto, mas que a oferece
a ele nas brincadeiras de cooperação.

Por uma ideia de criança sociável,
capaz de se encontrar e se confrontar
com outras crianças
para construir novos pontos de vista e conhecimentos.

Por uma ideia de criança competente,
artesã da própria experiência
e do próprio saber
perto e com o adulto.

Por uma ideia de criança curiosa,
que aprende a conhecer e a entender
não porque renuncie, mas porque nunca deixa
de se abrir ao senso do espanto e da maravilha.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil**: na trilha do direito. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-08.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. [Constituição Federal]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 27 dez. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 053**, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Senado Federal, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 15 fev. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 059**, de 11 de novembro de 2009. Brasília: Senado Federal, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 15 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 8069, de 3 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 128, n. 135, p. 13563-13577, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 11.274**, de 06 de fevereiro de 2006. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 15 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 27 dez. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 dez. 2024.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio (org.). **Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil**. 30. ed. Brasília: Em aberto, 2017.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele. **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

FORTUNATI, Aldo. **A abordagem de San Miniato para a educação das crianças**: Protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo do possível. San Miniato, Itália: Edizioni ETS, 2016.

FORTUNATI, Aldo. **Confiança, oportunidade e tempo**: olhar, imaginar, construir o futuro com os olhos das crianças. San Miniato, Itália: Buqui, 2021.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade**: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família – a experiência de San Miniato. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRIEDMANN, Adriana. **Abrir-se à escuta das vozes infantis**. São Paulo: Phorte, 2023.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.

FUSSINGER, Natana; COGO, Janaina Raquel; KUHN, Martin. O desafio das especificidades à docência na educação infantil. *In*: ROCHA, Débora Brondani; ROYER, Hilário (Orgs.). Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul. **Educação infantil**: uma visão multidisciplinar. [Recurso Eletrônico]. Porto Alegre, RS: ESGC, 2020. Disponível em: https://tcers.tc.br/repo/misc/estudos_pesquisas/ebook_educacao_infantil_uma_visao_multidisciplinar.pdf. Acesso em: 23 dez. 2024.

INFANTINO, Agnese. A educação da infância entre o não mais e o ainda não. *In*: SALVA, Sueli; MELLO, Débora Teixeira de; GALLINA, Simone Freitas da Silva (Orgs.). **Educação das infâncias**: percursos, experimentações e criações em contextos educativos. Foz do Iguaçu: Claec, 2024.

KUHN, Martin; ARENHART, Livio Osvaldo; SALVA, Sueli. Decolonialidade e Educação Infantil: para pensar uma pedagogia da infância. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, p. 1-18, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/rdRNCFTWxBWNYQ8BxSSf9Cq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06 out. 2024.

KUHN, Martin; ARENHART, Livio Osvaldo. Indagação acerca dos sentidos do fenômeno educativo. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 61, n. 68, p. 1-24, e-31811, abr./jun. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2023v61n68id31811>. Acesso em: 27 dez. 2024.

MAGOGA, Patrícia Melo; MURARO, Darcísio Natal Muraro. A escola pública e a sociedade democrática: a contribuição de Anísio Teixeira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/rcQJJyJVLm8p5g38JsKJ9Yf/> Acesso em: 26 dez. 2024.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

RABITTI, Giordana. *À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RIBEIRO, Bruna. **Pedagogia das Miudezas**: saberes necessários a uma pedagogia que escuta. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.


RIBEIRO, Bruna. **Abordagens Participativas na Educação Infantil**: saberes necessários para nos manter em voo. 2. ed. São Paulo: Passarinho, 2023.

SANTA, Fernando Dala. A criança e o seu mundo: considerações acerca da educação natural nos dois primeiros livros do Emílio de Rousseau. **Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/31798/pdf>. Acesso em: 26 dez. 2024.

SAVELI, Esméria de Lourdes; SAMWAYS, Andréia Manosso. A educação da infância no Brasil. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 2, n. 1, p. 51-59, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/13712>. Acesso em: 11 fev. 2025.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Revisitando a noção de justiça curricular: problematizações ao processo de seleção dos conhecimentos escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, p. 1-19, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/7kNPpLYWFwM9RmBRxrGGHVj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



**POLÍTICAS PÚBLICAS DE
ACESSO E PERMANÊNCIA,
ENSINO SUPERIOR
E FORMAÇÃO DE
PESQUISADORES**

EDUCAÇÃO, EVASÃO E PERMANÊNCIA: O PÉ-DE-MEIA COMO ESTRATÉGIA DE POLÍTICA PÚBLICA NO BRASIL

Marjorie Bier Krinski Corrêa¹

Odair Leandro Krinski Corrêa²

Rafaéla Pavéglio Gomes³

Susan Chaiana Egewarth⁴

Ivann Carlos Lago⁵

INTRODUÇÃO

A permanência escolar no ensino médio brasileiro constitui um dos pontos nevrálgicos da agenda educacional contemporânea. Não se trata apenas de assegurar o acesso formal à escola, mas de instituir condições materiais, simbólicas e institucionais que sustentem trajetórias formativas completas, capazes de ampliar liberdades substantivas, oportunidades de vida e participação cívica. Em termos de política pública, a evasão não é um mero “desvio” individual: é um fenômeno socialmente distribuído, territorialmente desigual e politicamente construído como problema público — isto é, como questão que demanda decisão, coordenação e responsabilidade do Estado. Nesse marco, o Programa Pé-de-Meia emerge como estratégia estatal de enfrentamento de barreiras de permanência, por meio de um arranjo que combina incentivos monetários, desenho institucional federativo e uma gramática de direitos educacionais orientada ao estudante como sujeito de políticas.

A literatura de Ciência Política e Políticas Públicas oferece ferramentas para compreender por que certos temas ascendem à centralidade governamental

1 Doutoranda em Mestre em Desenvolvimento e Políticas Públicas, UFFS – *Campus* Cerro Largo, RS. Bolsista CAPES. marjorie.bier@estudante.uffs.edu.br.

2 Mestrando em Desenvolvimento e Políticas Públicas, UFFS – *Campus* Cerro Largo, RS. odair.correa@estudante.uffs.edu.br.

3 Mestre em Desenvolvimento e Políticas Públicas, UFFS – *Campus* Cerro Largo, RS.

4 Bacharel em Direito pela Unijuí. susanchaiana@gmail.com.

5 Doutor em Sociologia Política. Professor do quadro permanente de professores do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas da UFFS, *Campus* Cerro Largo, RS. ivann@uffs.edu.br.

enquanto outros são relegados a circuitos marginais. Teorias de formação de agenda assinalam que problemas não “saltam” por si mesmos à atenção dos decisores; eles são construídos, interpretados e hierarquizados em arenas permeadas por disputas, capacidades institucionais e temporalidades políticas. Na chave proposta por Kingdon, a agenda adquire forma quando há confluência entre correntes de problemas, soluções disponíveis e ambiente político propício; em Lindblom, a decisão pública opera sob racionalidade limitada, mediante ajustes incrementais mais do que grandes rupturas; em Howlett e Ramesh, a institucionalidade e os instrumentos de ação governamental moldam o que é viável decidir; em Secchi, a política é processo, e não evento, atravessado por atores com recursos assimétricos; em Lowi, a natureza distributiva, regulatória ou redistributiva das políticas condiciona coalizões e conflitos. Tais referências, longe de repertório ornamental, compõem um arcabouço analítico para situar a permanência escolar na tessitura de escolhas estatais e de coalizões sociopolíticas que as sustentam.

No campo da Sociologia Política, a permanência escolar articula-se a estruturas de estratificação, mercados de trabalho e expectativas familiares, compondo um circuito de decisões interdependentes: a decisão de permanecer (ou não) na escola é sensível ao rendimento domiciliar, à inserção laboral precoce, ao valor social do diploma e à qualidade percebida da experiência escolar. O tema acopla-se, ainda, a uma agenda de desenvolvimento que não reduz educação a capital humano, mas a inscreve em projetos societários de redução de desigualdades, mobilidade social e coesão democrática. Nesse horizonte, políticas de permanência não substituem o dever de qualificar o ensino; porém, podem reduzir custos de oportunidade, estabilizar a frequência e reorientar trajetórias interrompidas.

O Pé-de-Meia insere-se nessa racionalidade: trata-se de um arranjo que mobiliza instrumentos de política (no sentido de Lascoumes e Le Galès) para reconfigurar incentivos e reduzir barreiras econômicas associadas à continuidade dos estudos. O uso de transferência monetária orientada ao estudante (e não apenas à família), associado a critérios de participação escolar, sinaliza uma escolha de desenho que busca alinhar meios e fins: assegurar presença, progressão e conclusão. Tal escolha dialoga com a experiência internacional de *cash transfers*⁶ e com a tradição nacional de proteção social, mas desloca o foco

6 O termo *cash transfers* refere-se a políticas públicas de transferência monetária direta, geralmente destinadas a populações em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com o objetivo de assegurar condições mínimas de sobrevivência, reduzir desigualdades e, em determinados modelos, induzir comportamentos sociais específicos. Essas transferências podem assumir a forma de programas condicionados — em que o acesso ao benefício depende do cumprimento de requisitos, como frequência escolar ou acompanhamento em saúde — ou incondicionados, quando a concessão do recurso não exige contrapartida.

para a permanência no nível de ensino onde a evasão historicamente se torna mais aguda.

O objetivo geral é analisar o Programa Pé-de-Meia como estratégia de política educacional voltada à permanência no ensino médio, a partir das teorias de formação de agenda e do debate sobre instrumentos e capacidades estatais. Desdobram-se três objetivos específicos: i) examinar abordagens clássicas e contemporâneas sobre a formação de agendas de políticas públicas e suas implicações para o campo educacional; ii) interpretar a inserção do Pé-de-Meia na agenda governamental, explicitando pressupostos, escolhas de desenho e dispositivos de decisão; e iii) discutir desafios, tensões e possibilidades de institucionalização capazes de sustentar resultados educacionais e sociais desejáveis.

A metodologia é qualitativa, com base bibliográfica e documental. Procedem-se a revisão seletiva de literatura de Ciência Política, Sociologia Política e Políticas Públicas pertinente à formação de agenda, instrumentos de ação estatal, federalismo e implementação de políticas sociais; dialoga-se com documentos normativos e comunicados públicos oficiais relativos ao programa e com estatutos e diretrizes educacionais que estruturam o direito à educação básica. Não se realizam estudos de campo, *surveys* ou experimentos; a ênfase recai sobre análise conceitual, interpretação institucional e reconstrução argumentativa de escolhas de política.

A contribuição almejada situa-se no entrecruzamento de três planos. No plano teórico, esclarecer como categorias de agenda, instrumentos e capacidades estatais iluminam a compreensão de políticas de permanência escolar. No plano analítico-institucional, explicitar condições de viabilidade e de travamento que derivam do arranjo federativo e da arquitetura de implementação. No plano normativo-educacional, qualificar o debate público sobre meios e fins da política de permanência, evitando reducionismos economicistas e voluntarismos.

Para ordenar a análise, o texto adota a seguinte estrutura: o tópico 1 reconstrói o debate sobre formação de agenda em políticas públicas, com ênfase em autores e modelos que ajudam a explicar por que e como certos problemas educacionais ganham prioridade governamental; o tópico 2 situa o Pé-de-Meia nesse processo, examinando seus fundamentos, seus instrumentos e a configuração política que permitiu sua emergência; o tópico 3 discute desafios e perspectivas de institucionalização, incluindo coordenação federativa, integração de políticas, sustentabilidade fiscal e desenho de monitoramento e

No Brasil, tais políticas tornaram-se centrais na agenda social a partir dos anos 2000, com a consolidação do Programa Bolsa Família, integrando-se ao debate internacional sobre estratégias de combate à pobreza e promoção do desenvolvimento humano.

avaliação. A Conclusão sintetiza argumentos, explicita implicações para a política educacional e indica trilhas de pesquisa e gestão.

Em síntese, parte-se do pressuposto de que a permanência no ensino médio é um bem público com externalidades sociais positivas; porém, sua produção depende de decisões estatais que combinam escolhas de desenho, capacidades burocráticas e coalizões políticas. O Pé-de-Meia é interpretado como um caso concreto dessa equação: uma política que busca alterar incentivos individuais sob constrangimentos coletivos, em ambiente federativo complexo e sob escrutínio democrático. O que está em jogo não é apenas a eficácia imediata de um programa, mas a capacidade do Estado brasileiro de consolidar políticas de permanência como componente estável da agenda educacional e, com isso, ampliar a potência formativa da escola como instituição pública.

1. A FORMAÇÃO DA AGENDA EM POLÍTICAS PÚBLICAS E O CAMPO EDUCACIONAL

O processo de formação da agenda governamental constitui um dos momentos mais críticos e complexos da política pública, pois define quais problemas sociais emergem como prioridades do Estado e quais permanecem relegados à invisibilidade. Segundo Kingdon (2003), a agenda resulta da convergência entre três fluxos distintos — o de problemas, o de soluções (ou políticas) e o político — que, quando articulados por empreendedores de políticas, abrem as chamadas “janelas de oportunidade”. Essa metáfora permite compreender que nem todo problema socialmente relevante se transforma em problema público, e que a seleção de temas que chegam à agenda não se dá por critérios exclusivamente racionais, mas por disputas de poder, interesses e capacidades institucionais.

Nesse sentido, Kingdon (2003) enfatiza que o êxito de um tema em alcançar a agenda governamental depende da habilidade de atores estratégicos em acoplar os três fluxos no momento certo. O fluxo de problemas ganha força quando indicadores, crises ou eventos focalizadores tornam evidente a necessidade de ação estatal; o fluxo de soluções se fortalece à medida que comunidades de especialistas oferecem alternativas tecnicamente viáveis; e o fluxo político é moldado pelo clima nacional, pela correlação de forças partidárias e pela mobilização de grupos de interesse. Assim, a abertura de uma janela de oportunidade não é um fenômeno contínuo, mas episódico e temporário, exigindo dos formuladores de políticas sensibilidade para reconhecer o momento adequado e capacidade de articulação para transformá-lo em ação concreta.

A partir dessa perspectiva, Lindblom (1979) argumenta que a tomada de decisão pública não segue trajetórias lineares de racionalidade plena, mas

processos incrementais, nos quais governos avançam “aos trancos e barrancos”, ajustando gradualmente as políticas já existentes. Essa concepção reforça que problemas como a evasão escolar não se impõem de maneira automática: dependem de mobilizações sociais, de evidências científicas e de contextos políticos que favoreçam sua conversão em pauta legítima. Assim, compreender a evasão escolar no ensino médio como problema público exige examinar não apenas suas causas estruturais, mas também os mecanismos pelos quais a sociedade e os atores políticos reconhecem sua gravidade e pressionam por respostas institucionais.

Lindblom (1979) acrescenta que os formuladores de políticas raramente dispõem de informações completas ou de capacidade técnica suficiente para prever todas as consequências de suas decisões. Por isso, optam por mudanças graduais e limitadas, priorizando ajustes marginais às políticas vigentes em vez de grandes rupturas. Esse processo, que o autor denomina “*muddling through*”⁷, reflete tanto os constrangimentos institucionais quanto a influência de interesses concorrentes, negociações e barganhas que permeiam a ação estatal. Ao relacionar essa perspectiva com a evasão escolar, pode-se compreender que as respostas governamentais tendem a ser fragmentadas e pontuais — como programas compensatórios ou ações focalizadas — em vez de reformas estruturais amplas, revelando a complexidade de transformar um problema persistente em uma agenda de ação consistente e duradoura.

A formação da agenda pública pode ser compreendida como um processo seletivo e competitivo, no qual diferentes demandas sociais buscam conquistar atenção governamental em meio a um espaço limitado de prioridades. Howlett, Ramesh e Perl (2013) chamam atenção para a ideia de que a agenda não se constrói de forma neutra ou meramente técnica, mas por meio de filtros institucionais que determinam quais questões se tornam centrais e quais permanecem periféricas. No Brasil, a educação exemplifica bem essa lógica, pois, apesar de ser constantemente apresentada como prioridade nos discursos oficiais, nem sempre se converte em ações políticas consistentes e duradouras. Souza (2006) observa que as questões educacionais oscilam em relevância de acordo com conjunturas específicas, como períodos de expansão econômica ou momentos de crise social e fiscal.

7 O conceito de *muddling through*, cunhado por Charles Lindblom, refere-se ao processo de tomada de decisão pública caracterizado por ajustes incrementais e graduais em políticas já existentes, em vez de reformas abrangentes ou planejamentos racionais completos. Essa abordagem evidencia que os governos operam sob condições de informação limitada, recursos escassos e múltiplos interesses concorrentes, o que conduz a mudanças fragmentadas e contínuas em vez de rupturas decisivas. Lindblom argumenta que esse processo é realista e adaptativo, permitindo avanços mesmo diante de complexidade e incerteza. (Lindblom, 1979)

A contribuição de Howlett, Ramesh e Perl (2013) aprofunda a compreensão desse fenômeno ao destacar que a definição da agenda está condicionada não apenas à importância intrínseca dos problemas, mas também à capacidade do Estado em lidar com eles. Isso significa que mesmo problemas graves podem permanecer fora da agenda caso não encontrem respaldo em recursos financeiros, técnicos ou políticos suficientes. Além disso, os autores salientam que a ideologia dominante exerce papel determinante: governos tendem a privilegiar problemas e soluções que estejam em sintonia com suas visões de mundo, deixando em segundo plano questões que desafiam suas bases de sustentação. Nesse sentido, a educação frequentemente é incorporada à agenda em termos de sua contribuição ao desenvolvimento econômico, enquanto aspectos relacionados à formação integral ou à equidade social recebem menos atenção.

Já Souza (2006), ao examinar o campo das políticas públicas no Brasil, enfatiza que a trajetória da educação como política social estratégica é marcada por movimentos de avanço e retração. Quando associada a projetos nacionais de modernização ou a políticas de inclusão social, a educação alcança centralidade e se consolida como prioridade governamental. No entanto, em contextos de restrição fiscal, instabilidade política ou emergência de crises mais visíveis, como a da segurança pública, a pauta educacional tende a perder protagonismo. Essa alternância demonstra que a centralidade da educação na agenda pública brasileira não é automática, mas resultado de disputas políticas, de correlação de forças e da capacidade de diferentes atores — movimentos sociais, gestores, acadêmicos e organismos internacionais — em manter o tema em evidência.

A educação, entretanto, não pode ser compreendida apenas como uma política setorial: trata-se de um pilar estratégico para o desenvolvimento social e econômico. Secchi (2013) observa que políticas públicas são respostas coletivas a problemas coletivos, estruturadas no interior do Estado e influenciadas por dinâmicas sociais mais amplas. Sob essa ótica, o acesso e a permanência escolar representam não apenas um direito individual, mas uma condição indispensável para o fortalecimento da cidadania, a redução das desigualdades e a construção de capacidades produtivas que sustentam o crescimento econômico. Nesse horizonte, a evasão escolar no ensino médio revela-se um desafio de múltiplas dimensões: afeta a trajetória de jovens, compromete o capital humano nacional e agrava a reprodução de ciclos intergeracionais de pobreza e exclusão.

Secchi (2013) ressalta ainda que as políticas públicas não são apenas respostas técnicas a problemas previamente definidos, mas processos contínuos de negociação e mediação entre atores com interesses e recursos distintos. No caso da educação, isso implica que a formulação e implementação de estratégias voltadas à permanência escolar dependem da articulação entre diferentes

níveis de governo, burocracias setoriais, instituições de ensino e sociedade civil. A política educacional torna-se, assim, um espaço de construção coletiva de soluções, em que a eficácia não se mede apenas por indicadores de curto prazo, mas pela capacidade de criar arranjos sustentáveis, que considerem contextos locais, desigualdades estruturais e a diversidade de trajetórias estudantis. Sob essa perspectiva, enfrentar a evasão escolar no ensino médio requer compreender o fenômeno como produto de múltiplas interdependências sociais e institucionais, reforçando a importância de políticas integradas e planejadas dentro de uma lógica de longo prazo.

A conversão da evasão em problema público, portanto, não decorre apenas de indicadores educacionais alarmantes, mas da construção política de sua legitimidade como questão de Estado. Para que isso ocorra, é necessário que atores governamentais, acadêmicos e movimentos sociais articulem narrativas capazes de demonstrar os custos sociais e econômicos do abandono escolar. Como bem argumenta Kingdon (2003), apenas quando há percepção de que o problema é urgente, de que existem alternativas viáveis de solução e de que o contexto político é favorável, a evasão ganha espaço efetivo na agenda governamental.

Assim, a análise da formação da agenda em políticas públicas permite compreender por que determinadas soluções emergem em momentos específicos. No caso da educação brasileira, o reconhecimento da evasão como problema público urgente abre caminho para estratégias inovadoras, como o programa Pé-de-Meia, que procura não apenas mitigar os efeitos imediatos do abandono escolar, mas também reposicionar a política educacional como instrumento de combate às desigualdades estruturais. Dessa forma, a educação reafirma-se como política social estratégica, cujo lugar na agenda governamental depende da contínua disputa de significados, recursos e prioridades no interior do Estado e da sociedade.

2. O PROGRAMA PÉ-DE-MEIA E SUA INSERÇÃO NA AGENDA GOVERNAMENTAL

O fenômeno da evasão escolar, em especial no ensino médio, tem se consolidado como uma das maiores barreiras ao desenvolvimento educacional e social no Brasil, sendo agravado nos últimos anos pelo impacto da pandemia de COVID-19. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) indicam que o fechamento prolongado das escolas aprofundou desigualdades de aprendizagem e ampliou a vulnerabilidade de milhões de estudantes, em especial aqueles pertencentes a famílias de baixa renda. Kingdon (2011) aponta que na literatura sobre políticas públicas, problemas

sociais tendem a ganhar centralidade na agenda governamental quando se tornam visíveis e inadiáveis, e a evasão escolar tornou-se um desses problemas críticos. Em um país marcado por profundas desigualdades sociais, a perda de estudantes ao longo da trajetória escolar compromete não apenas a mobilidade social, mas também a formação de capital humano necessário para sustentar a competitividade econômica. Como observa Saviani (2008), a educação, embora muitas vezes proclamada como prioridade, raramente ocupa de fato o centro das decisões políticas em termos de recursos e continuidade de programas.

Nesse contexto, a resposta governamental recente se materializa na criação do Programa Pé-de-Meia, que surge como tentativa de enfrentamento estruturado ao problema da evasão, inovando em relação às iniciativas anteriores. Ao contrário do Bolsa Família, que foca principalmente no alívio imediato da pobreza com condicionalidades educacionais, e do Prouni e do Fies, voltados ao acesso e à permanência no ensino superior, o Pé-de-Meia desloca a atenção para uma etapa frequentemente negligenciada: o ensino médio. Segundo Arretche (2012), as políticas sociais brasileiras apresentam trajetória de avanços importantes, mas tendem a se fragmentar e a concentrar esforços em etapas mais visíveis ou politicamente rentáveis, como a educação superior. O Pé-de-Meia, portanto, responde a essa lacuna ao propor um incentivo financeiro direto e uma poupança educacional que acompanham o estudante ao longo de sua trajetória escolar. Trata-se de uma mudança significativa, pois não se limita a condicionar benefícios à frequência escolar, mas busca criar estímulos materiais e simbólicos para a permanência, reconhecendo as pressões econômicas que frequentemente empurram jovens para fora da escola em direção ao mercado de trabalho informal.

Do ponto de vista estrutural, o programa inova ao combinar duas dimensões complementares: o incentivo financeiro direto ao estudante, que busca reduzir o custo de oportunidade associado à permanência na escola, e a poupança educacional, que reforça uma perspectiva de futuro, ao garantir um recurso acumulado para investimentos posteriores, seja na educação superior, seja em outras formas de qualificação. Essa arquitetura dialoga com o que Secchi (2013) chama de “respostas coletivas a problemas coletivos”, pois reconhece que a evasão não é apenas uma escolha individual, mas um fenômeno social que reflete desigualdades estruturais. Ao mesmo tempo, pode ser interpretada à luz da teoria dos instrumentos de política pública (Howlett, Ramesh & Perl, 2013), na medida em que combina incentivos monetários imediatos e mecanismos de indução de comportamento de longo prazo. É justamente a convergência desses instrumentos que confere ao programa seu caráter inovador, alinhando o alívio presente às expectativas futuras.

A criação do Pé-de-Meia não pode ser compreendida sem referência às condições políticas e institucionais que possibilitaram sua inclusão na agenda governamental. Kingdon (2011) descreve a emergência de políticas públicas a partir da convergência de três fluxos — problemas, soluções e política —, que se encontram em momentos de “janela de oportunidade”. O agravamento da evasão no pós-pandemia (fluxo do problema), a experiência acumulada de programas anteriores (fluxo das soluções) e a vontade política do governo federal em retomar uma agenda social mais robusta (fluxo da política) compuseram o cenário propício para o surgimento do programa. Nesse sentido, pode-se afirmar que o Pé-de-Meia representa a materialização de um momento raro de convergência, no qual a urgência do problema encontrou uma solução factível e uma orientação política favorável.

A articulação política que deu origem ao programa também revela como a agenda educacional depende da interação entre diferentes atores. De acordo com Souza (2006), o campo das políticas públicas no Brasil é marcado por disputas entre atores estatais e não estatais, e a legitimidade de uma política depende tanto da liderança do governo central quanto da adesão de instituições implementadoras e da sociedade civil. No caso do Pé-de-Meia, o papel do governo federal foi determinante, tanto na alocação de recursos orçamentários quanto na mobilização discursiva em torno da prioridade da juventude. No entanto, a efetividade do programa depende igualmente da atuação das redes de ensino e das próprias escolas, responsáveis por garantir que a transferência financeira se converta em permanência escolar real. Aqui se encontra um dos desafios centrais: como assegurar que um desenho institucional inovador se traduza em resultados concretos, evitando que se torne apenas mais um mecanismo de transferência sem impacto efetivo na trajetória dos estudantes?

Além disso, é importante destacar que a legitimação do Pé-de-Meia passa pela capacidade do programa de dialogar com a sociedade e de construir uma narrativa de equidade e justiça social. Como aponta Draibe (2001), políticas sociais bem-sucedidas são aquelas capazes de combinar viabilidade técnica, sustentabilidade financeira e legitimidade social. Nesse sentido, o Pé-de-Meia se apresenta como política ambiciosa, que não apenas oferece um alívio imediato às famílias, mas também projeta horizontes de futuro para os jovens beneficiários. Trata-se, portanto, de uma estratégia que articula elementos de política compensatória e de política de promoção de oportunidades, aproximando-se daquilo que Boschetti (2009) descreve como um esforço de conciliar justiça distributiva e justiça social no campo das políticas públicas.

Em síntese, a inserção do Programa Pé-de-Meia na agenda governamental evidencia a capacidade do Estado brasileiro de inovar institucionalmente diante

de problemas persistentes, ainda que sob forte pressão fiscal e política. Sua arquitetura reflete um aprendizado acumulado a partir de políticas anteriores, ao mesmo tempo em que responde às especificidades do momento pós-pandêmico. Mais do que um programa de transferência de renda, o Pé-de-Meia busca reposicionar a educação como eixo estratégico de desenvolvimento e cidadania, enfrentando uma das expressões mais cruéis da desigualdade: a interrupção precoce do direito de aprender. Contudo, como lembram autores como Arretche (2018) e Souza (2006), a distância entre desenho institucional e implementação concreta continua sendo um dos principais dilemas das políticas públicas no Brasil, e o sucesso do Pé-de-Meia dependerá, em grande medida, da capacidade de transformar promessa em realidade.

3. DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO PROGRAMA PÉ-DE-MEIA COMO POLÍTICA EDUCACIONAL

A implementação do Programa Pé-de-Meia, embora represente um avanço inédito na agenda de políticas educacionais brasileiras, encontra-se imersa em um conjunto de desafios estruturais e institucionais que não podem ser negligenciados. Em primeiro lugar, destaca-se a questão dos entraves federativos, uma vez que a execução efetiva do programa depende da integração e do compartilhamento de dados entre União, estados e municípios. Como observa Arretche (2012), a federação brasileira caracteriza-se por uma combinação complexa de autonomia decisória e interdependência fiscal, o que frequentemente gera assimetrias e conflitos na implementação de políticas públicas. No caso do Pé-de-Meia, a necessidade de sincronizar informações de matrículas, frequência escolar, situação socioeconômica das famílias e desempenho dos estudantes requer uma governança robusta de dados, algo que historicamente se mostra frágil no país. A ausência de interoperabilidade plena entre os sistemas de informação educacionais, como o Censo Escolar do Inep e os cadastros sociais do Cadastro Único, pode comprometer a efetividade da política ao gerar exclusões indevidas ou atrasos nos repasses.

Outro aspecto central refere-se aos limites do incentivo financeiro diante das causas estruturais da evasão escolar. Embora o aporte de recursos mensais represente um estímulo significativo para muitos estudantes de baixa renda, a literatura demonstra que a decisão de abandonar a escola é multifatorial, envolvendo não apenas a necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho, mas também fatores relacionados à qualidade pedagógica, à infraestrutura escolar e às perspectivas de mobilidade social (Bourdieu, 1998; Soares, 2004). Em contextos de precarização do ensino e de desigualdade regional acentuada, a simples transferência de renda pode ser insuficiente para reverter trajetórias de

vulnerabilidade. Nesse sentido, o Pé-de-Meia precisa ser compreendido como uma política necessária, mas não suficiente, demandando complementaridade com outras iniciativas voltadas à valorização docente, melhoria curricular e ampliação da infraestrutura escolar.

A sustentabilidade fiscal e política do programa também se coloca como um ponto nevrálgico. Conforme argumenta Oliveira (2018), políticas públicas só alcançam estabilidade quando transitam da condição de política de governo para a condição de política de Estado, isto é, quando passam a integrar consensos institucionais mais duradouros, menos suscetíveis às alternâncias eleitorais. O Pé-de-Meia, por ser recente, encontra-se ainda em processo de legitimação. Sua continuidade dependerá tanto da capacidade do governo federal de assegurar fontes de financiamento estáveis quanto da construção de pactos interpartidários que o blindem de disputas conjunturais. Sem essa consolidação, corre-se o risco de que a política se fragilize diante de contingenciamentos orçamentários, reproduzindo a descontinuidade que marcou experiências anteriores de caráter redistributivo no campo educacional.

Do ponto de vista de seus potenciais impactos, é possível identificar efeitos esperados que transcendem a mera permanência escolar. Ao garantir uma fonte de renda vinculada à frequência e à conclusão do ensino médio, o programa tende a reduzir os índices de evasão, aumentar as taxas de conclusão e contribuir para a elevação do capital humano no país, elementos essenciais para o desenvolvimento econômico e social (Sen, 2000). A literatura internacional sobre *conditional cash transfers* evidencia resultados positivos em termos de inclusão educacional e de ruptura com ciclos intergeracionais de pobreza, como observado no México com o *Progresas/Oportunidades* e em outros países da América Latina (Fiszbein; Schady, 2009). Contudo, é necessário destacar que os impactos mais profundos não decorrem apenas da transferência monetária, mas da articulação desta com políticas intersetoriais que ampliem horizontes de vida e oportunidades de inserção produtiva para a juventude.

A questão da articulação intersetorial emerge, portanto, como um caminho indispensável para o fortalecimento do Pé-de-Meia. Como defendem Abrucio e Franzese (2013), políticas públicas que enfrentam problemas complexos – como a evasão escolar – exigem arranjos de governança capazes de integrar setores diversos, tais como educação, assistência social, saúde e trabalho. A permanência do jovem na escola não depende apenas de incentivos financeiros, mas também de políticas de transporte escolar, de alimentação de qualidade, de atendimento psicossocial e de inserção em atividades culturais e esportivas. A ausência dessa integração tende a limitar o alcance do programa, reduzindo-o a um mecanismo compensatório de renda e enfraquecendo sua dimensão transformadora.

Nesse contexto, destaca-se a relevância do monitoramento e da avaliação como instrumentos fundamentais para conferir legitimidade e eficácia à política. A experiência brasileira com programas como o Bolsa Família mostrou que avaliações rigorosas, combinadas com transparência nos resultados, fortalecem a aceitação social e institucional das políticas redistributivas (Castro; Modesto, 2010). Para o Pé-de-Meia, a construção de indicadores robustos que permitam mensurar impactos de curto, médio e longo prazo será determinante. É necessário avaliar não apenas a frequência e a conclusão escolar, mas também os efeitos sobre a inserção no ensino superior, no mercado de trabalho e na redução da desigualdade.

Um desafio correlato é o da consolidação legal e normativa. Enquanto não estiver inscrito em um marco jurídico sólido, o programa permanecerá sujeito à volatilidade das mudanças de governo. Como observa Pierson (2000), políticas sociais só alcançam resiliência quando geram “efeitos de retroalimentação” (*policy feedbacks*)⁸ que criam grupos de interesse e estruturas institucionais que dificultam sua reversão. Nesse sentido, a inscrição do Pé-de-Meia em uma legislação específica e sua integração a um sistema nacional de financiamento da educação são passos estratégicos para assegurar sua continuidade.

Do ponto de vista mais amplo, o Pé-de-Meia pode ser interpretado como parte de um movimento de renovação das políticas educacionais brasileiras no contexto pós-pandemia. O fechamento prolongado das escolas, a ampliação das desigualdades e a deterioração do bem-estar juvenil exigiram respostas inovadoras. Nesse cenário, o programa cumpre uma função não apenas de mitigação dos efeitos imediatos da crise, mas também de reposicionamento da educação como prioridade estratégica do Estado. Essa perspectiva dialoga com a análise de Draibe (2007), que destaca a importância da capacidade estatal em reconfigurar agendas públicas diante de crises sociais, convertendo janelas de oportunidade em inovações institucionais.

Entretanto, é preciso reconhecer que, apesar de seu potencial, o programa enfrenta críticas relacionadas ao risco de assistencialização da política educacional. Alguns analistas apontam que a ênfase no incentivo financeiro pode reduzir a complexidade do debate sobre qualidade de ensino e formação integral (Cury, 2002). Embora essa crítica não invalide a importância do programa, chama atenção para a necessidade de equilibrar dimensões compensatórias e estruturais, de modo que o incentivo monetário funcione como um meio, e não como um fim em si mesmo.

⁸ *Efeitos de retroalimentação (policy feedbacks)* referem-se ao impacto que políticas públicas exercem sobre comportamentos, instituições e preferências futuras, criando legados que influenciam decisões e estratégias subsequentes. O conceito foi desenvolvido principalmente por Skocpol (1992) e Pierson (1993).

Finalmente, cabe sublinhar que as perspectivas futuras do Pé-de-Meia dependerão não apenas de decisões técnicas e institucionais, mas também de disputas políticas mais amplas sobre o papel do Estado na promoção da igualdade. Ao inscrever-se na tradição latino-americana de programas de transferência condicionada de renda, o Pé-de-Meia reafirma a centralidade da educação como vetor de desenvolvimento, mas também reabre debates sobre justiça distributiva, cidadania e democracia. Como afirma Rawls (1997), uma sociedade justa deve garantir oportunidades equitativas para todos os seus membros, e a educação constitui o instrumento mais poderoso para tal. O êxito do Pé-de-Meia, portanto, será medido não apenas por estatísticas de evasão, mas pela sua capacidade de contribuir para uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do Programa Pé-de-Meia demonstra, de maneira contundente, que políticas de permanência escolar não se reduzem a mecanismos de transferência financeira, mas constituem instrumentos estratégicos de construção de oportunidades e de mitigação de desigualdades estruturais. O programa revela que intervenções cuidadosamente desenhadas, capazes de conjugar incentivos imediatos com perspectivas de futuro, podem alterar trajetórias educacionais historicamente vulneráveis, ao mesmo tempo em que fortalecem a percepção de direitos entre estudantes e famílias.

Contudo, os resultados observados até o momento indicam que a eficácia isolada de tais programas é limitada. O sucesso do Pé-de-Meia depende da articulação com políticas complementares, que promovam qualidade do ensino, infraestrutura adequada, formação docente e apoio pedagógico contínuo. Sem essa integração, os impactos permanecem circunscritos à dimensão econômica, deixando de enfrentar determinantes estruturais da evasão escolar.

O futuro do programa requer, portanto, a consolidação de sua institucionalidade, por meio de marcos legais claros, pactos federativos robustos e mecanismos de monitoramento e avaliação capazes de gerar ajustes precisos e oportunos. Apenas a institucionalização do Pé-de-Meia como política de Estado, e não como programa de governo, garante sua perenidade e sua capacidade de produzir efeitos duradouros sobre a trajetória escolar dos jovens brasileiros.

Além disso, a experiência do Pé-de-Meia sugere a necessidade de articulação intersetorial. A educação não é uma esfera isolada; fatores sociais, econômicos e culturais influenciam a permanência e o desempenho escolar. Políticas integradas, envolvendo saúde, assistência social e trabalho juvenil, ampliam a eficácia das ações e contribuem para a formação de uma rede de proteção capaz de reduzir vulnerabilidades.

A análise do programa também aponta para a relevância de estratégias de engajamento social e comunitário, garantindo que estudantes, famílias e educadores compreendam e apoiem os objetivos das políticas de permanência. O envolvimento ativo dos atores locais potencializa a apropriação das iniciativas, cria *accountability* e fortalece a legitimidade do programa frente à sociedade.

Finalmente, a experiência do Pé-de-Meia abre novas perspectivas de pesquisa acadêmica e avaliação pública. Investigações futuras podem aprofundar o entendimento sobre como instrumentos de incentivo combinados com políticas pedagógicas estruturantes afetam a redução da evasão, a conclusão do ensino médio e o desenvolvimento humano. Estudos comparativos, análises de custo-benefício e avaliações de impactos intergeracionais fornecerão subsídios essenciais para aprimorar políticas de permanência escolar, consolidando um projeto educativo nacional mais inclusivo, equitativo e articulado ao desenvolvimento social.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, Marta. **Democracia, federalismo e centralização no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

ARRETCHE, Marta. Federalismo e políticas sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 48, p. 71-93, 2002.

ARRETCHE, Marta. **Trajatória das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Unesp, 2018.

BICHIR, Renata Mirandola. As políticas sociais na perspectiva do federalismo: desafios de coordenação e autonomia. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 26, n. 77, p. 41-56, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2022.pdf Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório Educação Básica 2023**. Brasília: Inep, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Pé-de-Meia**. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-basica/pede-meia> Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Universidade para Todos – Prouni**. Brasília: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/prouni> Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo de Financiamento Estudantil – Fies**. Brasília: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/fies> Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Programa Bolsa Família**. Brasília: MDS, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia> Acesso em: 22 ago. 2025.

BOSCHETTI, Ivanete. **Assistência social e trabalho no capitalismo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CAMPOS, Pedro H.; ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. Política social, federalismo e desigualdades regionais. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 104, p. 71-106, 2018.

DRAIBE, Sonia. Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate. *In: Cadernos de Pesquisa*, n. 112, p. 197-229, mar. 2001.

DRAIBE, Sônia Miriam. Brasil: o sistema de proteção social nos anos 90. Desafios e perspectivas. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 3-15, 1995.

ESPING-ANDERSEN, Gøsta. **The Three Worlds of Welfare Capitalism**. Cambridge: Polity Press, 1990.

FIGUEIREDO, Argelina; LIMONGI, Fernando. **Executivo e Legislativo na nova ordem constitucional**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

FILHO, Naércio Menezes. Os determinantes da evasão escolar no Brasil: evidências recentes e implicações para políticas públicas. **Revista de Economia Aplicada**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 2, p. 201-238, 2009.

HOWLETT, Michael; RAMESH, M.; PERL, Anthony. **Políticas públicas: seus ciclos e subsistemas**. Tradução Francisco G. Heidemann. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

KINGDON, John W. **Agendas, alternativas e políticas públicas**. Tradução de Ana Maria Cláudia Rodrigues da Costa. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

LASCOUMES, Pierre; LE GALÈS, Patrick. **Governing by Instruments**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2007.

LINDBLOM, Charles E. The Science of “Muddling Through”. **Public Administration Review**, v. 19, n. 2, p. 79–88, 1959.

LINDBLOM, Charles E. Still muddling, not yet through. **Public Administration Review**, v. 39, n. 6, p. 517-526, 1979. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/976178> Acesso em: 18 ago. 2025.

LOWI, Theodore J. American Business, Public Policy, Case Studies, and Political Theory. **World Politics**, v. 16, n. 4, p. 677-715, 1964.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, José Carlos de Souza. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, 2005.

PIERSON, Paul. When Effect Becomes Cause: Policy Feedback and Political Change. **World Politics**, v. 45, n. 4, p. 595-628, 1993.

PIRES, Roberto Rocha C. Efetividade das políticas públicas no Brasil: dilemas da coordenação e da implementação. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 62, n. 2, p. 201-222, 2011.

SKOCPOL, Theda. **Protecting Soldiers and Mothers: The Political Origins of Social Policy in the United States**. Cambridge: Belknap Press, 1992.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SOUZA, Celina. Federalismo: teorias e conceitos revisados. *In*: **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 24, p. 65-92, 2005.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003> Acesso em: 18 ago. 2025.

TARDELLI, Alexandre. **Evasão escolar no ensino médio: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

TORRES, Haroldo da Gama. Desigualdade social, qualidade educacional e políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 1229-1256, 2004.

O USO DO BILINGUISMO EM MOÇAMBIQUE: ALTERNATIVA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA, CASO ESCOLA BÁSICA DE NCHONTCHO-MACANGA

Domingos Joaquim Vasco¹

Adriano Silva da Rosa²

Domingos Ireneu António Banhira³

Talita Raquel Preschadt⁴

Louise de Lira Roedel Botelho⁵

INTRODUÇÃO

Moçambique caracteriza-se como um país multilíngue, com mais de quarenta línguas nacionais e diversas variantes dialetais em circulação, evidenciando uma profunda diversidade cultural e identitária (Chimbutane, 2024; Cossa, 2025). O português, embora seja a língua oficial e o principal meio de instrução escolar, é materno de apenas uma minoria da população (UNESCO, 2019). Esse cenário produz um descompasso entre a política linguística nacional e as realidades vivenciadas nas comunidades escolares, especialmente nas zonas rurais, onde a presença do português é limitada e frequentemente associada a dificuldades de aprendizagem e processos de exclusão social. No campo da educação, tais desafios tornam-se ainda mais evidentes em disciplinas que exigem elevado nível de interpretação crítica, como a História, cuja compreensão demanda articulação de conceitos abstratos e capacidade de análise. A utilização

1 Docente de História e Geografia na Escola Básica de Nchontcho e Pesquisador, Tete – Moçambique. domingosvasco1@gmail.com.

2 Mestrando em Desenvolvimento Políticas Públicas, PPGDPP/UFFS; graduado em Psicologia, URI. adrianodarosa31@gmail.com.

3 Docente de História e Pesquisador na Escola Básica de Mazoe-Changara. Tete – Moçambique. domingosbanhira@gmail.com.

4 Graduada em Marketing, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijui. talimkt@yahoo.com.br.

5 Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Professora e Coordenadora Adjunta no Programa de Mestrado e Doutorado em Desenvolvimento e Políticas públicas da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS). louisebotelho@uffs.edu.br.

exclusiva do português nas salas de aula tende a gerar lacunas importantes na aprendizagem e a reduzir a participação dos estudantes, sobretudo entre aqueles que dominam majoritariamente línguas maternas bantu, como chichewa, sena, macua e changana (Benson, 2002; Reinikka, 2023).

Nesse contexto, o bilinguismo escolar — entendido como o uso articulado da língua oficial e da língua materna — desponta como uma alternativa pedagógica promissora. Pesquisas nacionais e internacionais demonstram que a inclusão da língua materna no processo de ensino-aprendizagem favorece a compreensão conceitual, promove a participação dos estudantes e fortalece a valorização cultural (Cummins, 2000; UNESCO, 2019; UNICEF, 2022). Para além dos benefícios cognitivos, a abordagem bilíngue possui um caráter decolonial, pois rompe com o paradigma eurocêntrico da língua única e promove formas de justiça linguística e equidade educacional (Mignolo, 2017; Chimbutane, 2024). Diante disso, este estudo busca compreender de que forma a utilização da língua materna como complemento ao português impacta a compreensão, a participação e o engajamento dos alunos no ensino de História em uma escola rural moçambicana, tomando como referência a Escola Básica de Nchontcho, localizada no distrito de Macanga, província de Tete.

A presente investigação insere-se no campo das pesquisas qualitativas, pois busca compreender fenômenos educacionais em sua complexidade, priorizando significados, percepções e práticas sociais em vez de variáveis numéricas, conforme defende Minayo (2014). O bilinguismo escolar, entendido como prática pedagógica, é um fenômeno culturalmente situado e, por isso, requer atenção às dimensões sociais, históricas e linguísticas que permeiam o processo educativo. A opção por essa abordagem qualitativa também se justifica pelo interesse em compreender não apenas resultados mensuráveis do uso do bilinguismo no ensino de História, mas, sobretudo, os sentidos atribuídos por professores e alunos às experiências bilíngues. A investigação, assim, pauta-se em uma perspectiva interpretativa, sustentada na compreensão de que os sujeitos produzem significados a partir de suas práticas e interações, como argumentam Bogdan e Biklen (1994).

Do ponto de vista metodológico, o estudo adota o estudo de caso como estratégia principal, permitindo examinar de modo aprofundado um contexto específico e captar nuances que dificilmente seriam identificadas em pesquisas de grande alcance, como indica Yin (2015). O caso selecionado — a Escola Básica de Nchontcho, situada no distrito de Macanga, província de Tete — foi escolhido por representar de forma consistente realidades rurais moçambicanas em que as línguas bantu, especialmente o chichewa, predominam sobre o português nas interações cotidianas. Conforme observa Stake (1995), o estudo

de caso é particularmente adequado às pesquisas educacionais porque relaciona dados empíricos a teorias consolidadas, ao mesmo tempo em que possibilita novas interpretações. Nesse sentido, a realidade observada permite compreender práticas locais e refletir sobre a implementação de políticas linguísticas em escala nacional.

O contexto da Escola Básica de Nchontcho é marcado por uma economia de subsistência, infraestrutura limitada e forte presença do chichewa como língua comunitária, enquanto o português — embora oficial — é usado apenas em interações administrativas e formais, como aponta Chimbutane (2024). Essa realidade impõe desafios típicos das zonas rurais moçambicanas, como infraestrutura insuficiente, escassez de materiais didáticos, recursos tecnológicos restritos, formação docente desigual e ausência de preparação específica para práticas bilíngues, além da distância cultural e linguística entre os conteúdos curriculares e a realidade dos estudantes. A escolha dessa escola como campo empírico decorre justamente de sua representatividade em relação às tensões entre a política linguística oficial e a prática pedagógica cotidiana, permitindo observar como o ensino de História é adaptado pelos docentes às condições locais.

Os participantes do estudo incluíram um professor de História responsável pelas turmas do ensino básico e que alterna o uso do português e do chichewa em sua prática pedagógica, além de quarenta alunos do segundo ciclo do ensino básico, selecionados por conveniência e representativos de diferentes níveis de proficiência linguística. Embora numericamente reduzida, essa amostra permite observar a dinâmica completa de sala de aula e compreender as percepções de alunos e professor acerca do bilinguismo, em consonância com a argumentação de Flick (2009) de que, em estudos qualitativos, o critério fundamental não é a quantidade de participantes, mas a profundidade das informações geradas.

A coleta de dados foi realizada por meio de três técnicas articuladas, buscando assegurar maior validade e confiabilidade mediante triangulação, conforme sugerem Denzin e Lincoln (2018). As observações de aulas ocorreram ao longo de quatro semanas, permitindo registrar estratégias pedagógicas, frequência de uso das línguas e participação dos alunos, com apoio de diário de campo para registro sistemático. A entrevista semiestruturada com o professor possibilitou identificar percepções sobre vantagens e dificuldades do ensino bilíngue, além de fatores institucionais que influenciam a prática docente. Paralelamente, questionários aplicados aos alunos permitiram avaliar a compreensão dos conteúdos históricos ministrados em português e em chichewa, bem como identificar suas preferências linguísticas e suas atitudes em relação ao bilinguismo escolar. A convergência dessas três fontes de informação fortaleceu a análise do fenômeno, permitindo confrontar perspectivas distintas.

A análise dos dados seguiu as etapas da análise temática de conteúdo proposta por Bardin (2016). Inicialmente, realizou-se a leitura flutuante dos registros de campo, entrevistas e questionários, seguida da codificação em categorias temáticas, entre as quais se destacam o uso do bilinguismo em sala de aula, a compreensão dos conteúdos históricos, as percepções docentes e os desafios da prática pedagógica. A etapa interpretativa consistiu em relacionar os achados empíricos à literatura nacional e internacional sobre bilinguismo e ensino de História, apoiando-se também na triangulação entre fontes, prática recomendada por Creswell (2014) e Flick (2009) para fortalecer a confiabilidade dos resultados.

Por fim, a pesquisa respeitou rigorosamente os princípios éticos aplicáveis a investigações em educação, assegurando o anonimato dos participantes, o consentimento informado do professor e dos alunos — este último por meio de seus responsáveis — e a utilização exclusiva dos dados para fins acadêmicos. Em consonância com a Declaração de Helsinque e com as recomendações da UNESCO (2021) para pesquisas em contextos educacionais, garantiu-se ainda o respeito à dignidade, à diversidade cultural e às especificidades sociolinguísticas dos envolvidos na investigação.

A relevância desta investigação reside em sua contribuição para o debate acadêmico e político sobre o papel da língua materna na educação moçambicana, evidenciando os ganhos cognitivos, culturais e sociais resultantes da adoção de uma abordagem bilíngue no ensino de História. Ao mesmo tempo, o estudo dialoga com experiências internacionais de educação bilíngue em países multilíngues, como Canadá, Bolívia, Peru e África do Sul, ampliando a reflexão sobre políticas linguísticas e práticas pedagógicas inclusivas. Teoricamente, a pesquisa fundamenta-se em autores clássicos e contemporâneos que discutem bilinguismo, aprendizagem e justiça social. A Hipótese da Interdependência Linguística de Cummins (2000) orienta a compreensão de que o desenvolvimento sólido da língua materna constitui base cognitiva essencial para a aprendizagem de uma segunda língua, sendo aqui aplicada ao contexto rural moçambicano. Benson (2002) reforça os riscos da desconexão cognitiva quando a língua materna é desconsiderada no ensino, evidência que se manifesta de forma clara no ensino de História. Chimbutane (2024) destaca o caráter emancipatório da educação bilíngue, entendida como ruptura com a hegemonia monolíngue, enquanto Cossa (2025) demonstra como a alternância entre português e línguas bantu enriquece as práticas pedagógicas e fortalece a cidadania cultural.

Assim, este estudo contribui para a literatura ao aplicar empiricamente a hipótese de Cummins (2000) ao contexto moçambicano, reforçar a tese de Benson (2002) sobre as consequências da exclusão da língua materna, inserir

a educação bilíngue no debate decolonial e de justiça social, e dialogar com políticas multilíngues internacionais (UNESCO, 2019; UNICEF, 2022). Dessa forma, a investigação oferece subsídios teóricos e empíricos para repensar práticas pedagógicas e políticas linguísticas, fortalecendo a defesa de uma educação mais inclusiva, contextualizada e culturalmente relevante em Moçambique.

1. CONCEITOS DE BILINGUISMO E MULTILINGUISMO

O bilinguismo é tradicionalmente compreendido como a capacidade de um indivíduo utilizar duas línguas em diferentes contextos sociais, culturais e acadêmicos (CUMMINS, 2000). Entretanto, autores contemporâneos ressaltam que o bilinguismo deve ser analisado em múltiplas dimensões: cognitiva, identitária, pedagógica e política (BIALYSTOK, 2017). No contexto escolar, o bilinguismo ultrapassa a competência linguística individual e se materializa como uma prática social mediada por políticas educacionais e pela realidade sociocultural dos alunos.

A distinção entre bilinguismo e multilinguismo também é relevante. Enquanto o primeiro refere-se ao uso de duas línguas, o segundo implica a coexistência e uso social de três ou mais idiomas em um mesmo espaço. Em países africanos como Moçambique, a realidade é predominantemente multilíngue, já que em uma única comunidade circulam diferentes línguas bantu, além do português como língua oficial (Chimbutane, 2024; UNESCO, 2019). Essa multiplicidade linguística exige estratégias pedagógicas que considerem a diversidade como recurso e não como obstáculo, possibilitando que a escola seja um espaço de valorização cultural.

Estudos de Cummins (2000) sobre a Hipótese da Interdependência Linguística reforçam que o domínio da língua materna fortalece a aprendizagem da segunda língua, pois ambas compartilham estruturas cognitivas comuns. Assim, quando o estudante constrói conceitos na língua de origem, desenvolve bases sólidas para transferi-los ao português, potencializando a aprendizagem. Esse princípio é particularmente importante para o ensino de História, que exige abstração, compreensão de processos e análise crítica.

2. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE

A trajetória da política linguística moçambicana reflete o legado colonial e as tentativas de construção de uma identidade nacional. Durante o período colonial, o português foi imposto como única língua oficial e de instrução, marginalizando as línguas bantu locais (Benson, 2002). Após a independência em 1975, manteve-se o português como língua de unificação nacional, mas

gradualmente emergiram políticas que reconheceram a importância da diversidade linguística.

O Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) implementou, a partir da década de 1990, projetos-piloto de educação bilíngue em escolas rurais, priorizando as primeiras séries do ensino primário (Moçambique, 2015). Esses programas propõem uma introdução gradual do português, partindo da língua materna como base inicial. Entretanto, os resultados têm sido desiguais, devido a limitações de recursos didáticos, resistência institucional e falta de formação de professores (Reinikka, 2023).

Pesquisas de Chimbutane (2024) apontam que a educação bilíngue deve ser pensada como um processo decolonial e emancipatório, pois rompe com o paradigma monolíngue eurocêntrico e promove justiça social. Essa perspectiva está em sintonia com diretrizes internacionais, como as Políticas de Educação Multilíngue da UNESCO (2019), que recomendam o ensino inicial na língua materna, garantindo melhor inclusão e equidade.

3. EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS COMPARADAS

Moçambique não é o único país a enfrentar o desafio da diversidade linguística no ensino, e experiências internacionais oferecem importantes referências sobre como diferentes sistemas educativos têm lidado com essa complexidade. No Canadá, a educação bilíngue foi adotada tanto para comunidades anglófonas e francófonas quanto para povos indígenas, reconhecendo a língua como elemento fundamental de identidade, inclusão e participação social (García; Wei, 2014). Na Bolívia e no Peru, a educação intercultural bilíngue tornou-se política oficial, incorporando línguas indígenas como quéchua, aimará e guarani ao currículo escolar, alinhada às Constituições que reconhecem o caráter plurinacional desses países e valorizam suas tradições linguísticas (Hornberger, 2009). A África do Sul, após o apartheid, instituiu uma política linguística que reconhece 11 línguas oficiais e incentiva o ensino em línguas locais, embora o inglês continue a ocupar posição de prestígio acadêmico e social (Heugh, 2015). Já a Finlândia apresenta um modelo europeu de educação bilíngue que integra comunidades sueco-falantes e adota políticas inclusivas para imigrantes, demonstrando que a diversidade linguística pode ser administrada com equidade e eficiência.

Em conjunto, essas experiências mostram que a valorização da língua materna no ensino não compromete a aprendizagem da língua oficial; ao contrário, fortalece competências cognitivas, culturais e identitárias, conforme demonstrado por Cummins (2000) e corroborado pela UNICEF (2022), que destaca a relação direta entre inclusão linguística e redução das desigualdades educacionais.

4. ENSINO DE HISTÓRIA E PAPEL DA LINGUAGEM

O ensino de História constitui um campo particularmente sensível às barreiras linguísticas, sobretudo porque demanda elaboração conceitual abstrata, análise crítica de processos sociais e interpretação rigorosa de fontes. Quando essa aprendizagem ocorre em uma língua que o estudante não domina plenamente, estabelece-se aquilo que Benson (2002) denomina de “desconexão cognitiva”, caracterizada pela dificuldade de internalizar conceitos e de relacioná-los às experiências concretas do cotidiano. Nesses casos, a linguagem deixa de cumprir sua função mediadora e passa a se configurar como um obstáculo que compromete a compreensão histórica e limita o desenvolvimento de competências analíticas.

A introdução de práticas bilíngues no ensino de História atenua significativamente esse problema, uma vez que permite ao aluno transitar entre duas línguas para construir significados de forma mais sólida e contextualizada. O uso da língua materna facilita a explicação de conceitos complexos e oferece maior segurança linguística, fortalecendo a capacidade argumentativa dos estudantes e ampliando sua participação em debates e atividades interpretativas, como destaca Cossa (2025). Além disso, o bilinguismo possibilita estabelecer vínculos entre experiências históricas locais e narrativas nacionais ou globais, reforçando o sentimento de pertencimento e a identidade cultural dos aprendizes. Esse processo contribui para a formação de um pensamento crítico mais sofisticado, pois o estudante consegue expressar ideias com maior precisão, sem a tensão gerada pela limitação linguística.

Para além dos ganhos pedagógicos imediatos, o ensino bilíngue desempenha um papel central na valorização de memórias coletivas e de tradições orais que, em muitos contextos, permanecem marginalizadas por materiais didáticos exclusivamente escritos em português. Ao legitimar linguagens e epistemologias situadas, o bilinguismo aproxima-se de uma perspectiva decolonial que busca reconhecer saberes historicamente invisibilizados e reposicionar narrativas subalternizadas no interior do currículo escolar. Essa abordagem, como defendido por Mignolo (2017) e Walsh (2019), desafia hierarquias coloniais de conhecimento e contribui para a construção de uma pedagogia comprometida com a pluralidade cultural e com a justiça epistêmica.

5. EDUCAÇÃO DECOLONIAL, IDENTIDADE CULTURAL E JUSTIÇA SOCIAL

A discussão sobre bilinguismo não pode ser dissociada da perspectiva decolonial. Segundo Mignolo (2017), a colonialidade do poder impôs hierarquias linguísticas que marginalizaram as línguas africanas em benefício do português

e de outros idiomas coloniais. A educação bilíngue, nesse contexto, constitui-se como prática de resistência e de justiça social, ao devolver às línguas locais seu valor epistêmico e cultural.

Walsh (2019) defende a educação intercultural crítica como caminho para superar a exclusão, promovendo não apenas o ensino de línguas, mas também o reconhecimento da diversidade como fundamento democrático. Em Moçambique, a incorporação das línguas bantu ao ensino de História contribui para a construção de identidades plurais, para a inclusão de saberes locais e para o fortalecimento da cidadania.

Assim, a fundamentação teórica aponta que a educação bilíngue não é apenas uma questão pedagógica, mas também política e cultural. Sua institucionalização implica reconhecer a língua materna como direito humano, elemento de identidade e instrumento de equidade educacional (UNICEF, 2022; UNESCO, 2019).

6. PARTICIPAÇÃO E COMPREENSÃO DOS ALUNOS

As observações realizadas em sala de aula evidenciaram que os estudantes demonstraram melhor desempenho na compreensão de conceitos históricos quando o professor utilizou o chichewa como língua de apoio ao português. Termos como colonização, independência e resistência nacional, quando apresentados exclusivamente em português, eram frequentemente interpretados de forma fragmentada ou superficial, revelando dificuldades na construção de significados. Entretanto, quando traduzidos ou contextualizados em chichewa, esses mesmos conceitos passaram a ser compreendidos de maneira mais concreta, permitindo que os alunos estabelecessem relações com a sua vivência cotidiana e com narrativas históricas preservadas pela oralidade em suas comunidades. Essa constatação confirma as proposições de Cummins (2000) sobre o papel central da língua materna no desenvolvimento cognitivo e na construção de novos conhecimentos, bem como as observações de Benson (2002), para quem a ausência de mediação linguística adequada pode gerar desconexão cognitiva e comprometer o rendimento escolar.

No contexto analisado, a alternância entre português e chichewa favoreceu a participação ativa dos estudantes, estimulando debates, formulação de hipóteses e elaboração de respostas mais seguras e articuladas. Esse resultado dialoga com estudos da UNESCO (2019), que apontam uma correlação evidente entre o uso da língua materna nos primeiros anos de aprendizagem e a melhoria dos indicadores de equidade educacional em sociedades multilíngues. A prática bilíngue, ao reduzir barreiras linguísticas, amplia o acesso ao conteúdo e fortalece o engajamento acadêmico.

A entrevista realizada com o professor de História revelou uma percepção consistentemente positiva sobre o uso do bilinguismo em sala de aula. Segundo o docente, a alternância linguística aumenta a motivação dos estudantes, facilita a explicação de conceitos complexos e estimula a interação oral, contribuindo significativamente para a autoconfiança dos alunos. Contudo, o professor também destacou desafios que dificultam a implementação plena dessa prática, como a escassez de materiais didáticos bilíngues, a necessidade frequente de improvisação de traduções e glossários, a carga horária limitada para preparar aulas mais elaboradas e a heterogeneidade de proficiência linguística entre os estudantes. Tais limitações convergem com as análises de Cossa (2025), que identificou entraves semelhantes em pesquisas realizadas em escolas rurais da província de Tete, apontando que a efetivação de propostas bilíngues depende tanto de infraestrutura quanto de políticas públicas consistentes.

Os resultados dos questionários aplicados aos quarenta alunos reforçaram o impacto positivo do ensino bilíngue no processo de aprendizagem. A maioria dos estudantes afirmou preferir explicações iniciais em chichewa para conteúdos considerados difíceis, relatou maior facilidade para realizar atividades escritas em português após receber instruções bilíngues e destacou que o uso da língua materna torna as aulas de História mais interessantes e acessíveis. Esses dados revelam que o bilinguismo contribui para fortalecer a confiança acadêmica e reduzir a ansiedade linguística, fenômeno discutido por García e Wei (2014) como um dos obstáculos mais recorrentes em contextos multilíngues. Ao legitimar o uso da língua local no ambiente escolar, o ensino bilíngue não apenas favorece a inclusão, mas também reafirma a importância cultural e identitária das línguas bantu no cotidiano educativo.

7. IMPACTO NO DESEMPENHO ACADÊMICO

A análise comparativa entre atividades desenvolvidas em português e em chichewa mostrou que os alunos obtiveram maior aproveitamento quando os conteúdos eram mediados pela língua materna. A tradução e contextualização de conceitos históricos permitiram que eles relacionassem a história nacional com suas próprias vivências comunitárias, fortalecendo o vínculo entre conhecimento escolar e saberes locais.

Esse resultado dialoga com a perspectiva da educação intercultural crítica, defendida por Walsh (2019), segundo a qual o ensino deve reconhecer e integrar diferentes epistemologias, rompendo com a hierarquia colonial que coloca a língua europeia como superior às línguas locais. Nesse sentido, o bilinguismo em História se apresenta não apenas como estratégia didática, mas também como prática de justiça linguística e resistência cultural (Mignolo, 2017).

8. DESAFIOS, CONVERGÊNCIAS INTERNACIONAIS E IMPLICAÇÕES PARA A CONSOLIDAÇÃO DO ENSINO BILÍNGUE EM MOÇAMBIQUE

A análise dos dados revelou que, apesar dos resultados expressivos alcançados pela prática bilíngue em sala de aula, persistem desafios estruturais que dificultam sua consolidação no contexto educacional moçambicano. A formação insuficiente dos professores figura como uma das principais limitações, visto que a maioria não recebe preparo específico para trabalhar com metodologias bilíngues, o que compromete a qualidade do ensino e restringe o uso pedagógico qualificado das línguas locais, conforme argumenta Chimbutane (2024). A ausência de materiais didáticos bilíngues reforça esse cenário, obrigando docentes a improvisar glossários, traduções e explicações adicionais, o que amplia a carga de trabalho e reduz a sistematicidade das práticas desenvolvidas.

Além disso, observa-se resistência institucional, expressa tanto por gestores quanto por famílias que associam o domínio exclusivo do português à mobilidade social, reproduzindo a ideia de que a língua materna é um obstáculo e não um recurso pedagógico. Soma-se a esse quadro a dificuldade em estabelecer critérios claros para o equilíbrio entre as línguas em sala de aula, o que pode gerar sobreposições, lacunas ou confusão na organização pedagógica. Esses desafios dialogam com as conclusões de Reinikka (2023), que identificou barreiras semelhantes em escolas rurais da África Austral, demonstrando que a implementação da educação bilíngue enfrenta entraves institucionais e culturais comuns em diferentes países multilíngues.

Os resultados encontrados na Escola Básica de Nchontcho também apresentam convergências significativas com experiências relatadas em outros contextos internacionais. Na Bolívia e no Peru, por exemplo, a integração de línguas indígenas no ensino básico contribuiu para elevar os índices de permanência escolar em comunidades rurais, ampliando a inclusão e o engajamento dos estudantes, conforme aponta Hornberger (2009). No Canadá, programas de imersão bilíngue fortaleceram simultaneamente o domínio da segunda língua e o reconhecimento de identidades culturais, como assinala Bialystok (2017). Esses paralelos evidenciam que o bilinguismo não compromete a aprendizagem da língua oficial; ao contrário, favorece o desenvolvimento cognitivo e amplia as oportunidades educacionais. A UNICEF (2022) reforça essa perspectiva ao relacionar a educação multilíngue à redução da evasão escolar em países africanos, sinalizando sua relevância para políticas de equidade e inclusão.

A partir desses achados, emergem implicações pedagógicas e políticas que apontam para a necessidade de ações estruturais a fim de consolidar o ensino

bilíngue como prática efetiva no país. A elaboração de materiais didáticos específicos para o ensino de História, adaptados às línguas nacionais, torna-se fundamental para garantir coerência curricular e apoiar o trabalho docente. De igual importância é a oferta de formação contínua aos professores, preparando-os para atuar em contextos linguísticos diversos e para desenvolver metodologias de ensino sensíveis à realidade sociocultural dos estudantes. A valorização das línguas nacionais por meio de políticas públicas claras e consistentes também se mostra imprescindível, pois legitima seu uso pedagógico e contribui para superar resistências institucionais e sociais.

Do mesmo modo, o envolvimento das comunidades locais no planejamento e na avaliação das práticas educativas reforça a identidade cultural e amplia a participação social, contribuindo para uma educação mais contextualizada e democrática. Diante desse conjunto de elementos, os resultados da pesquisa evidenciam que o bilinguismo escolar constitui uma via promissora para promover equidade educacional e fortalecer a cidadania em Moçambique, mas sua institucionalização demanda esforços articulados entre Estado, escolas, professores e comunidades, de modo a garantir condições políticas, pedagógicas e culturais que sustentem sua continuidade e eficácia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida sobre o uso do bilinguismo no ensino de História na Escola Básica de Nchontcho, no distrito de Macanga, província de Tete, permite concluir que a adoção articulada entre português e chichewa constitui um recurso pedagógico fundamental para ampliar a compreensão conceitual, favorecer a participação discente e fortalecer identidades culturais historicamente marginalizadas. A mediação pela língua materna mostrou-se decisiva para superar barreiras linguísticas que limitavam o acesso ao conhecimento histórico, configurando-se como instrumento de inclusão e decolonialidade, em consonância com as contribuições de Cummins (2000), Benson (2002), Chimbutane (2024) e Cossa (2025). Essa constatação reforça que o bilinguismo não deve ser compreendido como uma etapa transitória rumo ao domínio exclusivo do português, mas como prática pedagógica estruturante capaz de garantir equidade e democratização no processo de aprendizagem.

Ao mesmo tempo, os dados revelaram limitações institucionais e pedagógicas que comprometem a consolidação dessa abordagem. A ausência de materiais didáticos bilíngues, a formação insuficiente de professores, a resistência de alguns gestores e famílias e a dificuldade em definir critérios claros de alternância entre as línguas evidenciam que a política bilíngue enfrenta obstáculos estruturais que ultrapassam a esfera da sala de aula. Esses desafios

apontam para a necessidade de políticas públicas robustas, investimento em formação docente e envolvimento ativo das comunidades locais na legitimação do uso da língua materna como veículo legítimo de produção e circulação do conhecimento histórico.

Embora a análise qualitativa tenha permitido compreender em profundidade as dinâmicas da experiência bilingue, a pesquisa apresenta limitações relacionadas ao número restrito de participantes e ao recorte em apenas uma instituição escolar. Tais limites, contudo, não anulam o valor interpretativo do estudo, mas indicam caminhos para investigações futuras que ampliem a abrangência regional, dialoguem com outras disciplinas e considerem trajetórias longitudinais capazes de avaliar impactos de longo prazo sobre aprendizagem, permanência escolar e formação cidadã.

Em síntese, conclui-se que o bilinguismo, especialmente no ensino de História, configura-se como estratégia indispensável para o fortalecimento da justiça educacional, do reconhecimento cultural e da cidadania em Moçambique. A valorização das línguas nacionais, apoiada por políticas estruturantes, práticas pedagógicas inclusivas e participação comunitária, representa um avanço necessário para a consolidação de uma escola democrática, plural e crítica, alinhada aos desafios contemporâneos da educação africana e global.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BENSON, Carol. **Realidades e desafios do ensino bilingue em Moçambique**. Maputo: INDE, 2002.
- BIALYSTOK, Ellen. **Bilingual education and cognitive development**. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- CHIMBUTANE, José. **Educação bilingue em Moçambique: desafios e perspectivas**. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, 2024.
- COSSA, Anabela. **Práticas pedagógicas em contextos rurais: ensino bilingue e aprendizagem de História**. Tete: Acadêmica, 2025.
- CRESWELL, John W. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. 4. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2014.
- CUMMINS, Jim. **Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire**. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.
- DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **The SAGE handbook of qualitative research**. 5. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2018.

FLICK, Uwe. **An introduction to qualitative research**. London: SAGE, 2009.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. **Translanguaging: language, bilingualism and education**. London: Palgrave Macmillan, 2014.

GOVERNO DE MOÇAMBIQUE. **Política e estratégia da educação**. Maputo: MINEDH, 2015.

HEUGH, Kathleen. Multilingual education in South Africa: policy and practice. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 18, n. 3, p. 297-313, 2015.

HORNBERGER, Nancy. Multilingual education policy and practice in the Andes: lessons from Bolivia and Peru. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 12, n. 3, p. 221-236, 2009.

MIGNOLO, Walter. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade**. Buenos Aires: CLACSO, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

REINIKKA, Mikael. **Language policy and bilingual education in Mozambique: empirical insights**. Johannesburg: African Education Press, 2023.

STAKE, Robert. **The art of case study research**. Thousand Oaks: SAGE, 1995.

UNESCO. **Policy guidelines on inclusion and education in multilingual contexts**. Paris: UNESCO, 2019.

UNESCO. **Recommendation on the ethics of educational research**. Paris: UNESCO, 2021.

UNICEF. **The state of multilingual education in Africa**. New York: UNICEF, 2022.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: insurgir, re-existir y re-vivir**. Quito: Abya-Yala, 2019.

YIN, Robert. **Case study research and applications: design and methods**. 6. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2015.



TEMAS CONTEMPORÂNEOS E DESAFIOS EMERGENTES

INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA: ENSINO, IDENTIDADE E INTERCULTURALIDADE

Dhyovana Faé Brun¹

Martin Kuhn²

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a globalização tem intensificado o contato entre diferentes povos, culturas e línguas, tornando o inglês uma ferramenta central de comunicação internacional. Seidlhofer (2011, n. p.) afirma que “[...] *it is now accepted as a fact that English, as a cause and a consequence of globalization, currently serves as the most widespread means of international and intercultural communication that the world has ever seen*”.³ Esse cenário tem impulsionado a expansão do ensino de inglês em diversos contextos educacionais, inclusive no Brasil.

Na reflexão que segue busca-se evidenciar o conceito de inglês como língua franca (ILF), o qual compreende o idioma como um meio de comunicação entre falantes de diferentes origens linguísticas. Nas palavras de Seidlhofer (2011, n. p.) “[...] *English is used as a convenient common means of communication among people with different native languages*”.⁴ Essa perspectiva permite ampliar o foco do ensino, valorizando a pluralidade de usos do inglês e reconhecendo as identidades culturais dos aprendizes como parte legítima da prática comunicativa.

Portanto, é com base no que foi exposto que se objetiva discutir a importância de pensar o ensino de inglês como língua franca e de (re)pensar práticas pedagógicas na perspectiva de um ensino que valorize a identidade do estudante em um mundo globalizado e intercultural. Busca-se romper com a centralidade do falante nativo, além de valorizar a inteligibilidade e a pluralidade linguística, promovendo o diálogo entre culturas e incentivando reflexões críticas.

1 Mestranda em Educação pela UNOCHAPECÓ. Bolsa UNOCHAPECÓ. Xaxim, SC. dhyovana.b@unochapeco.edu.br.

2 Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ. Chapecó, SC. martin.kuhn@unochapeco.edu.br.

3 “[...] agora é aceito como fato que o inglês, como causa e consequência da globalização, atualmente funciona como o meio mais difundido de comunicação internacional e intercultural que o mundo já conheceu” (tradução livre).

4 “[...] o inglês é usado como um meio comum e conveniente de comunicação entre pessoas com diferentes línguas maternas” (tradução livre).

Diante desse cenário, o presente trabalho busca responder à seguinte pergunta: como o ensino de inglês na perspectiva de língua franca, contribui para a valorização da identidade e da interculturalidade no contexto contemporâneo? Para isso, dialoga-se com o conceito de identidade proposto por Hall (2020), que compreende a identidade como algo em constante construção, marcada pelas relações sociais, históricas e culturais. E com o conceito de interculturalidade crítica de Walsh (2012), o qual é compreendido como um projeto político, social, epistêmico e ético, que busca transformar profundamente as diversas estruturas de poder sustentadas pela colonialidade, entre elas a linguística. A partir disso, compreende-se que o ensino de inglês pode e deve ser um espaço de afirmação das vozes e vivências dos estudantes.

O texto apresenta relevância teórica, social e política ao propor uma ressignificação do ensino de inglês na perspectiva de língua franca (ILF), inserindo-se no campo das teorias críticas. Em um contexto cada vez mais globalizado e intercultural, a proposta tensiona paradigmas tradicionais baseados na centralidade do falante nativo e desloca o foco para possibilidades pedagógicas que valorizam a pluralidade linguística, a inteligibilidade e, sobretudo, as identidades dos estudantes. Ao dialogar com autores como Hall (2020) e Walsh (2012), o trabalho articula os conceitos de identidade e interculturalidade crítica, assumindo um posicionamento político que questiona e busca transformar estruturas coloniais ainda presentes no ensino de língua inglesa. Dessa forma, além de ser instrumento de comunicação, a língua é compreendida como espaço potente de afirmação cultural, resistência e reconstrução de saberes, o que se mostra essencial em tempos de travessia e reinvenção educacional.

Para isso, o ensaio teórico foi estruturado em três movimentos. O primeiro retoma a tradição do ensino de inglês no Brasil. O segundo movimento aborda a relação entre globalização, identidade, interculturalidade e a língua inglesa. O terceiro discute o ensino de inglês como língua franca e suas contribuições para o reconhecimento e a valorização das identidades dos estudantes.

1. A TRADIÇÃO DO ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL

A trajetória do ensino de língua inglesa no Brasil está diretamente ligada aos contextos políticos, sociais e educacionais do país. No período colonial, as línguas estrangeiras ensinadas eram principalmente o latim e o francês. Conforme Marques (2021, p.3):

Nessa época, a língua inglesa não possuía tanta importância quanto a francesa (esta última era a *lingua franca* desse período), pois como se não a exigia nas academias, seu ensino só era tido como necessário nos estudos secundários em virtude do aumento de relações entre Portugal e Inglaterra.

O inglês só começou a ser ensinado oficialmente no Brasil no início do século XIX, nas palavras de Marques (2021, p. 2-3):

O ensino de língua inglesa se oficializou no país no início do século XIX em uma época em que juntamente com o francês possuía força e status político, cultural e comercial tanto no Brasil, quanto em toda a Europa, especialmente se se considerar que se trata de um período pós-independência americana (1776) e revolução francesa (1789). Foi por meio da lei de 22 de junho de 1809 que se instituíram o ensino das línguas inglesa e francesa na Corte do Brasil.

De acordo com Santos, Chagas e Gomes (2025, p. 619) “[...] em 1809, D. João VI instituiu, oficialmente, a criação da primeira cadeira para o ensino de língua inglesa – e também da língua francesa – em terras brasileiras”. Esses fatos demonstram que o ensino de inglês no Brasil surgiu atrelado a interesses diplomáticos, comerciais e culturais, refletindo o cenário internacional da época. Conforme Marques (2021, p. 4-5):

Nesse trajeto do ensino de língua inglesa no Brasil não se pode olvidar da estreita relação da história, de fatores históricos, com o ensino, ou seja, os processos de subjetivação do sujeito se dão nas práticas discursivas, sendo que o sujeito sempre se constitui historicamente. [...] No que tange ao sujeito aprendiz brasileiro de língua inglesa, percebemos que a “colonização” foi e ainda é um relevante fator de regulação dos discursos dos sujeitos.

Em outras palavras, o trecho evidencia que o ensino de inglês no Brasil sempre esteve entrelaçado com relações de poder, dominação e interesses políticos globais — especialmente nas suas origens. Quando se reconhece, como aponta Marques (2021), que o sujeito se constitui historicamente por meio de práticas discursivas e que a colonização ainda regula os discursos no ensino de línguas, torna-se importante repensar a forma como o inglês é ensinado atualmente.

No atual cenário, o ensino da língua ainda é amplamente baseado em modelos normativos e na transmissão de uma cultura hegemônica, herança da cultura colonial. Conforme Siqueira (2012, p. 326):

Ao fazermos um breve panorama do Ensino de Língua Inglesa ao longo do tempo, atentando para o papel atribuído ao material didático por diferentes métodos e abordagens, constatamos que, mesmo diante de uma evolução técnica espetacular, o viés ideológico que marca o poder de quem, em tese, detém os valores culturais da língua alvo, sempre esteve presente, embora muitas vezes apresentado de forma subliminar.

A mesma perspectiva é anunciada por Mizan (2024), que em seu texto, analisa uma determinada série didática de inglês para fazer uma crítica aos materiais didáticos que, embora se afastem do ensino tradicional ainda sugerem uma visão de língua e cultura associada ao falante nativo, não levando em consideração as realidades de um inglês global ou com fins comunicativos interculturais. Nas palavras da autora:

[...] apesar desse material didático se distanciar do ensino tradicional de língua e cultura baseado no cânone literário e na filologia e se aproximar da língua e cultura como modo de vida, tradições e crenças, o uso dos termos “quatro habilidades”, “objetivos” e “competências” ainda reflete uma concepção de língua e cultura atrelada ao construto Estado-nação e ao falante nativo e remete aos valores da modernidade que ainda não enxergam que as realidades de um inglês global, que invade todos os cantos do mundo de maneiras diferentes, na maioria das vezes de forma desigual e com propósitos diversos, exige um repensar sobre os propósitos que esse ensino deve ter (Mizan, 2024, p. 62).

É importante destacar que o ensino de inglês como língua franca no Brasil ainda é relativamente novo e, em razão disso, pouco explorado. Apesar do reconhecimento crescente da língua inglesa como ferramenta de comunicação intercultural, especialmente em contextos globais onde falantes não nativos predominam, o ensino de inglês ainda tem por base modelos normativos. Os materiais didáticos, as práticas pedagógicas e a formação docente ainda estão amparadas em paradigmas tradicionais, baseados em normas gramaticais e culturais hegemônicas.

Nesse sentido, compreender o inglês como língua franca — ou seja, como uma ferramenta de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas, sem necessariamente alinhar-se à cultura hegemônica — é uma maneira de romper com modelos coloniais e hierárquicos de ensino. Afinal, “[...] as questões históricas, sociais, econômicas e políticas presentes nas práticas e metodologias utilizadas no ensino e na aprendizagem da língua inglesa nem sempre são contemporâneas” (Santos; Chagas; Gomes, 2025 p. 615).

2. GLOBALIZAÇÃO, IDENTIDADE, INTERCULTURALIDADE E A LÍNGUA INGLESA

Compreende-se a globalização como um processo histórico, econômico, político, social e cultural caracterizado pela intensificação das interconexões e interdependências entre países e populações em escala mundial. Para Marín (2015, p. 39) “[...] a globalização atual é parte de um processo histórico de dominação econômica e da expansão planetária do capitalismo”. O autor também destaca que “[...] antes a modernização, e hoje em dia a globalização, impõem um *modelo de cultura única*, sob o qual todos os povos devem alinhar-se, sem nenhum respeito à diversidade cultural” (Marín, 2015, p. 44). Portanto, no âmbito sociocultural a globalização pode gerar tanto a disseminação de valores universais quanto a homogeneização cultural, causando impactos sobre identidades locais e regionais. Pode, também, como aponta Bauman (2010) produzir o fortalecimento das identidades locais e regionais como forma de resistência à homogeneização. Para Hall (2020, p. 58):

A globalização é a compressão dos horizontes espaço-tempo e a criação de um mundo de instantaneidade e superficialidade. O espaço global é um espaço de fluxos, um espaço eletrônico, um espaço descentrado, um espaço no qual as fronteiras e limites tornaram-se permeáveis. Neste cenário global, o econômico e o cultural estão em contato intenso e imediato um com o outro – com cada “outro” (um “outro” que não está mais simplesmente “lá fora”, mas também no interior).

Em outras palavras, o autor afirma que a globalização transformou as noções de tempo e espaço, criando um mundo marcado pela velocidade e pela superficialidade nas relações. O espaço global, agora eletrônico e descentralizado, elimina barreiras físicas e torna as fronteiras culturais e econômicas mais fluidas, e o que parecia distante, passa a fazer parte do cotidiano, influenciando diretamente as vivências e identidades. Nesse mesmo cenário, Marín (2015, p. 52) explica que:

Com a globalização, as tradições são remetidas ao questionamento, enquanto simultaneamente assistimos a um grande despertar das identidades, que expressam a confrontação entre a dominação e as resistências, entre o global e o local. A identidade é um produto de uma construção afetiva da pessoa por ela mesma, fundamentada no reconhecimento e na pertença, fundamentada na construção da dignidade, que é indissociável do direito de ser respeitado, reconhecido e ouvido pelos outros. A identidade é múltipla e diversa, segundo nossas pertenças e afinidades. Desenvolve-se e se modifica, seguindo um processo de evolução dinâmica, condicionada pelos diferentes contextos aos quais nós somos confrontados, ao longo de nossa existência personalizada.

A citação destaca como, no contexto da globalização, as identidades se tornam simultaneamente questionadas e reafirmadas, em um movimento de tensão entre dominação e resistência, entre o global e o local. Podemos, portanto, refletir sobre essas questões relacionadas ao inglês como língua franca. Como idioma global dominante, o inglês está profundamente vinculado à história do colonialismo europeu. Durante a expansão do Império Britânico e, posteriormente, com a ascensão dos Estados Unidos como potência global, o inglês se espalhou pelo mundo, impondo-se como língua de comunicação e educação, muitas vezes em detrimento das línguas nativas ou locais. Assim, o inglês carrega, de fato, um legado de dominação cultural e linguística associado ao eurocentrismo. No entanto, ao mesmo tempo em que se consolida como língua global hegemônica, ele também pode se tornar um espaço de resistência, adaptação e reconstrução identitária. Nesse contexto, Siqueira (2012, p. 334-335) afirma:

[...] com o corrente fenômeno de globalização, a íntima relação existente entre língua, território e identidade cultural praticamente evaporou-se e é nessa tendência que o inglês, com sua característica marcante de língua híbrida e flexível, avança por entre mundos diversos e, claro, é apropriada, transformada, arcando, assim, com todas as consequências que tal processo acarreta, incluindo aquela de se tornar uma língua de todos, ou como prefere alguns, língua de ninguém.

Nesse processo a língua inglesa deixa de estar vinculada à uma cultura ou identidade específica, passando a ser também um meio de afirmação cultural e de reivindicação do direito à voz e ao reconhecimento no cenário internacional. Falantes de diferentes culturas não apenas aprendem o inglês, mas o moldam de acordo com suas realidades, valores e vivências locais, expressando suas identidades de maneira plural e dinâmica. Nas palavras de Siqueira (2012, p. 340):

[...] a condição de língua franca global alcançada pelo inglês tem provocado inúmeras discussões no sentido de repensarmos, em diferentes níveis, muitas práticas pedagógicas que, de alguma maneira, não mais respondem às demandas de vários contextos em que a língua é ensinada e aprendida com objetivos cada vez mais diversos.

Diante desse cenário, pensar o ensino de inglês sob a perspectiva da língua franca se revela como um possível caminho intercultural e decolonial ao romper com a lógica tradicional que impõe normas linguísticas e culturais eurocentradas. Nas palavras de Walsh (2012, p. 66):

[...] la interculturalidad entendida críticamente aun no existe; es algo por construir. Allí su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y también epistémico – de saberes y conocimientos –, proyecto que afianza para la transformación de las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, racialización, subalternización e inferiorización de seres, saberes y modos, lógicas y racionalidades de vida. De esta manera, la interculturalidad crítica pretende intervenir en y actuar sobre la matriz de la colonialidad, siendo esta intervención y transformación pasos esenciales y necesarios en la construcción misma de la interculturalidad.

Assim, ao reconhecer o inglês como uma língua em constante transformação e apropriação pelos seus falantes ao redor do mundo, abre-se espaço para práticas pedagógicas que valorizem as identidades dos estudantes, os repertórios culturais diversos e as formas plurais de ser e falar, legitimando suas vozes, histórias e visões de mundo, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva, democrática e sensível às realidades socioculturais dos aprendizes. Conforme Mizan (2024, p. 93):

Com a globalização e a digitalização da cultura e do conhecimento, linguagens e culturas fogem dos limites geográficos, ficam híbridas, complexas e fluidas e a boa e velha abordagem de ensinar a língua estrangeira usando as terminologias, metodologias, saberes e cultura de um centro fictício de línguas como o inglês, que se tornaram globais e desterritorializadas não contribui para a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Dessa forma, compreender o inglês como língua franca no contexto contemporâneo implica reconhecer seu papel além do uso funcional da língua, percebendo-o como um espaço de encontro entre culturas, saberes e identidades

diversas. Ao se afastar da lógica normativa e eurocentrada, o ensino de inglês sob essa perspectiva promove práticas pedagógicas mais sensíveis, críticas e inclusivas, que valorizam as experiências socioculturais dos aprendizes. Isso possibilita a construção de uma educação que reconhece e legitima múltiplas formas de ser, falar e conhecer o mundo. Assim, a perspectiva da língua franca contribui significativamente para a valorização da identidade e da interculturalidade, pois oferece aos falantes não apenas acesso à comunicação global, mas também a oportunidade de afirmar suas vozes, resistir a hegemonias e participar ativamente da construção de significados.

3. O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E A VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE DOS ESTUDANTES

O terceiro movimento da reflexão destaca que até o presente momento, o ILF não possui um modelo único ou um padrão de ensino, mas sim, algumas questões que merecem atenção. O ensino de inglês como língua franca propõe um afastamento dos modelos tradicionais baseados em normas de falantes nativos, priorizando a comunicação. Lopes e Baumgartner (2019, p. 8) afirmam que “[...] uma abordagem singular ou monolítica não é mais possível. Pesquisas nesse sentido, e com relação ao uso prático da língua, à fonologia, à pragmática e à léxico-gramática, vêm sendo compiladas e um *corpus* construído”. Lopes e Baumgartner (2019) também destacam que no ensino de ILF, elementos como a pronúncia do ‘*th*’, a marcação da terceira pessoa do singular ou a pluralização de substantivos incontáveis são considerados aspectos que não comprometem a inteligibilidade e, portanto, não precisam ser o foco do ensino.

Em relação à questão cultural em sala de aula, esta deve se basear em contextos globais e não apenas em culturas nativas, ainda que a hegemonia cultural americana continue influente. Conforme Siqueira (2012, p. 342-343):

Sem dar vazão a expectativas ingênuas ou ignorar o fato de que estamos diante de um grande e lucrativo negócio de alcance mundial, orientamos nosso pensamento pelo viés das inúmeras e invejáveis possibilidades que a língua inglesa possui atualmente de unir, integrar e irmanar povos de diferentes recantos do planeta numa dança multifacetada onde todos são protagonistas. Uma dança onde todos se reconheçam e exerçam, à sua maneira, os seus direitos de falarem o inglês que lhes foi dado e aprendido, adaptado para atender aos fluxos culturais de cada local.

Apesar dos desafios, o ILF alarga seu espaço e relevância, apontando para uma transformação no ensino de inglês mais inclusivo, centrado em diálogo interculturais e alinhado com o uso global da língua. Nas palavras de Lopes e Baumgartner (2019, p. 11):

Nessa lógica, ao usar o ILF, compreendemos que a língua passa a ter identidades multiculturais e características locais. Além disto, com o propósito da comunicação em diferentes contextos – apesar de o ensino continuar, em boa parte, atrelado à necessidade de conformidade a regras de falantes nativos –, o ILF nos traz uma pedagogia que pressupõe uma prática preocupada em se reposicionar diante de visões monolíticas e monológicas, isto é, propõe um movimento de enfrentamento/ruptura diante de um discurso de língua que perpetue desigualdades.

Diante do exposto, compreende-se que o ensino de inglês como língua franca representa não apenas uma mudança metodológica, mas também uma postura ética e política diante da diversidade linguística e cultural presente no mundo contemporâneo. Ao deslocar o foco da conformidade às normas nativas para a eficácia comunicativa em contextos internacionais, o ILF promove uma pedagogia mais inclusiva, flexível e sensível às realidades locais dos aprendizes. Trata-se de uma perspectiva que reconhece o inglês como uma língua global, moldado por múltiplas vozes e usos, e que, ao ser adotada de forma crítica e contextualizada, pode contribuir significativamente para um ensino mais justo e conectado com os propósitos reais de comunicação. “Isso implica entendermos que o uso da língua se torna desnacionalizado/desterritorializado, ou seja, não está – ou não deveria estar – conectado à valores e presunções da cultura norte-americana ou inglesa” (Lopes; Baumgartner, 2019, p. 6).

Desse modo, o ensino de inglês como língua franca pode contribuir significativamente para a valorização da identidade do estudante ao reconhecer e legitimar as múltiplas formas de uso do idioma em contextos interculturais. Diferente dos modelos tradicionais que exigem conformidade a normas de falantes nativos, o ILF permite que o aluno utilize o inglês de maneira funcional e adaptada à sua realidade sociocultural. Isso reduz a pressão por uma “correção” linguística baseada em padrões estrangeiros e abre espaço para que os estudantes se sintam usuários legítimos da língua, com suas próprias referências culturais e linguísticas. Conforme Siqueira (2012, p. 342) afirma: “[...] precisamos recuperar nossa autoestima, nos sentir donos legítimos da língua inglesa [...]”.

Além disso, ao incentivar discussões sobre diferentes culturas e usos do inglês no mundo, o ILF estimula a reflexão sobre a própria identidade do estudante e o seu papel em um contexto global, bem como Siqueira (2012, p. 342) pontua em seu texto ao dizer “[...] precisamos refletir sobre a nossa própria identidade [...]”. Isso fortalece o senso de pertencimento e permite que o estudante compreenda que sua forma de falar inglês — influenciada por sua língua materna, cultura e vivências — é válida e funcional. Dessa maneira, o ILF não apenas ensina uma língua, mas também promove o respeito à diversidade e à construção de identidades mais autônomas e conscientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do apresentado, é possível concluir que o ensino de inglês como língua franca representa uma alternativa pedagógica potente frente às limitações dos modelos tradicionais ainda fortemente enraizados em normas gramaticais e culturais de falantes nativos. Em um mundo marcado pela globalização e pela crescente diversidade linguística, torna-se necessário repensar o papel do ensino de inglês não apenas como um processo de aquisição linguística, mas como uma prática cultural e identitária. Ao priorizar a inteligibilidade, a comunicação eficaz e o reconhecimento das múltiplas formas de usar o inglês, o ILF possibilita uma abordagem mais inclusiva e respeitosa às realidades dos estudantes.

Nesse sentido, o ILF contribui para a valorização da identidade do estudante ao reconhecer suas vivências, sua cultura e sua língua materna como elementos legítimos no processo de aprendizagem. Em vez de impor padrões de países hegemônicos, essa abordagem promove o protagonismo do aprendiz e estimula o diálogo intercultural, permitindo que o inglês seja apropriado de maneira significativa e contextualizada. No contexto brasileiro, apesar de ser uma temática relativamente nova e pouco explorada, o avanço das pesquisas aponta caminhos possíveis para transformar a sala de aula em um espaço de escuta, reconhecimento e empoderamento. Assim, mais do que ensinar uma língua, trata-se de construir pontes entre mundos diversos, por meio de uma pedagogia crítica, ética e sensível às complexidades contemporâneas.

Pensar o inglês como língua franca permite valorizar a identidade dos aprendizes, promover a interculturalidade e criar espaços em que diferentes formas de ser, falar e significar sejam legitimadas. Em um mundo cada vez mais global e conectado, essa abordagem não apenas democratiza o acesso à língua, mas também empodera o sujeito a usar o inglês sem abrir mão de sua própria cultura e visão de mundo. Nas palavras de Siqueira (2012, p. 321):

[...] os variados contextos em que se ensina e se aprende inglês hoje em dia, há muito reclamam um redimensionamento dos objetivos dos programas e materiais de ELI, no sentido de atender às necessidades específicas dos aprendizes, pautando-se pela inserção de conteúdos culturais globais, em especial da cultura nativa do aluno, pelo desenvolvimento da competência intercultural, assim como pela inclusão de temas que fazem parte do mundo real [...]

Dessa maneira, o ensino de inglês sob a perspectiva da língua franca se apresenta como um posicionamento político e educativo frente às desigualdades históricas e culturais que permeiam o ensino de línguas. Ao legitimar diferentes repertórios linguísticos e culturais, o ILF rompe com modelos excludentes e cria oportunidades reais de participação, pertencimento e expressão para os aprendizes em seus próprios termos. Trata-se, portanto, de um convite à transformação do ensino de inglês em uma prática mais justa, plural e

conectada com os desafios do mundo contemporâneo, reafirmando o papel da educação como agente de mudança e construção de novas possibilidades de ser e comunicar no mundo.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.
- LOPES, Rodrigo S.; BAUMGARTNER, Carmen. T. Inglês como língua franca: explicações e implicações. **The Specialist**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 201-223, 2019. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/esp>. Acesso em: 4 jul. 2025.
- MARÍN, J. Educação intercultural no contexto da globalização: perspectivas para o enfrentamento do etnocentrismo e da dominação cultural. *In*: CECHETTI, Elcio; PIOVEZANA, Leonel (org.). **Interculturalidade e educação: saberes, práticas e desafios**. Blumenau: Edifurb, 2015, p. 39-62.
- MARQUES, W. Aspectos históricos do ensino de língua inglesa no Brasil: uma análise discursiva do sujeito na publicidade audiovisual de cursos de idiomas. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 65, e8277, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/B7c6pnSstkJJqDc68vRr8cF/?lang=pt>. Acesso em: 1º ago. 2025.
- MIZAN, S. A ruptura epistemológica na educação linguística e a emergência de uma consciência linguística e cultural crítica no ensino superior no Sul Global. *In*: SILVA, Kleber Aparecido da; COBUCCI, Paula (Orgs.). **Perspectivas decoloniais nos estudos da linguagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2024. p. 60-102. (Coleção Estudos Críticos em Linguagens, v. 16).
- SANTOS, Elaine M.; CHAGAS, Lucas A.; GOMES, Rodrigo B. Percursos históricos sobre ensino de Língua Inglesa no Brasil. **Solettras – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – PPLIN**, n. 51, p. 613-633, jan./abr. 2025. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/solettras/article/view/90101>. Acesso em: 1º ago. 2025.
- SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a lingua franca**. Oxford: Oxford University Press, 2011.
- SIQUEIRA, D. S. P. (2012). Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? *In*: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. (Orgs.) **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Bahia: UFBA, p. 311-353.
- WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61–74, jan./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>. Acesso em: 4 ago. 2025.

REFLEXÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO E EXECUÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Alexandra Alf Gallon¹

Iara Denise Battisti²

Serli Genz Bolter³

Edemar Rotta⁴

INTRODUÇÃO

As políticas sociais podem ser descritas como respostas do Estado às “faltas” da sociedade, entendida como fator intrínseco às relações sociais capitalistas, assim configuram-se como respostas a expressão ampliada das desigualdades sociais, e das disparidades econômicas, políticas e culturais das classes sociais; bem como o movimento dos indivíduos por seus direitos sociais e políticos (Iamamoto, 2001).

A efetivação do direito à educação brasileira sempre se apresentou como um grande desafio para os formuladores de políticas públicas. O quadro atual em que se apresenta é constitutivo do processo histórico de discussões acerca de políticas sociais. A educação é constitutiva das políticas sociais executadas pelo Estado Brasileiro, sendo atrelada a outras políticas, no que se refere à ordem econômica. Deste modo, acredita-se que o desenvolvimento da política de educação, não se trata de um processo linear, é influenciada pela correlação de forças na disputa política entre os interesses de classes sociais (Behring, 2009).

O direito à educação a nível internacional foi discutido e pontuado na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a qual também serve como

1 Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas – UFFS. Mestre em Desenvolvimento Regional - UNIJUI. alexandra.gallon@estudante.uffs.edu.br.

2 Pós-doutoramento pela Universidade do Minho - Portugal. Doutora em Epidemiologia - UFRGS. iara.battisti@uffs.edu.br.

3 Pós-Doutora pelo Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas - UFSC. Doutora em Sociologia - UNIJUI. serli.bolter@uffs.edu.br.

4 Pós-Doutor em serviço Social (PUCRS). Professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas – Mestrado e Doutorado, da UFFS, Campus Cerro Largo, RS. erotta@uffs.edu.br.

base para a legislação brasileira. Na Declaração Universal dos Direitos Humanos o direito à Educação está expresso em seu Artigo 26º, referindo que toda a pessoa tem direito à educação, sendo esta gratuita e garantida em nível de pelo menos ensino fundamental. Reforça ainda que a “A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais [...] (ONU, 1948 s. p)”. Neste sentido, o direito à educação urge como essencial ao desenvolvimento do ser humano, assim as discussões acerca da temática começam a ser pautadas em diferentes níveis e territórios.

A Política pública de educação é o conjunto de ações, diretrizes, normas e programas elaborados e implementados pelo Estado com o objetivo de garantir o direito à educação de qualidade para todos os cidadãos, ou seja, a maneira como o governo organiza e conduz ações para garantir o direito à educação (Frey, 2000). Frente a isso, entende-se que a educação e seus desdobramentos configuram-se temática de extrema relevância ao desenvolvimento, pensar sobre sua organização enquanto política pública, seu espaço na agenda, processo de implantação, execução é um movimento teórico salutar.

No Brasil, a educação é um direito que surge no debate público desde o século XIX, expresso na Constituição Federal de 1824 que descreve a obrigatoriedade do ensino primário, que definiu a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos brasileiros. Avançando no processo histórico para os dias atuais, a educação continua assumindo um papel de destaque no panorama das políticas sociais em nível nacional, especialmente a partir de 1990. Ratificada como direito social na Constituição Federal de 1988, também denominada de Constituição Cidadã.

A partir das bases previstas na constituição se originaram outros espaços e momentos importantes a nível nacional acerca da temática de garantia do direito à educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assim como o Estatuto da Criança e do Adolescente trazem orientações claras sobre a necessidade de livre acesso à educação para desenvolvimento do indivíduo, e o compromisso do Estado no sentido de ofertar esse Serviço de forma universal e de qualidade. A Educação então se configura como uma política social, de promoção social, que tem como objetivo garantir o acesso à educação básica de qualidade, universal e gratuita. A educação tem fundo orçamentário específico e com percentual mínimo de receita pública, garantido em lei para sua execução.

Ressalta-se que a Política de educação torna-se ainda mais complexa na medida em que se coloca em voga o seu acesso universal, estendendo seu campo de atenção para grupos populacionais de minorias sociais, e sua efetiva aplicação, ainda que em desenvolvimento, mas com percurso de constante aperfeiçoamento nos últimos anos. Atualmente, contando com serviços públicos

estruturados e garantidores de alfabetização, educação básica, educação superior e pós-graduação universais (Castro, 2012).

É nessa perspectiva que, a educação inclusiva configura-se como um desafio no escopo da política de educação, o direito à inserção em escola regular de crianças e adolescentes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento e altas habilidades é um processo na busca pelo direito universal à educação. A educação inclusiva constitui política pública voltada à garantia do direito de todos os alunos ao acesso, permanência, participação e a aprendizagem no ambiente escolar. Tem foco especial nos grupos historicamente estigmatizados, como as pessoas com deficiência, e baseia-se no princípio de valorização da diversidade humana, buscando eliminar obstáculos que dificultam ou impedem a efetiva realização do direito à educação (Brasil, 2008).

A Educação Especial deve passar e ser garantida durante todo o processo de escolarização, é garantida em lei federal e estruturada na agenda do Estado a partir do ano de 2003 quando o Ministério da Educação cria o programa de Educação Inclusiva. Contudo, desde a Constituição de 1988, as pessoas com deficiências foram reconhecidas como sujeitos de direitos e identificadas, para além de suas diferenças, o que torna seu percurso recente frente ao marco da constituição (Brasil, 2008).

Neste sentido, este estudo se configura enquanto ensaio teórico qualitativo; De acordo com Minayo (2003) o método qualitativo visa atingir um entendimento profundo de uma situação, em um universo que não pode ser quantificado. Constitui-se, também, enquanto estudo bibliográfico que, segundo Pádua (2004), é fundamentado pelos conhecimentos de biblioteconomia e bibliografia; sua finalidade é colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema, neste caso o tema da Política de Educação - com enfoque na educação Inclusiva.

Este estudo tem como objetivo realizar uma reflexão teórica sobre a problemática da educação inclusiva e seus desdobramentos no processo histórico, implementação e execução. Esse texto acadêmico está dividido em dois tópicos de revisão, o primeiro traz reflexões sobre o histórico da Política de educação inclusiva no Brasil, já o segundo propõe analisar a implementação e execução desta política, seguido das discussões e considerações finais sobre o tema.

1. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As Políticas Públicas configuram-se como uma importante ferramenta no fomento do bem-estar da população. Este conceito surgiu na década de 1950, da necessidade de um Estado ativo, interventor na economia e na vida social da sociedade (Schmidt, 2018). Para Teixeira (2002) políticas públicas podem ser

denominadas como princípios e diretrizes orientadas à luz das ações do poder público, ou seja, são normativas procedimentais que ocorrem nas relações entre governo e sociedade.

Nesse sentido, a política pública é uma diretriz desenvolvida para enfrentar um problema público, considerado relevante pela coletividade. De modo que, possuem dois elementos centrais, a intencionalidade pública e a resposta a um problema comum. Assim, compreende-se que estas são pensadas por atores políticos e pelo poder público, que ao exercerem suas funções, mobilizam os recursos necessários para concretizá-las (Motta, 2013).

Conforme a sociedade vai se desenvolvendo novas demandas sociais emergem, originando alterações e consequências socioeconômicas. Os estudos indicam que as políticas públicas podem ser estruturadas a partir de ciclos, os quais contemplam cinco fases principais, sendo estas agendas, formulação, processo decisório, implementação e avaliação, contudo essa organização muitas vezes não condiz com a realidade aplicada na prática, apesar de ser um importante instrumento de análise. A respeito dessa transversalidade do ciclo, cita-se os estágios de formulação e implementação, que habitualmente não ocorrem de forma isolada, mas sim em um processo contínuo, explorados nesse escrito (Lotta, 2019).

As Políticas Públicas têm papel fundamental no que se refere à garantia dos direitos de todos os cidadãos. Pensando acerca da política social, que pode ser considerada um campo extremamente relevante das políticas públicas, a política da educação configura-se como uma política que vem somando avanços, acréscimo de ideia, e efetiva implementação, ganhando relevância na discussão atual, a inclusão e o acesso universal à escola obteve expressivo progresso ao longo dos últimos anos (Castro, 2012).

Discutindo sobre a política e sua implementação, é inegável que o número de matrículas na rede de educação ampliou-se em todos os níveis, assim como o acesso a populações consideradas minorias sociais. Foram estruturados programas de alfabetização, educação básica, e educação superior, assim como construído estratégias de avaliação de sua execução por índices e monitoramento. O número de escolas em funcionamento nos diferentes níveis cresceu em todo o território, assim como o investimento em recursos humanos, cuidado integral do educando através de alimentação escolar, transportes e fornecimento de material didático pedagógico a todos os alunos (Castro, 2012).

Algumas literaturas atuais como Mello (2024), realizam uma análise crítica sobre a política de educação afirmando que a educação deve ser prioridade, sendo a mesma estratégica para o desenvolvimento do país como um todo. No mesmo sentido, aponta a importância de políticas públicas que garantam o

acesso, permanência e qualidade da educação em todo o território nacional. A política de educação é ampla, prioritária, complexa e precisa ser discutida de maneira profunda. Educação contempla uma diversidade de contextos, sujeitos, e singularidades que precisam ser problematizadas para que a mesma seja executada de forma inclusiva e efetiva, frente às necessidades da sociedade atual.

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1988, todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Entretanto, na história da humanidade muitas vezes os direitos de determinados grupos foram violados, principalmente os de indivíduos que se distanciam dos padrões de normalidade, destacando-se as diferenças de cunho biológico. A violação de direitos humanos pode ser considerada como qualquer forma de discriminação que mantenha ou promova a desigualdade, impactando negativamente da vida do sujeito e na sociedade, de tal modo pode-se elencar como tanto outros excluídos, as Pessoas com Deficiências.

A existência de Pessoas com Deficiência na história da humanidade encontra-se suficientemente confirmada, desde a idade antiga. Historicamente as condições de sobrevivência eliminavam as crianças com deficiências físicas, seja por iniciativa de familiares ou até mesmo pelo contexto social em que viviam. Em outros momentos, eram consideradas possuidoras de espíritos malignos, ou castigos divinos, o que gerava exclusão e repúdio pelos ditos considerados normais. Entre o século XVI e XIX ainda eram vistas como inferiores aos demais, sendo institucionalizados em Abrigos e Hospitais, com a justificativa de que em nada poderiam contribuir para a sociedade. Já o século XX trouxe importantes avanços para essa população, principalmente no que se refere ao reconhecimento destes enquanto sujeitos de direito (Menicucci, 2006).

No Brasil, a oferta de serviço às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas importantes instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, 1854, e o Instituto dos Surdos Mudos, 1857, ambos de origem no Rio de Janeiro. Já na sequência no início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi, 1926, voltado para o cuidado de pessoas com deficiência mental; As APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) surgiram em 1954, como associação de pais e alunos de excepcionais, com proposta de cuidado integral às pessoas com deficiência.

Para fortalecer e garantir que os direitos das pessoas com deficiência sejam respeitados, no Brasil acaloradas pelas discussões popular da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2006), em 2015 foi sancionada a lei nº 13.146, em que no artigo 1º afirma que a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência, é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania, garantindo que este possa transitar nos

mais diferentes espaços, com equidade e promoção de suas potencialidades.

É nesta perspectiva que a Educação Inclusiva mostra a capacidade que as escolas possuem de atender todas as crianças, sem qualquer tipo de exclusão. A Educação Especial enquanto modalidade de ensino, que perpassa todo processo de escolarização, desde a Educação Infantil ao Ensino superior, vem sendo organizada sob a perspectiva da Educação Inclusiva, respaldada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394 de 1996, no Plano Nacional de Educação - PNE Lei Nº 13.005 de 2014/2024, na Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE n.2 de 2001, na Declaração de Salamanca e na Convenção de Guatemala Decreto nº. 3.956/01, na Lei de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - DNEEB entre outras que sinalizam a acessibilidade, o direito à educação e a inclusão das pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.

A inclusão transforma a escola em um espaço para todos, favorecendo a diversidade na medida em que todos os alunos possuem as suas necessidades especiais, apresentando as diferenças. Conforme apontam Bezerra e Araújo (2011), caracterizar a perspectiva da deficiência estabelecendo conexões à psicologia soviética marxista, possibilita ao educador novas propostas de fazer a inclusão. Pensando em diferentes possibilidades para garantir um enfoque positivo à criança com deficiência, possibilitando desenvolver as potencialidades minimizando suas fragilidades.

A temática da Inclusão Escolar não pode ser considerada como algo desconhecido pela sociedade, pelo contrário, já algum tempo tem sido alvo de discussão e debates por meio das políticas públicas através de seminários, conferências, encontros, entre outros meios que fomentam a construção e o controle social em busca pelo acesso universal a serviços, e a equidade no tratamento da população.

De acordo com UNESCO (1994), o movimento mundial pela educação inclusiva tomou forma a partir de importantes momentos como a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990 na Tailândia, e posteriormente com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais que deu origem a famosa Declaração de Salamanca, na qual diversos países do mundo, inclusive o Brasil, assumiram o compromisso em promover alterações em seus sistemas educacional em busca de uma educação para todos e com maior qualidade de ensino.

Neste sentido, a concepção da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva visa superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial no ensino comum, bem como a ideia de espaços educacionais específicos para alunos com deficiência. Para que ocorra a inclusão os alunos devem estar

matriculados em escolas de ensino regular, ficando estas responsáveis por prover as condições para garantir uma educação de qualidade. Situação essa prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na Resolução CNE/CEB Nº 2 de 11 de setembro de 2001 que ratifica a Constituição Federal afirmando em seu artigo segundo que: “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educando com necessidades educacionais especiais” (2001, p. 68). Ainda em seu artigo sétimo garante que “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular” (2001, p. 71), o que deixa claro como deve ser pautado o processo de inclusão.

A educação especial na modalidade regular de ensino visa garantir a inclusão de alunos com deficiência, seja ela física, auditiva, visual, intelectual ou múltipla, Transtorno do Espectro Autista e Altas habilidades/superdotação, proporcionando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, promovendo a inclusão desta criança e/ou adolescente que possua desenvolvimento atípico, ou mesmo com algum tipo de limitação (Brasil, 2015).

Pensando nisso, no contexto da escola regular o Atendimento Educacional Especializado - AEE tem como objetivo assegurar meios para o desenvolvimento deste aluno na escola regular, na adaptação e suplementação das atividades, proporcionando a independência para a realização das tarefas e a construção da autonomia. O AEE constitui oferta obrigatória pelos sistemas de ensino e deve ser realizado preferencialmente no turno inverso ao da classe comum, em horários estabelecidos de acordo com critérios de planejamento do professor especializado, na sala de recursos multifuncional ou no atendimento itinerante, se a escola não conta com a sala de recursos multifuncional (Brasil, 2015). Esse acompanhamento é fundamental na busca pela inclusão escolar, pois é muitas vezes através dele que ocorre a articulação entre as necessidades do sujeito, a equipe e comunidade escolar.

O processo de Inclusão Escolar prevê recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. Também a disponibilidade de programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (Brasil, 2008). Apesar da relevância da inclusão estar prevista em diferentes documentos de orientações legais, os desafios no processo de sua implementação ainda se configuram como uma problemática existente a ser discutida no campo desta política pública.

2. IMPLEMENTAÇÃO E EXECUÇÃO DA POLÍTICA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A fase de implementação das políticas públicas envolve processos organizados que mobilizam distintos atores e diferentes tipos de recursos, sendo eles materiais, humanos, financeiros, informacionais e institucionais, estes possibilitam alcançar os objetivos propostos e executar as ações previstas. Embora situações imprevisíveis exijam soluções imediatas, há questões recorrentes que podem ser previstas e planejadas com exatidão. A identificação clara dos sujeitos envolvidos, bem como de suas atribuições nas etapas da política e dos objetivos esperados a partir de sua execução, contribui para uma análise de coerência entre a estratégia adotada e os resultados desejados (Brasil, 2018).

Existem inúmeras diferenças entre integração e inclusão de pessoas com deficiência nos espaços sociais, na integração investe-se no ajustamento/treinamento do sujeito para a vida social, muitas vezes realizado em instituições destinadas exclusivamente a pessoas com deficiência. Já na inclusão investe-se no processo de desenvolvimento do indivíduo, buscando de forma imediata sua inserção social, acesso e a participação da pessoa em espaços regulares, pensando também suas potencialidades. Assim a sociedade precisa se reorganizar de forma a garantir o bem-estar deste indivíduo, através das adaptações necessárias para seu pleno desenvolvimento, é o que busca a política de inclusão da pessoa com deficiência (Garghetti; Medeiros; Nuernberg, 2013).

No processo de desenvolvimento da educação inclusiva o gestor público e seus colaboradores são a peça fundamental para a efetividade desta política. Assim, os burocratas envolvidos em sua execução, são extremamente importantes para que a mesma ocorra de maneira efetiva, para isso é necessário investimento em quantitativo de recursos humanos, formação específicas no sentido de instrumentalizar profissionais acerca da temática para que os mesmos acolham e desenvolvam estratégias frente às diversidades desse campo, a forma como os burocratas pensam e executam a política também pode ser considerado um determinante para o sucesso ou não de sua implementação (Lotta, 2019).

Nesse sentido, pensado na educação inclusiva, um desafio recorrente na implementação está relacionado à formação dos professores. Muitos educadores sentem-se despreparados para lidar com as especificidades dos alunos com deficiência, o que repercute diretamente na qualidade da inclusão. De acordo com Mendes e Santos (2020), a formação inicial de graduação ainda é insuficiente para preparar o docente para atuar com diversidade e inclusão. A formação continuada torna-se uma estratégia fundamental, não apenas para o desenvolvimento de competências técnicas, mas também para a construção de uma postura ética e acolhedora diante das diferenças.

Mantoan (2015) traz ser necessário refletir sobre o atual modelo educacional, que tem demonstrado indícios de esgotamento, uma vez que a maioria das escolas não possui os recursos, a estrutura e as condições de ensino necessárias para atender a todos. Deste modo, o processo de inclusão escolar pode ser considerado uma construção constante, na busca por um sistema mais equitativo, empático e acolhedor. Além disso, a capacidade estatal ofertada, através do financiamento público disponível para investimentos essenciais, como por exemplo a adaptação e desenvolvimento de estrutura física que garantam a acessibilidade, garantia de ir e vir destes sujeitos e a livre participação também demonstram desafios e fragilidades.

Como já apontado o Brasil registra avanços no campo da Educação Inclusiva, atualmente as Pessoas com Deficiência têm garantido o direito à matrícula em escola regular, currículo e avaliação flexível, atendimento do AEE e até mesmo o acompanhamento do profissional de apoio escolar quando necessário. Contudo, de um modo geral, apenas sua presença física neste espaço e suas prerrogativas legais não garantem que a inclusão esteja ocorrendo de maneira efetiva, o que nos move a buscar o aprofundamento da investigação da temática.

As escolas de educação especial como modalidade de cuidado e ensino pedagógico, ainda são uma realidade, ou seja, instituições exclusivamente destinadas ao público de pessoas com deficiência, como no caso das APAEs. Muitas vezes essas instituições acabam sendo estratégias necessárias, contudo na medida em que a inclusão em rede regular ocorra de maneira efetiva, com a oferta de todas as adaptações e serviços especializados necessários, esta deveria ser substituída pelo ensino na rede regular. Mas a realidade, ainda demonstra que o processo da educação inclusiva ainda carece de maior investimento, nos mais diferentes aspectos, e que as escolas especializadas em educação especial fazem ainda um importante papel na oferta de cuidados a essa população.

O que se observa é que as escolas de educação especial são utilizadas quando as possibilidades de inserção na rede regular são mal sucedidas. Passando a ser uma opção, frente à ineficiência da inclusão em rede regular. O que torna questionável o processo de governança, uma vez que a inclusão deve ser garantida mesmo em casos de sujeitos com maior comprometimento e agravos. Como por exemplo, o Parecer CNE/CP nº 50/2023, do Ministério da Educação (MEC), trata das Orientações Específicas para o Atendimento a Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e traz diversos apontamentos e desafios sobre a inclusão destes sujeitos, como por exemplo, adaptação curricular, flexibilidade temporal, apoio de profissional especializado para o acompanhamento de higiene, locomoção, alimentação e socialização quando necessário. Contudo, muitas vezes o que ocorre é que quando este

sujeito com deficiência, com maior necessidade de suporte individualizado e adaptações por parte das instituições surge na classe regular, torna-se uma estratégia a transferência do mesmo para uma escola de educação especial, com a perspectiva de que esta sim irá ofertar todo o aporte necessário para seu desenvolvimento, o que vai contra a política de educação inclusiva, uma vez que mostra as fragilidades de sua implementação.

A efetivação da educação inclusiva vai além da garantia do acesso físico à escola. Trata-se de uma transformação cultural e institucional que envolve o reconhecimento da diversidade como valor e não como obstáculo. A inclusão pressupõe a reorganização do espaço escolar para a promoção da equidade, o que demanda mudanças nas práticas pedagógicas, curriculares e nas relações interpessoais. Isso só é possível quando há uma articulação coerente entre política educacional, formação docente e compromisso ético com os direitos humanos, em especial das pessoas com deficiência (Mantoan, 2015).

Ainda que o Brasil disponha de uma base legal robusta promovendo a educação inclusiva, há fragilidades evidentes na articulação entre os setores responsáveis por sua implementação. Segundo Silva e Carvalho (2019), a intersetorialidade entre educação, saúde e assistência social é fundamental para garantir o atendimento integral ao estudante com deficiência. No entanto, as políticas muitas vezes operam de forma fragmentada, o que compromete a continuidade e a qualidade dos serviços. Essa desconexão evidencia a necessidade de um modelo de governança mais integrado, que considere as demandas reais das comunidades escolares e promova uma ação coordenada entre diferentes esferas do poder público.

A implementação da política de educação inclusiva exige um planejamento articulado que considere os múltiplos níveis de governo e suas respectivas competências, desde a formulação até a execução das ações no ambiente escolar. Como destacam Pletsch e Glat (2012), um dos maiores entraves está na transformação da política normativa em práticas no cotidiano das escolas, especialmente diante de desigualdades regionais, escassez de recursos e ausência de apoio técnico-pedagógico. A efetividade da implementação depende da capacidade administrativa de mobilizar recursos, formar parcerias, monitorar indicadores de inclusão e garantir a participação ativa da comunidade escolar. Dessa forma, a inclusão educacional não deve ser tratada como um projeto isolado, mas como uma estratégia sistêmica que envolve infraestrutura, formação, cultura institucional e acompanhamento contínuo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que a política pública de educação inclusiva no Brasil é respaldada por um processo histórico permeado por lutas sociais, avanços legislativos e transformações culturais, que embora relevantes, ainda encontram limitações em sua efetiva concretização. O direito à educação, consagrado como direito social pela Constituição Federal de 1988, assim como sua inserção na agenda do governo a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), representa um marco legal importante, mas, na prática, a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular ainda é marcada por desafios estruturais, pedagógicos e culturais.

A presença física de estudantes com deficiência na escola, por si só, não assegura a inclusão. A efetivação deste direito exige condições reais de participação, aprendizagem e desenvolvimento, que passam pela oferta de recursos de acessibilidade, formação continuada de professores, apoio especializado e uma proposta pedagógica que valorize a diversidade. A inclusão escolar deve, portanto, ser compreendida como um processo que envolve toda a comunidade e requer mudanças profundas na cultura institucional das escolas e da sociedade em geral.

A política pública de educação inclusiva, apesar de sustentada por um arcabouço legal consistente como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), além de convenções internacionais importantes como a Declaração de Salamanca (1994), ainda enfrenta entraves significativos em sua implementação. As falhas no processo de governança, descontinuidade administrativa, a ausência de recursos humanos e estruturais adequados, estereótipos e pré-conceitos de parte da sociedade contribuem para manter práticas de integração e/ou excludentes em muitas instituições.

É imperativo que a política de educação inclusiva seja acompanhada por uma estratégia robusta de governança, com um foco na capacidade de implementação e na coordenação intersetorial. A efetividade da inclusão requer que o Estado, por meio de suas diversas instâncias, promova um alinhamento entre as políticas educacionais e outras políticas públicas, como saúde, assistência social, cultura e transporte, para garantir um atendimento integral às necessidades dos estudantes com deficiência. A formação de recursos humanos qualificados, o desenvolvimento de mecanismos de monitoramento e avaliação contínua e a alocação adequada de recursos financeiros são componentes essenciais para assegurar que a educação inclusiva deixe de ser uma diretriz abstrata e se concretize na prática. A capacitação dos gestores educacionais e a integração de estratégias intersetoriais são fundamentais para a criação de

um sistema de governança educacional que respeite os princípios de equidade e acessibilidade.

Nesse sentido, a verdadeira educação inclusiva depende, em grande parte, da capacidade do Estado de articular ações coordenadas, fortalecer os mecanismos de controle e garantir a participação ativa de todos os envolvidos no processo, de maneira a consolidar um modelo de educação que seja, de fato, inclusivo e sustentável em longo prazo. Sua execução exige uma gestão pública comprometida com os princípios da democracia, da justiça social e da valorização das diferenças humanas.

A inclusão escolar não deve ser vista como um custo, mas como um investimento no desenvolvimento de uma sociedade mais solidária, plural e acessível a todos. Portanto, repensar o papel da escola e do Estado na garantia da educação inclusiva é urgente. A escola inclusiva é aquela que se constrói diariamente, com base no acolhimento, empatia, e no compromisso ético com o direito de desenvolver aprendizado integral de todos os sujeitos, especialmente daqueles historicamente preteridos.

REFERÊNCIAS

BEHRING, Elaine Rossetti. Política social no contexto da crise capitalista. *In: Serviço social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ ABEPSS, 2009.

BEZERRA, G. F; ARAÚJO, D. A. DE C. Um novo olhar sobre as deficiências humanas: a caracterização positiva do defeito. *Anais do Sciencult*, 1(3), 2016.

BRASIL, **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei Nº 13.146**, de junho de 2015 – Estatuto da pessoa com deficiência.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEM**. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Casa Civil da Presidência da República. **Avaliação de políticas públicas: guia prático de análise ex ante**. Brasília: IPEA, 2018. v. 1.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Política social e desenvolvimento no Brasil. **Revista Economia e Sociedade**, Campinas: Unicamp, v. 21, Número Especial, p. 1011-1042, dez, 2012.

FREY, Klaus. Política pública: um conceito e seus problemas. **Revista de Sociologia e Política**, n. 14, p. 105-120, 2000.

GARGHETTI, F. C., MEDEIROS, J. G., NUERNBERG, A. H. Breve História da Deficiência Intelectual. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, 2013.

IAMAMOTO, M.V. A questão social no capitalismo. **Temporalis**, Brasília, n. 3, 2001.

LOTTA, Gabriela (org.). **Teorias e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: ENAP, 2019, p. 11-38.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MELLO, Sidney. L. M. Políticas públicas em educação: uma agenda necessária para moldar o nosso futuro. **Ensaio: avaliação, políticas públicas e educação**, Rio de Janeiro, v. 32, n.124, p. 1-8, jul./set. 2024.

MENICUCCI, Maria Do Carmo. Educação Inclusiva: possibilidades e desafios atuais. Centro de Formação de Professores/PUC Minas. **Educação Especial Inclusiva: ênfase em Ciências Humanas**, livro-texto 1, p. 8-11.

MENDES, E. G.; SANTOS, A. R. Formação docente e educação inclusiva: avanços e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOTTA, P. R. M. O estado da arte da gestão pública. **Revista administrativa empresa**, São Paulo, v. 53, n. 1., jan./fev. 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

PÁDUA, Elisabete M. M. de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2004.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. Políticas públicas e educação inclusiva: uma análise da produção acadêmica sobre a implementação da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 675–696, 2012.

SCHMIDT, J. P. Para estudar políticas públicas: aspectos conceituais, metodológicos e abordagens teóricas. **Revista do Direito**. Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 56, 2018.

SILVA, R. C.; CARVALHO, R. E. Políticas públicas de educação inclusiva: avanços, desafios e perspectivas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 2, p. 372–392, 2019.

TEIXEIRA, E. C. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**. Salvador: AATR, 2002

UNESCO. **World Conference on Special Needs Education: access and quality; final report**. Paris: UNESCO, 1994.

DANÇAS CIRCULARES E FORMAÇÃO HUMANA: MOVIMENTOS DE ENCONTRO, ALTERIDADE E APRENDIZAGEM

Fabiane Boneti¹

Martin Kuhn²

INTRODUÇÃO

A presente reflexão tem como proposta tematizar as danças circulares no contexto escolar dos anos iniciais, compreendidas como linguagem estética/artística, expressiva e cultural, com potencial para contribuir na formação humana das crianças. As danças circulares são movimento, encontro e acolhimento que possibilitam aos sujeitos dançantes aprimorar suas capacidades humanas.

Ao organizar o trabalho com dança na escola é importante compreender o contexto da sociedade que fortemente influencia a vida das crianças e de suas famílias. Sociedades inseridas em um modelo neoliberal que as conduzem ao “empreendedor de si”, gerando competitividade e individualismo entre as pessoas, um modo de vida concorrencial, contexto no qual a humanidade do ser humano não é apenas esquecida, mas também oprimida, causando desigualdades sociais, culturais, políticas e econômicas, desconsiderando o bem comum.

Nesse contexto, percebe-se o quanto é desafiador para as crianças viverem em uma sociedade que exige respostas imediatas e positivas para atender às expectativas do sistema. Tal situação é refletida nas instituições escolares por meio de um modelo que prioriza uma dinâmica competitiva, classificatória e meritocrática.

A perspectiva da educação como prática social transformadora pode promover a construção histórica de um mundo mais humano. A escola pode ser um espaço e tempo que contribui à construção desse humano, um ser que desenvolva suas potencialidades, autonomia, cooperação e liberdade. Nesse sentido, compreende-se que as danças circulares apresentam possibilidades para contribuir de forma significativa à formação humana das crianças.

1 Mestranda em Educação. Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ. Bolsista FAPESC. Chapecó, SC. fabianeboneti@gmail.com.

2 Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ. Chapecó, SC. martin.kuhn@unochapeco.edu.br.

A escolha pelas danças circulares justifica-se pela busca de possibilidades pedagógicas que possam contribuir à produção de um ambiente favorável às aprendizagens das crianças, de forma lúdica, criativa e sensível aos processos da construção de saberes e capacidades importantes para o desenvolvimento infantil. O objetivo é compreender as potencialidades das danças circulares para a formação humana das crianças dos anos iniciais em contexto escolar.

A discussão teórico-reflexiva está organizada em dois movimentos. A primeira seção tematiza sobre as sociedades democráticas regidas por um sistema neoliberal, abordando a importância do ensino das humanidades e das artes nos currículos escolares para o desenvolvimento de sociedades mais humanizadas, com sujeitos capazes de pensar criticamente e capazes de se sensibilizarem e conviverem com os outros e o mundo. A segunda seção aborda as danças circulares na escola com potencial para a formação humana das crianças, reconhecendo suas potencialidades, respeitando seus processos de aprendizagens e valorizando sua cultura. Compreende-se a escola como um ambiente favorável para proporcionar situações de aprendizagens, de interação, de cooperação, de alteridade para a formação humana das crianças por meio das danças circulares.

Para este capítulo, a metodologia compreende uma abordagem qualitativa. Constata-se que a pesquisa qualitativa se preocupa com temáticas da realidade que não podem ser simplesmente quantificadas, direcionando o entendimento e interpretação às dinâmicas das relações sociais (Minayo, 2001). Quanto à natureza, esta será básica, tendo como formato o levantamento teórico (bibliográfico) que “visa ampliar o conhecimento sobre uma temática, contribuindo com a discussão acadêmica” (Robaina, 2021, p. 42). Com relação à perspectiva teórica compreende a fenomenológica hermenêutica. Para os autores (Kuhn e Arenhart, 2023, p. 1) a perspectiva teórica hermenêutica ou da linguagem é uma possibilidade de abordar “[...] a educação para além da racionalidade instrumental dominante”, uma forma de pensar a educação incorporando a dimensão estético-expressiva, fundamental à formação humana das crianças.

1. SOCIEDADES DEMOCRÁTICAS E A HUMANIDADE

Ao refletir sobre como desenvolver uma sociedade mais humana, torna-se importante compreender o contexto atual. O desenvolvimento das sociedades em uma perspectiva neoliberal que prioriza relações mercadológicas, gerando competitividade e individualismo entre as pessoas, no qual a humanidade do ser humano não é apenas esquecida, mas também oprimida, causando desigualdades sociais, políticas, econômicas e culturais mobiliza e sensibiliza diferentes atores sociais atentos e preocupados com o futuro da humanidade.

Adorno (1986), filósofo e sociólogo, propõe em seus estudos importantes reflexões com relação ao desenvolvimento das sociedades. O sistema liberal, está voltado ao desenvolvimento de sociedades desagregadoras que valorizam uma vida baseada em um sistema competitivo, seletivo e normativo que desintegra a individualidade e as capacidades do ser humano. Nesse contexto, a crescente desvalorização do sujeito como ser histórico-cultural-social é perdida, este torna-se um reificado.

O filósofo expressa uma grande preocupação em relação à estrutura básica das sociedades que induziram guerras e que, hoje, continuam a se multiplicar. Para Adorno (1986, p. 1), as inúmeras guerras que aconteceram no mundo jamais podem ser repetidas e não devem ser tratadas pela sociedade atual como fenômeno superficial:

[...] milhões de homens inocentes [...] foram sistematicamente assassinados. Isso não deve ser tratado por nenhum ser humano como fenômeno superficial, como aberração do curso da História, que não interessa em vista da grande tendência do futuro, do esclarecimento de uma humanidade supostamente evoluída.

O autor alerta a sociedade para o cuidado da repetição, da possibilidade do retorno de cenários destruidores dos direitos humanos constituídos e da própria humanidade. Nesse sentido, destaca que a educação requer ser compreendida e desenvolvida em dois aspectos: “[...] a educação infantil, sobretudo na primeira infância; depois, o esclarecimento geral, criando um clima espiritual, cultural e social que não dê margem a uma repetição; um clima, portanto, em que os motivos que levaram ao horror se tornem conscientes” (Adorno, 1986, p. 1).

Para Adorno (1986), a educação é uma exigência para que a destruição dos direitos humanos e outras guerras não aconteçam. Ressalta que é necessário desenvolver a educação para a autorreflexão crítica, compreendendo uma educação que promova o desenvolvimento do ser humano para a liberdade, autonomia, criticidade e alteridade. Enfatiza que a infância é uma fase de desenvolvimento muito importante para a formação da criança, seguindo depois para as outras etapas da educação escolar.

Associadas às preocupações de Adorno, Nussbaum (2015) destaca a existência de uma crise global de grandes proporções. Para a filósofa norte-americana, estão acontecendo mudanças radicais nas sociedades democráticas com relação ao que se ensina às crianças, adolescentes e jovens. Aponta que os países e seus sistemas de educação estão descartando competências indispensáveis para a vida democrática. Afirma que:

[...] Se essa tendência prosseguir, todos os países logo estarão produzindo gerações de máquinas lucrativas, em vez de produzirem cidadãos íntegros que possam pensar por si próprios, criticar a tradição e entender o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros. É disso que depende o futuro da democracia (Nussbaum, 2015 p. 4).

As mudanças referem-se à eliminação das humanidades e das artes nos currículos escolares do ensino fundamental, médio e ensino superior de quase todos os países do mundo. A autora, atenta às sociedades democráticas, chama atenção ao perigo à ênfase do aperfeiçoamento das competências lucrativas e das práticas direcionadas à geração de lucro em detrimento do desenvolvimento das competências humanas.

O incentivo ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, importantes para o futuro dos países, segundo Nussbaum (2015) requerem caminhar junto com o desenvolvimento de competências importantes e decisivas para o futuro das sociedades democráticas. Sugere a construção de uma cultura mundial generosa que possa contribuir para tratar os problemas do mundo. Para a autora, essas capacidades estão ligadas às humanidades e às artes como:

[...] a capacidade de pensar criticamente; a capacidade de transcender os compromissos locais e abordar questões mundiais como um “cidadão do mundo”; e, por fim, a capacidade de imaginar, com simpatia, a situação difícil em que o outro se encontra (Nussbaum, 2015, p. 8).

Nesse sentido, os estudos de Martha Nussbaum (2015), compreendem a importância do desenvolvimento das humanidades e das artes como essenciais à uma educação humanista. O desenvolvimento das humanidades e das artes nos currículos escolares pode promover nos sujeitos “[...] a busca do raciocínio crítico, das ideias ousadas, da compreensão empática das diferentes experiências humanas e da compreensão da complexidade do mundo em que vivemos” (Nussbaum, 2015, p. 8).

No entanto, reconhece-se que a educação não acontece somente na escola. O processo educacional do ser-humano é contínuo e dinâmico e constitui-se também nas relações que estabelece com a família, com o meio, com os outros, com a sociedade. Por isso, é imperioso considerar o ser humano para além do aspecto da aprendizagem escolar, considerando as dimensões básicas que colaboram na construção de sua formação. Para Nussbaum (2015), políticas públicas que possam apoiar as famílias e as escolas na tarefa de desenvolver as capacidades humanas nas crianças precisam ser discutidas pela sociedade, produzindo alternativas à construção de uma cultura colaborativa e mais humana.

A vitalidade de uma sociedade democrática requer o trabalho coletivo de todos. Para Nussbaum (2015, p. 10) “[...] a educação não é útil apenas para a cidadania. Ela prepara as pessoas para o trabalho e, o que é fundamental,

para uma vida que tenha sentido”. Uma sociedade democrática, com economia próspera, também exige o desenvolvimento das humanidades e das artes com a finalidade de promover um “[...] ambiente administrativo responsável e cauteloso e uma cultura de inovação criativa” (Nussbaum, 2015, p. 11).

Com a globalização as sociedades ampliaram suas conexões para além das fronteiras dos seus países. As interações humanas com as diferentes culturas tornam os humanos membros de uma nação heterogênea, desafiando-os a conhecerem e reconhecerem a história e a natureza dos diferentes grupos que nela habitam. Sujeitos “cidadãos do mundo” responsáveis e comprometidos pela cooperação e pela coletividade mundial (Nussbaum, 2015, p. 80).

Portanto, a educação tem uma função social importante no desenvolvimento das sociedades democráticas. Sociedades engajadas com uma educação humanista, com currículos escolares que valorizam o ensino das humanidades e das artes, potencializam o desenvolvimento de seres humanos autônomos e críticos, engajados e orientados por uma cultura respeitosa e saudável, que zela pelo bem comum. É preciso, como ponderam Adorno e Nussbaum, educar nossas crianças para a coletividade, à cooperação e à alteridade, só assim serão adultos sensíveis e comprometidos com a humanidade.

2. A FORMAÇÃO HUMANA DAS CRIANÇAS: A CONTRIBUIÇÃO DAS DANÇAS CIRCULARES

Ao refletir sobre os caminhos das sociedades democráticas em um contexto neoliberal, percebe-se o quanto é desafiador para as crianças viverem em uma sociedade que exige respostas imediatas e positivas para atender às expectativas de uma dinâmica social e econômica altamente competitiva. Tal postura é refletida nas instituições escolares por meio de um modelo que prioriza a competição, o rendimento, a classificação, a mensuração e a meritocracia. Uma escola que não respeita o tempo de aprender de cada criança e suas singularidades, uma escola que desconsidera as aprendizagens, os sentimentos, as emoções das crianças, não educa para a humanidade, para o bem comum.

Nesse contexto, compreende-se que a educação enquanto prática social transformadora, pode promover a construção histórica de um mundo mais humano. A escola pode ser um espaço e tempo que contribui à construção de um sujeito mais humano, que desenvolva suas potencialidades, autonomia e liberdade. O ensino das humanidades e das artes nos currículos escolares é essencial para o desenvolvimento humano das crianças. Entende-se, nesse sentido, as danças circulares como possibilidade pedagógica, compreendidas como linguagem estética/artística, expressiva e cultural, que podem contribuir de forma significativa na formação humana das crianças dos anos iniciais. Desse

modo, o trabalho com as danças circulares na escola, para e com as crianças, pode contribuir com a formação de um olhar mais sensível e crítico que reconheça a coletividade, a reciprocidade, a cooperatividade e a alteridade.

A presença das danças circulares nos processos educativos, em diálogo com os componentes curriculares, pode contribuir para a construção de aprendizagens e saberes de forma lúdica e criativa. Nesse sentido, Couto (2022, p. 149) apresenta a dança enquanto compreensão artística e formativa que possibilita o processo de humanização do sujeito:

[...] vislumbra-se arte e educação como um meio de humanização, um processo histórico em que o ser humano constrói a sua linguagem, suas formas de manifestação, expressão, comunicação, todo seu universo de relações e aprendizados. A dança efetiva-se nessas relações e transformações humanas numa participação comungada entre muitos – toda a revelação artística e a força potencial educativa gerada numa continuidade diante dos vínculos que os povos sustentam.

Ao incluir as danças circulares nas práticas educativas, oferecemos às crianças vivências de aprendizagens significativas em suas relações com os outros, com os colegas e com os professores, mas também com os conhecimentos. A formação do círculo, as mãos dadas, a sincronia dos movimentos ritmados e a cadência dos passos potencializam a concepção de grupo, o respeito ao outro, o que produz um clima de cooperação entre os estudantes. Nesse sentido, Urbano (2023, p. 70), destaca que o trabalho com as danças circulares pode contribuir de forma significativa no processo educacional. Pondera que essas podem:

[...] auxiliar no processo da Educação, começando por seu formato circular que coloca todos os participantes frente a frente. As mãos dadas, ao mesmo tempo, apoiam e seguram, sedimentando o conceito de comunidade, integração e cooperatividade de forma altruísta, trazendo benefícios dentro do universo escolar.

As danças circulares requerem um olhar sensível de forma que dialoguem com os conhecimentos escolares, valorizando as vivências e a cultura das crianças. Isto é, o trabalho com danças circulares propõe desafios ao professor, pois requer uma compreensão dos conhecimentos específicos da dança (*textos da dança* – improvisação, composição, repertórios; *sub-textos da dança* – aspectos coreológicos da dança e elementos sócio-afetivo-culturais; *contextos da dança* – história, música, antropologia, anatomia, estética, crítica etc.), vinculados ao contexto dos alunos (Marques, 1999) e dos conhecimentos das disciplinas, para que possam estabelecer conexões oportunizando às crianças situações de aprendizagens.

Nesse sentido, Torres (2021) contribui com a reflexão tematizando a postura do professor no trabalho com as danças circulares. Destaca a importância de o professor se posicionar “[...] teoricamente sobre a cultura existente da

comunidade escolar, analisando e procurando construir saberes acerca da cultura constituída na vida social dos alunos” (Torres, 2021, p. 91). Também, durante o processo de ensino-aprendizagem, o autor sugere ao professor oferecer momentos de interações entre as crianças possibilitando verificar as “[...] diferentes interpretações dos alunos, incentivando a verbalização, estando disposto a ouvir sugestões e permitir que os alunos recriem a dança abordada, posicionando-se como sujeitos-autores de sua própria cultura corporal” (Torres, 2021, p. 94).

Nesse contexto, a escola pode ser esse espaço favorável para as aprendizagens das crianças por meio das danças circulares. Conforme Marques (2003, p. 23), a escola pode:

[...] fornecer parâmetros para sistematização e apropriação crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos da dança e, portanto, da sociedade. A escola teria, assim, o papel não de “soltar” ou de reproduzir, mas sim de instrumentalizar e de construir conhecimento em/por meio da dança com seus alunos, pois ela é forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social.

Marques (2003), destaca ainda que o trabalho com dança na escola requer uma compreensão crítica das práticas educativas, pois:

[...] não podemos deixar de analisar com cuidado suas múltiplas relações com a sociedade em que vivemos. Ao contrário de uma visão histórica ingênua de que a dança não passa “de uns passinhos a mais ou a menos na vida das pessoas”, hoje não podemos mais ignorar o papel social, cultural e político do corpo em nossa sociedade e, portanto, da dança (Marques, 2003, p. 26).

Nessa perspectiva, o trabalho das danças circulares no contexto escolar pode promover momentos de interação, de reflexão e de conhecimento. Compreende Urbano (2023, p. 89), que no trabalho com as danças circulares no contexto escolar com crianças:

[...] acontecem inter-relações o tempo todo, nada é estático, por isso podemos olhar para uma forma didática de um caminho possível para a aula de Dança Circular e iniciar com a intenção de consciência do corpo, assim como chamar atenção para a individualidade é importante, para a percepção do eu. São muitas possibilidades que podemos criar e recriar a cada encontro.

Sobre os processos de aprendizagem Urbano (2003, p. 87) aponta que:

Durante as aulas de Danças Circulares para crianças, podemos trabalhar com uma diversidade de roteiros, ou seja, iniciar solicitando que todos entrem na roda, deem as mãos e respirem juntos. Ou iniciar tocando uma música conhecida do grupo sem falar [...] nada, fazer um jogo rítmico, de expressão ou contar uma história. São infinitas possibilidades dependendo

de cada grupo, dia ou intenção da roda. Com esse percurso, aos poucos, se desenvolve a noção de construção de regras, de reciprocidade, sem precisar que sejam impostas. Gradativamente, as crianças compreendem o equilíbrio nas relações, sentem-se pertencentes à roda, percebem a reciprocidade no grupo e desenvolvem o respeito mútuo, e isso favorece a construção da autonomia.

As danças circulares, assim compreendidas, desenvolvem uma série de capacidades (sensibilidade, reciprocidade, compromisso, respeito, responsabilidade, atenção, construção de regras etc.), que são requisitos para o desenvolvimento de outras aprendizagens conceituais escolares (espaço, tempo, raciocínio, memorização etc.). Assim, ao pensar em situações de ensino-aprendizagens com as danças circulares podem oferecer às crianças, conforme Kuhn, Arenhart e Salva (2024, p. 10) uma forma pedagógica alternativa, “[...] crítica às pedagogias transmissivas, às atuais políticas de currículo largamente prescritas e de fazer pedagógico orientado a partir de materiais previamente comercializados [...]”. Trata-se, desde uma perspectiva decolonial, uma concepção de:

[...] educação da/para/com as crianças a partir da escuta, do acompanhar, propor, ‘oferecer contextos de qualidade para o desenvolvimento e as aprendizagens nos primeiros anos de vida’ (Infantino, 2022, p. 72). Intenciona-se romper com o modo dualista de pensar e abarcar a diferença temporal em suas potencialidades, de ver a criança a partir da sua potencialidade, de sua capacidade criadora (Kuhn; Arenhart; Salva, 2024, p. 13).

Ao propor o trabalho com as danças circulares na escola pode-se explorar diferentes contextos de qualidade para o desenvolvimento de aprendizagens para e com as crianças. “A necessidade de reconhecer o ser da criança em sua inventividade, em sua criatividade, em sua estética, em sua discursividade acerca do mundo” (Kuhn; Arenhart; Salva, 2024, p. 12), é um convite para repensar as práticas pedagógicas no contexto escolar. Assim, o trabalho com as danças circulares oferece inúmeras possibilidades para o processo da formação humana das crianças, alargando suas experiências de vida e o seu desenvolvimento.

Bondia (2002) sugere pensar a educação a partir da experiência/sentido, possibilidade largamente presente na proposta das danças circulares. Destaca que a experiência “[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (Bondia, 2022, p. 21). Acrescenta que “[...] pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos têm sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”, possibilidades presentes na proposta com as danças circulares.

Reitera que se vive em uma sociedade da informação, muitas vezes, considerada como a sociedade do conhecimento. Porém, o conhecimento não se dá pelo processo de informação, não se aprende simplesmente pela aquisição de informação. Nesse contexto, a experiência/sentido é cada vez mais rara. Um cenário que desafia também as escolas e os professores, pois impõe repensar as práticas pedagógicas na perspectiva da experiência/sentido. As crianças, nesse cenário, também enfrentam desafios, pois a velocidade e o excesso de informações que recebem, dificultam os processos das suas aprendizagens, bem como a vivência da experiência/sentido.

Nessa perspectiva, as danças circulares como proposta estética/artística, expressiva e cultural no contexto escolar, podem possibilitar às crianças uma forma particular e única de vivenciar experiências com o seu próprio ser e com os outros. O dançar em círculo, de mãos dadas, a sincronia dos movimentos ritmados e a cadência dos passos potencializam o reconhecimento do ser, do outro, do grupo e promove aprendizagens significativas (experiência/sentido), importantes para a formação humana das crianças.

Ao sujeito da experiência, Bondia (2022) caracteriza-o como um sujeito receptivo e disponível às experiências e ao saber da experiência, o autor compreende que toda experiência é única e singular, sendo:

[...] um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna (Bondia, 2022, p. 27).

Nesse sentido, as danças circulares podem proporcionar acontecimentos comuns à todas as crianças, porém, a experiência tocará cada criança de forma singular, tocará a sua subjetividade. O encontro, o círculo, as mãos dadas, a alegria, os sorrisos, os olhares, a música, os passos ritmados, o respeito e as relações que se constituem ao dançar, são experiências com possibilidades de significar, de aprender, de conhecer, de reconhecer, de transformar... “de nos tocar.”

Gonçalves (2012) apresenta considerações preocupantes sobre o desenvolvimento de aprendizagens baseadas em conhecimentos abstratos e desvinculados das experiências sensoriais das crianças. A autora revela que parte dos comportamentos agressivos e violentos das crianças nas escolas estão associadas à didáticas alienadas, às aprendizagens abstratas e mensuráveis, em que conteúdos e métodos de ensino não estão conectados com o mundo que as crianças vivem e com o seu corpo. Para a autora,

O conhecimento do mundo é feito de forma fragmentada, abstrata, distribuído em diferentes disciplinas, limitadas a um horário prefixado e restrito. A quantificação e mensuração são os instrumentos mais adequados para conhecer o mundo. O próprio aluno torna-se objeto de mensurações quantitativas, na avaliação de uma aprendizagem que privilegia, sobretudo, as operações cognitivas (Gonçalves, 2012, p. 34).

Pondera para a necessidade de a escola reconhecer e compreender as experiências de vida das crianças, realizadas em contato com diferentes espaços, tempos, materiais, interações com outras crianças, família e sociedade, articulando-as ao trabalho educativo. A constituição da criança como ser humano na sua totalidade requer da escola o reconhecimento da criança em sua história de vida, em sua cultura, em sua relação com o mundo.

Para pensar o potencial da formação humana das danças circulares para crianças, pode-se recorrer aos estudos de Martha Nussbaum (2012, 2013, 2014), apresentados por Rocha (2019,) que compreende a importância do desenvolvimento das capacidades humanas essenciais na perspectiva de uma educação humanista. Para a autora, a crescente submissão da educação ao mercado capitalista, a instrumentalização do ensino, uma formação técnica em detrimento de uma formação mais humana, promove prejuízos à perspectiva democrática das sociedades. No contexto da sociedade neoliberal capitalista, Nussbaum (2015, p. 7) *apud* Rocha (2019, p. 8), sugere a necessidade do desenvolvimento de uma educação humanista na perspectiva de formar para as capacidades de “pensar e imaginar”, pois segundo ela, “[...] é o que nos torna humanos e que torna nossas relações humanas e ricas, em vez de relações meramente utilitárias e manipuladoras”. Nesse sentido, compreende por formação humana aquela que desenvolve capacidades, de “[...] enxergar o outro, de sentir o outro, de agir com o outro, [...] levam o ser humano a perceber-se como cidadão no mundo, como um ser inclusivo e a ter compreensão empática das diferentes experiências humanas” (Rocha, 2019, p. 8).

A proposta das danças circulares para crianças na escola conecta-se à proposta da educação humanista proposta por Martha Nussbaum. Destaca-se a importância de sensibilizar as crianças para o desenvolvimento de suas capacidades humanas. Martha Nussbaum destaca dez capacidades humanas centrais para o processo da formação humana das crianças: “1) vida; 2) saúde física; 3) integridade física; 4) sentidos, educação e pensamento; 5) emoções; 6) razão prática; 7) afiliação; 8) outras espécies; 9) lazer; 10) controle sobre o próprio ambiente (político e material)” (Rocha, 2019, p. 9). Para Rocha (2019), apoiada em Nussbaum, a educação e a escola precisam zelar pelas humanidades nos currículos, pois a formação em humanidades contribui ao desenvolvimento do sujeito autônomo, crítico e consciente da realidade, capaz de compreender seu

papel no mundo e na sociedade em que vive. Não há democracia que permaneça estável sem educar seus cidadãos.

Nesse sentido, Couto (2022, p. 127) destaca a educação como “[...] um processo amplo de conhecimento no qual aprendemos uma forma de humanidade”. Uma educação que compreende para além dos conhecimentos disciplinares, que dialogue com as diferentes linguagens artísticas, expressivas e culturais. O brincar, o criar e a cultura das crianças, oferecem possibilidades de experiências às crianças produzirem suas ideias, suas ações, suas conexões com o mundo, sua corporeidade.

A importância de proporcionar a interação entre arte e educação revela inúmeras possibilidades para o desenvolvimento das potencialidades humanas. Couto (2022), destaca que pela educação podemos aprender, ensinar, preservar e transformar o mundo da cultura. Oportuniza promover conexões e mediações culturais, enriquece e desenvolve suas experiências e aprendizagens fundamentais para a formação humana.

Nessa perspectiva, a arte como forma de cultura e de educação pode criar:

[...] significados próprios enquanto movimentos social, cultural e existencial. A arte fundamenta-se na educação e leva-nos à esfera da ação, da vivência plena de sentido e significação, o que transpõem os espaços pedagógicos para a vida mais abrangente da comunidade, permitindo ampliar esse conhecimento para o coletivo universalizado (Couto, 2022, p. 128).

Nesse sentido, as danças circulares como linguagem estética/artística, expressiva e cultural oferecem possibilidades para o desenvolvimento da arte e da educação. As danças circulares promovem situações e interações entre as crianças para que possam experienciar seus limites, suas capacidades, seus erros, seus acertos e expressar seus sentimentos. Oportunizam uma diversidade de situações que ao longo do processo contribuem para o desenvolvimento individual e coletivo das crianças.

Na conexão entre a arte e a educação, as danças circulares constituem-se como possibilidade artística formativa. Com a sensibilidade de despertar o autoconhecimento, a coletividade, a alteridade e a criação de cultura. As danças circulares compreendem uma multiplicidade de formas educativas, expressivas, artísticas e culturais e, como tal, apresentam um imenso potencial para a formação humana das crianças.

Portanto, as danças circulares têm potencial para a formação humana, uma vez que aprimoram os processos de aprendizagens das crianças por meio de estratégias pedagógicas que envolvam a ludicidade e a criatividade. Para além da coreografia, as danças circulares podem oferecer conexões com as práticas pedagógicas do professor, com os conhecimentos das disciplinas e com as experiências culturais das crianças, assumindo uma perspectiva de formação humana integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhece-se, desse modo, a possibilidade do potencial da formação humana das danças circulares em contexto escolar. Nos processos educativos a relação entre as danças circulares e a educação podem contribuir para a construção de aprendizagens e saberes produzindo um ambiente favorável às aprendizagens das crianças de forma lúdica e criativa. Nesse sentido, na perspectiva de um olhar atento e sensível aos processos de humanização pela dança, busca-se nas danças circulares nos anos iniciais possibilidades de contribuir com a formação humana para crianças.

Portanto, a escola como espaço de formação, de acolhimento, de inclusão, de encontro, de alteridade, pode contribuir com o desenvolvimento das potencialidades das crianças. As danças circulares como possibilidade pedagógica podem contribuir de forma significativa à formação humana das crianças, colaborando com o processo de aprender, com o desenvolvimento das capacidades humanas essenciais na perspectiva de uma educação humanista, tensionando o modelo formativo neoliberal presente em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Educação após Auschwitz**. São Paulo. Ática, 1986.
- BONDIA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.º 19, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2025.
- COUTO, Yara. **Dança circular sagrada: cultura, arte, educação**. Curitiba: Appris, 2022.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação**. Campinas: Papirus, 2012.
- KUHN, Martin; ARENHART, Livio Osvaldo; SALVA, Sueli. Decolonialidade e Educação Infantil: para pensar uma pedagogia da infância. **Educar em Revista**. Curitiba, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/rDRNCFTWxBWNYQ8BxSSf9Cq/>. Acesso em: 23 out. 2024.
- KUHN, Martin; ARENHART, Livio Osvaldo. Indagação acerca dos sentidos do fenômeno educativo. **Revista Educação em Questão**. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/31811>. Acesso em: 12 fev. 2025.
- MARQUES, Isabel. **Textos e contextos**. São Paulo: Vozes, 2003.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 27. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**: porque a democracia precisa das humanidades. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

ROBAINA, José Vicente Lima. (Org.). **Fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa em educação em ciências**. 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/585938/2/Editora%20BAGAI%20-%20Fundamentos%20Tericos%20e%20Metodologicos.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2024.

ROCHA, Janimara. **A teoria das capacidades de Martha Nussbaum e o papel da formação humana na educação contemporânea**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Passo Fundo RS, 2019. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/1873/3/2019JanimaraRocha.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2025.

TORRES, Allan Kardec Souza. **Gira Brasil**: danças circulares brasileiras. Curitiba: Appris, 2021.

URBANO, Maria Angélica. **O encontro das danças circulares com os jogos teatrais na escola**: vivências de uma artista educadora. 2023. 161 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus Marília. Universidade Estadual Paulista Júlio de “Mesquita Filho”. Marília SP, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/db161ca7-872e-444c-ae74-fdb7862d123a>. Acesso em: 23 out. 2024.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM

Domingos Joaquim Vasco¹

Adriano Silva da Rosa²

Domingos Ireneu António Banhira³

Talita Raquel Preschadt⁴

Louise de Lira Roedel Botelho⁵

INTRODUÇÃO

A inteligência artificial (IA) tem sido reconhecida pela UNESCO (2021) e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2020) como uma das tecnologias mais transformadoras do século XXI, com potencial disruptivo comparável à revolução industrial e à expansão global da internet. No campo educacional, sua incorporação tem revelado possibilidades concretas para enfrentar desafios históricos, como a personalização do ensino, o acompanhamento contínuo do desempenho dos estudantes, a ampliação do acesso à informação e o desenvolvimento de competências alinhadas às novas exigências do mundo do trabalho. Em países como China, Finlândia e Canadá, a utilização de sistemas inteligentes em ambientes escolares já é uma realidade consolidada, com plataformas adaptativas, tutores virtuais e sistemas automatizados de avaliação que contribuem para modelos pedagógicos centrados no aluno e capazes de reduzir desigualdades de aprendizagem, desde

1 Docente de História e Geografia na Escola Básica de Nchontcho e Pesquisador, Macanga - Tete, Moçambique. domingosvasco1@gmail.com.

2 Mestrando em Desenvolvimento Políticas Públicas - PPGDPP/UFFS; graduado em Psicologia - URI. adrianodarosa31@gmail.com.

3 Docente de História e Pesquisador na Escola Básica de Mazoe-Changara, Macanga - Tete, Moçambique. domingosbanhira@gmail.com.

4 Graduada em Marketing, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijui. talimkt@yahoo.com.br.

5 Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Professora e Coordenadora Adjunta no Programa de Mestrado e Doutorado em Desenvolvimento e Políticas públicas da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), louisebotelho@uffs.edu.br.

que sustentados por políticas públicas consistentes e adequada infraestrutura tecnológica (Holmes; Bialik; Fadel, 2019).

No contexto africano, tanto a União Africana (2022) quanto a UNESCO (2021) enfatizam a urgência de incorporar a IA às políticas de inovação e educação, alinhando-se à Agenda 2063. Países como África do Sul, Quênia e Nigéria têm implementado iniciativas voltadas à capacitação em robótica e IA, à formação docente especializada e à criação de laboratórios tecnológicos, demonstrando que, apesar das assimetrias regionais, a IA pode desempenhar papel estratégico no enfrentamento das desigualdades históricas em ciência, tecnologia e educação. Em Moçambique, esse movimento encontra-se em fase inicial, porém promissora. O Plano Estratégico Nacional de Inteligência Artificial (MINT, 2023) estabelece metas como a formação de milhares de estudantes em robótica e IA e a promoção de parcerias entre universidades, setor privado e organismos internacionais. Instituições como o Instituto Superior de Transportes e Comunicações, a Universidade Eduardo Mondlane e a Universidade Pedagógica de Maputo têm desenvolvido projetos acadêmicos e eventos científicos voltados à exploração da IA como ferramenta pedagógica e de gestão educacional.

Apesar dos avanços, os desafios permanecem significativos. Dados da UNICEF (2022) e da UNESCO (2021) mostram que menos de um quarto das escolas moçambicanas possui acesso estável à internet, enfrentando, ainda, limitações estruturais relacionadas à disponibilidade de energia elétrica e de equipamentos tecnológicos. A carência de formação docente especializada limita o uso crítico e pedagógico da IA, ampliando desigualdades já presentes entre zonas urbanas e rurais. Além disso, questões éticas e sociais relacionadas à privacidade de dados, transparência algorítmica e riscos de vieses têm sido amplamente discutidas na literatura internacional (Williamson; Eynon, 2020) e tornam-se ainda mais urgentes em contextos onde inexistem marcos regulatórios robustos para tecnologias digitais.

Diante desse cenário, esta pesquisa propõe analisar o papel da inteligência artificial como catalisador de transformação educacional em Moçambique, examinando suas potencialidades, limites e desafios. Formulada a partir do problema de pesquisa que indaga de que maneira a IA pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação no país, considerando seus constrangimentos pedagógicos e estruturais, a investigação busca identificar iniciativas atualmente em curso, analisar seus impactos no processo de ensino-aprendizagem, discutir desafios relacionados à inclusão digital, infraestrutura e formação docente, além de refletir sobre implicações éticas, sociais e políticas do uso da IA na educação. A relevância do estudo reside tanto na contribuição científica, ao ampliar a

literatura sobre IA em países africanos de língua portuguesa, quanto no âmbito prático, ao oferecer subsídios para políticas educacionais capazes de orientar uma integração estratégica, sustentável e equitativa da IA em Moçambique, alinhada às metas do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 da Agenda 2030 da ONU.

A presente investigação adota uma abordagem qualitativa, apropriada para compreender em profundidade fenômenos sociais e educacionais relacionados à introdução da inteligência artificial na educação moçambicana. De acordo com Creswell (2014), estudos qualitativos permitem captar nuances, significados e percepções construídas pelos sujeitos, privilegiando a interpretação crítica em contextos complexos. Considerando que a implementação da IA em Moçambique ainda se encontra em estágios iniciais, essa abordagem mostrou-se adequada para revelar tensões, expectativas e desafios vividos pelos diferentes atores educacionais. A pesquisa também se apoia em uma perspectiva interpretativa, conforme argumentam Bogdan e Biklen (1994), reconhecendo que a realidade educacional é socialmente construída e que professores, gestores e estudantes atribuem sentidos próprios à adoção da IA, sendo imprescindível considerar essas construções na análise.

Trata-se de um estudo de caráter exploratório e descritivo, orientado pela análise documental e bibliográfica. É exploratório na medida em que o uso da IA na educação moçambicana constitui um campo recente, pouco consolidado na literatura nacional, e descritivo porque busca identificar, organizar e interpretar evidências disponíveis sobre iniciativas existentes, suas potencialidades e seus limites. O estudo também assume características de um estudo de caso ampliado, nos termos de Yin (2015), concentrando-se no contexto educacional moçambicano, mas dialogando simultaneamente com experiências internacionais e regionais, o que permite situar Moçambique em um cenário comparativo mais amplo.

A pesquisa realizou uma revisão sistemática de literatura em bases de dados nacionais e internacionais, como Scopus, Web of Science, SciELO e Google Scholar, com recorte temporal entre 2015 e 2024. Foram utilizadas palavras-chave em português e inglês, como inteligência artificial e educação, AI in education, digital inclusion in Africa, educational innovation e ICT in Mozambique. Foram incluídos estudos que abordassem diretamente o uso da IA ou de tecnologias digitais emergentes na educação, artigos publicados em periódicos indexados, além de documentos de organizações multilaterais como UNESCO, UNICEF, União Africana e Banco Mundial. Excluíram-se estudos puramente técnicos, sem conexão explícita com o campo educacional, bem como trabalhos sem revisão por pares ou sem base empírica consistente. No âmbito documental, analisaram-se relatórios oficiais do Ministério da

Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Moçambique, especialmente o Plano Estratégico Nacional de Inteligência Artificial 2023–2028 (MINT, 2023), além de diretrizes e estratégias da União Africana e da UNESCO para identificar como a IA vem sendo incorporada a políticas públicas no país e no continente.

A triangulação metodológica, conforme defendem Denzin e Lincoln (2018), foi adotada para ampliar a confiabilidade da investigação. Para isso, combinaram-se evidências bibliográficas, documentos institucionais e experiências internacionais comparadas, o que possibilitou reduzir vieses interpretativos e fortalecer a validade analítica. Os dados foram tratados por meio da análise temática de conteúdo, nos termos de Bardin (2016), desenvolvida em três etapas articuladas: uma pré-análise caracterizada pela leitura exploratória do material; a exploração do corpus, com categorização de temas como aplicações da IA na educação, iniciativas em Moçambique, desafios estruturais e implicações éticas e sociais; e o tratamento dos resultados, no qual os achados foram interpretados à luz de referenciais teóricos nacionais e internacionais, possibilitando a construção de inferências críticas coerentes com o objetivo da pesquisa.

Para assegurar rigor científico, seguiram-se princípios de validade e confiabilidade recomendados por Flick (2009), como o uso de triangulação de dados, a atualização bibliográfica com foco em produções recentes e a adoção de uma análise interpretativa que evitasse a simples descrição das evidências. Esses procedimentos contribuem para aproximar o estudo dos padrões de qualidade exigidos por periódicos de alto impacto. Por fim, embora não tenha envolvido diretamente sujeitos humanos, a investigação respeitou princípios éticos ao utilizar exclusivamente dados secundários, garantindo a correta referência das fontes segundo as normas da ABNT 2025 e observando recomendações da UNESCO (2021) sobre o uso responsável de dados educacionais em pesquisas relacionadas a tecnologias digitais.

A estrutura do artigo organiza-se a partir desta introdução, seguida pela fundamentação teórica sobre IA e suas aplicações educacionais, pelas escolhas metodológicas da pesquisa qualitativa, pela discussão analítica dos resultados obtidos e, por fim, pelas considerações finais, que apresentam recomendações para uma integração eficaz e eticamente responsável da inteligência artificial no sistema educacional moçambicano.

1. INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS, EVOLUÇÃO E PERSPECTIVAS PARA O CONTEXTO AFRICANO

A inteligência artificial (IA) é compreendida como a capacidade de sistemas computacionais executarem tarefas que tradicionalmente dependeriam da inteligência humana, como raciocinar, identificar padrões, aprender e

resolver problemas (Russell; Norvig, 2020). Formalizada como campo científico na Conferência de Dartmouth, em 1956, a IA percorreu um caminho marcado por ciclos de otimismo e estagnação — conhecidos como invernos da IA — até alcançar, no século XXI, um ponto de expansão sem precedentes, impulsionada pelo big data, pelo aumento do poder computacional e pelos avanços em algoritmos de aprendizagem de máquina e redes neurais profundas. Para Luckin *et al.*, (2016), essa trajetória representa uma transição de sistemas rígidos e simbólicos para arquiteturas capazes de aprender autonomamente, o que abriu espaço para aplicações cada vez mais sofisticadas em diferentes setores da sociedade, especialmente na educação. Inserida na dinâmica da Quarta Revolução Industrial (Schwab, 2016), a IA não atua apenas como instrumento, mas como força estruturante que redefine competências profissionais, reconfigura práticas de trabalho e amplia as fronteiras do ensino e da aprendizagem.

No campo educacional, a rápida evolução dos sistemas inteligentes favoreceu o desenvolvimento de plataformas adaptativas, tutores virtuais, ferramentas de avaliação automatizada e ambientes digitais interativos que buscam responder às demandas contemporâneas por personalização, equidade e inovação pedagógica. Estudos internacionais evidenciam que o uso da IA pode contribuir para reduzir desigualdades de aprendizagem, dinamizar práticas pedagógicas e ampliar o engajamento estudantil, como observado na China, onde sistemas em larga escala têm oferecido feedback personalizado a milhões de estudantes (Zhang; Luo, 2020), no Canadá, onde programas de personalização do ensino demonstraram impacto positivo na motivação discente (García; Wei, 2014), e no Brasil, que inicia experiências alinhadas à BNCC, ainda que de forma incipiente (Silva; Almeida, 2022). Contudo, autores como Williamson e Eynon (2020) alertam para os riscos de uma adoção acrítica, que pode gerar desumanização do ensino, dependência tecnológica e reprodução de desigualdades por meio do viés algorítmico.

No contexto africano, a incorporação da IA à educação tem avançado de forma gradual, condicionada por desigualdades estruturais, mas impulsionada por políticas regionais e por parcerias entre governos, universidades e organismos multilaterais. A União Africana (2022), em sua Estratégia Continental de Educação para a África 2016-2025, estabelece como prioridade a preparação das novas gerações para a economia digital, reconhecendo a inteligência artificial como ferramenta central para o desenvolvimento. Países como África do Sul, Quênia, Nigéria e Ruanda apresentam iniciativas expressivas, ainda que heterogêneas: laboratórios de inovação educacional e projetos de machine learning aplicados ao e-learning; programas de inclusão digital com sistemas de IA voltados à leitura e à matemática; incorporação da IA em cursos de

licenciatura para formação docente; e investimentos governamentais em salas de aula inteligentes equipadas com dispositivos tecnológicos avançados. Essas experiências demonstram que, embora persistam desafios relacionados à conectividade, infraestrutura, formação de professores e gestão de dados, existe um movimento crescente de integração da IA às políticas educacionais do continente.

Para Moçambique, tais perspectivas oferecem caminhos possíveis, mas demandam uma abordagem crítica e contextualizada, capaz de evitar a simples importação de modelos estrangeiros e valorizar as especificidades socioculturais, linguísticas e institucionais do país. Nesse sentido, a compreensão dos fundamentos, da evolução histórica e das experiências internacionais de IA aplicada à educação torna-se essencial para orientar estratégias que combinem inovação tecnológica, justiça educacional e desenvolvimento sustentável.

2. INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO MOÇAMBICANA: AVANÇOS, LIMITES E DESAFIOS

A incorporação da Inteligência Artificial (IA) na educação moçambicana tem avançado de forma gradual e fragmentada, revelando simultaneamente um cenário de inovação emergente e um conjunto expressivo de limitações estruturais. O Plano Estratégico Nacional de Inteligência Artificial 2023–2028 (MINT, 2023) representa um marco importante ao estabelecer metas de formação em robótica e IA para estudantes do ensino básico e superior, além de incentivar parcerias internacionais voltadas à circulação de conhecimento e ao fortalecimento de competências digitais. Nesse movimento, instituições como o ISUTC e a Universidade Pedagógica de Maputo começam a desempenhar papel estratégico ao promover seminários, pesquisas e debates acadêmicos sobre tecnologia educacional, indicando a formação inicial de uma cultura científica voltada à inovação.

Contudo, esses avanços convivem com obstáculos persistentes que limitam a materialização de políticas educacionais baseadas em IA. A precariedade da infraestrutura escolar ainda é um dos entraves mais expressivos: menos de 25% das escolas moçambicanas têm acesso à internet estável (UNICEF, 2022), o que inviabiliza a constituição de ambientes de aprendizagem digital contínuos. A desigualdade regional aprofunda esse quadro, uma vez que escolas rurais enfrentam condições muito inferiores às das zonas urbanas, ampliando assim o risco de que a IA reproduza assimetrias historicamente consolidadas. Soma-se a isso a insuficiência na formação docente, já que grande parte dos professores nunca recebeu capacitação específica para utilizar tecnologias digitais no processo de ensino (Reinikka, 2023), o que compromete a apropriação crítica

e pedagógica dessas ferramentas. Além disso, o baixo investimento público em inovação tecnológica fragiliza a sustentabilidade dos projetos, dificultando sua continuidade e expansão. Esses desafios revelam que, embora exista um esforço institucional crescente em direção à modernização educacional, a integração plena da IA requer políticas públicas robustas e articuladas, participação ativa de professores, gestores e comunidades, e sobretudo um planejamento nacional que considere as múltiplas dimensões sociais, pedagógicas e culturais do país.

A análise comparada com experiências internacionais oferece elementos que permitem compreender caminhos possíveis para Moçambique sem incorrer em importações acríticas de modelos estrangeiros. A China tem se destacado pela implementação de um ecossistema educacional baseado em IA, voltado à análise de dados de desempenho e à personalização do ensino (Zhang; Luo, 2020), o que demonstra o potencial dessas tecnologias em larga escala. Já a Finlândia integrou a IA ao currículo nacional com forte ênfase na formação crítica de professores e na utilização das tecnologias como suporte à pedagogia construtivista (Salmi, 2019), reforçando que nenhuma inovação tecnológica se sustenta sem valorização do trabalho docente. No contexto latino-americano, o Brasil desenvolve iniciativas piloto vinculadas ao Ministério da Educação, ainda em fase inicial, mas com foco na inclusão digital e na redução de desigualdades (Silva; Almeida, 2022). Bolívia e Peru, por sua vez, exploram a IA articulada a programas de educação intercultural bilingue, evidenciando a necessidade de conectar inovação tecnológica aos contextos socioculturais específicos (Hornberger, 2009). Esses exemplos demonstram que a adoção da IA exige adaptação ao território, às práticas pedagógicas existentes e às dinâmicas identitárias que estruturam cada sociedade.

Nesse sentido, torna-se imprescindível reconhecer que os desafios da IA na educação ultrapassam a dimensão técnica e envolvem questões éticas, sociais e políticas. A privacidade de dados emerge como uma preocupação central, pois os sistemas de IA armazenam e processam informações sensíveis sobre os estudantes, exigindo marcos regulatórios eficazes (UNESCO, 2021). O risco de viés algorítmico também é relevante, uma vez que algoritmos mal concebidos podem reproduzir desigualdades e preconceitos históricos presentes nos dados (Williamson; Eynon, 2020). Além disso, o papel do professor precisa ser permanentemente reafirmado para evitar interpretações equivocadas que posicionem a tecnologia como substituta do trabalho docente; a literatura enfatiza que a IA deve atuar como parceira pedagógica e não como agente de desumanização do ensino (Holmes; Bialik; Fadel, 2019). Em uma perspectiva crítica, Walsh (2019) argumenta que a incorporação de tecnologias deve evitar a reprodução de lógicas coloniais, defendendo que as soluções digitais sejam

concebidas a partir das necessidades e saberes locais, garantindo autonomia tecnológica e inclusão cultural.

Essas discussões dialogam diretamente com diferentes correntes teóricas da educação que podem orientar a inovação tecnológica. O construtivismo enfatiza que o estudante deve estar no centro do processo educativo, construindo ativamente o conhecimento em interação com ferramentas digitais que ampliem a experimentação e a resolução de problemas (Piaget, 1976). O conectivismo, por sua vez, destaca o papel das redes e dos fluxos de informação em ambientes virtuais como elementos estruturantes da aprendizagem contemporânea (Siemens, 2005), indicando que a IA pode atuar como mediadora de conexões significativas. Já a educação intercultural crítica propõe que a inovação tecnológica valorize os saberes locais, reconheça a pluralidade cultural e combata desigualdades estruturais (Walsh, 2019), aspecto fundamental para países como Moçambique, caracterizados por grande diversidade linguística e sociocultural. Integradas, essas perspectivas evidenciam que a IA pode contribuir para transformar a escola em um espaço mais democrático, inclusivo e inovador, desde que sua adoção seja guiada por intencionalidade pedagógica, criticidade teórica e compromisso com a equidade social.

Os resultados obtidos a partir da análise documental e bibliográfica revelam que o uso da inteligência artificial na educação moçambicana encontra-se em estágio inicial, embora apresente iniciativas promissoras. Programas de capacitação em robótica e IA destinados a estudantes do ensino básico e secundário, impulsionados pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MINT, 2023), configuram um esforço relevante para inserir jovens no ecossistema tecnológico, projetando a formação de cinco mil alunos até 2025. No ensino superior, instituições como o Instituto Superior de Transportes e Comunicações, a Universidade Eduardo Mondlane e a Universidade Pedagógica de Maputo vêm organizando seminários e desenvolvendo pesquisas que contribuem para consolidar um ambiente acadêmico voltado à inovação e à produção de conhecimento sobre a temática. Apesar desses avanços, a realidade estrutural mostra-se um limitador decisivo: grande parte das escolas públicas, sobretudo em zonas rurais, carece de acesso estável à internet, infraestrutura elétrica adequada e equipamentos funcionais, o que reforça desigualdades regionais e restringe a implementação de políticas inovadoras.

A literatura analisada destaca o potencial transformador da inteligência artificial na prática pedagógica, especialmente no que diz respeito à personalização da aprendizagem e ao fornecimento de feedback imediato aos estudantes, como argumentam Holmes, Bialik e Fadel (2019). Em contextos com altas taxas de repetência e evasão, como é o caso de Moçambique, essas

funcionalidades podem assumir papel estratégico. Evidências sugerem que professores com formação básica em tecnologias digitais tendem a utilizar a IA como apoio pedagógico, o que confirma a proposição de Luckin *et al.*, (2016) de que a tecnologia, quando integrada de modo intencional e crítico, fortalece o papel docente. Em Moçambique, esse potencial pode ser particularmente relevante na criação de tutores virtuais bilíngues em português e línguas nacionais, capazes de apoiar estudantes com dificuldades linguísticas e, simultaneamente, promover a valorização da diversidade cultural, conforme defendem Cossa (2025) e Chimbutane (2024).

Entretanto, a pesquisa evidenciou obstáculos expressivos associados ao acesso desigual às tecnologias. Dados da UNICEF (2022) mostram que apenas 23% das escolas dispõem de acesso regular à internet e que menos de 30% possuem laboratórios de informática em condições adequadas, produzindo um cenário de exclusão digital que afeta principalmente estudantes de regiões rurais e periféricas. Tal desigualdade já foi observada em outros países africanos, como Nigéria e Quênia (ADEPOJU, 2021), onde a limitação de infraestrutura constitui barreira estrutural à implementação da IA. Organismos como a UNESCO (2021) e a União Africana (2022) enfatizam que políticas de inovação tecnológica devem ser acompanhadas de estratégias de equidade, sob risco de ampliar, e não reduzir, as disparidades educacionais.

A percepção de professores e estudantes também emergiu como elemento relevante. Professores reconhecem o potencial da IA, mas manifestam insegurança quanto à complexidade das ferramentas e à ausência de formação específica, além do receio de que a tecnologia possa substituir, e não complementar, o seu papel pedagógico. Estudantes tendem a enxergar a IA como recurso motivador, sobretudo em atividades de robótica e gamificação, embora essa percepção seja mais comum em contextos urbanos. Nas áreas rurais, predomina a sensação de distanciamento e exclusão, reforçando a importância da inclusão digital para que a tecnologia seja percebida como oportunidade e não como privilégio.

A pesquisa identificou ainda preocupações éticas relacionadas à ausência de marcos regulatórios robustos para a proteção de dados estudantis e para a transparência no uso de algoritmos. Williamson e Eynon (2020) alertam que modelos sem auditoria podem reproduzir ou amplificar desigualdades sociais já existentes, configurando risco elevado em contextos como o moçambicano. Torna-se necessário, portanto, que o avanço da IA seja acompanhado da criação de normas de governança, mecanismos de proteção de dados e processos de participação comunitária para definir usos e limites da tecnologia na educação.

A comparação internacional mostra que Moçambique compartilha desafios com outras nações em desenvolvimento, mas também pode aprender

com diferentes modelos. A China implementou sistemas massivos de IA com impacto significativo no desempenho escolar, ainda que acompanhados de intenso debate sobre vigilância e privacidade (Zhang; Luo, 2020). O Brasil enfrenta dificuldades de infraestrutura semelhantes às moçambicanas, mas tem avançado em políticas nacionais que articulam inclusão digital e IA (Silva; Almeida, 2022). Países como África do Sul, Quênia e Ruanda investiram em laboratórios de inovação e salas inteligentes, embora ainda enfrentem problemas de manutenção e desigualdade de acesso. Tais experiências reforçam que a adoção da IA requer adaptação às condições locais, evitando a importação acrítica de modelos externos e priorizando soluções culturalmente e linguisticamente contextualizadas.

Os resultados da análise revelam implicações pedagógicas e políticas importantes. A consolidação da IA na educação moçambicana depende da elaboração de políticas públicas consistentes que articulem inclusão digital, investimento em infraestrutura e formação docente contínua. A capacitação de professores deve ir além do manejo técnico das ferramentas, envolvendo compreensão crítica sobre seus impactos e possibilidades. A construção de ecossistemas colaborativos entre governo, universidades, setor privado e sociedade civil aparece como condição fundamental para a sustentabilidade das iniciativas. Finalmente, é essencial que o processo de inovação não aprofunde desigualdades existentes, garantindo que estudantes de áreas rurais e grupos socialmente vulneráveis também tenham acesso às oportunidades proporcionadas pela IA. Nesse sentido, a inteligência artificial deve ser compreendida como aliada estratégica para a democratização da educação e não como elemento de substituição ou exclusão, contribuindo para uma escola mais equitativa, inovadora e socialmente comprometida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que a inteligência artificial (IA) apresenta um potencial significativo para transformar o ensino e a aprendizagem em Moçambique, ainda que sua implementação esteja atravessada por desigualdades estruturais, limitações institucionais e desafios de ordem política e pedagógica. Os resultados indicaram que, nos últimos anos, ocorreram avanços importantes, como a introdução de programas de robótica e IA em escolas públicas e o fortalecimento de iniciativas de pesquisa em instituições de ensino superior — entre elas o ISUTC, a Universidade Eduardo Mondlane e a Universidade Pedagógica de Maputo — em consonância com diretrizes internacionais propostas pela UNESCO (2021) e pela União Africana (2022). Tais esforços demonstram que o país começa a inserir-se no debate

global sobre inovação educacional, articulando ciência, tecnologia e processos formativos.

Apesar desses progressos, permanecem barreiras significativas que limitam o impacto das iniciativas existentes, como a insuficiência da infraestrutura tecnológica, especialmente em zonas rurais; a persistente desigualdade de acesso digital entre escolas urbanas e rurais; a carência de programas de formação docente capazes de qualificar o uso pedagógico crítico da IA; e a ausência de marcos regulatórios que assegurem proteção de dados, governança ética e transparência algorítmica. Esses entraves revelam que a introdução da IA não pode ser reduzida à simples incorporação de ferramentas digitais nos ambientes escolares, exigindo, ao contrário, uma compreensão ampliada do fenômeno como processo pedagógico, social e político. Assim, sua efetivação depende de políticas públicas consistentes, investimentos estruturais duradouros e participação ativa dos diferentes atores da comunidade educacional.

Do ponto de vista pedagógico, a IA deve ser compreendida como instrumento complementar à mediação humana, oferecendo possibilidades de personalização da aprendizagem, diversificação de metodologias e construção de avaliações mais dinâmicas. Contudo, é imprescindível evitar processos de desumanização, garantindo que a tecnologia fortaleça — e não substitua — o papel interpretativo, relacional e crítico exercido pelo professor. Já no plano ético e social, evidencia-se a urgência de estabelecer marcos regulatórios claros, capazes de prevenir riscos como viés algorítmico, discriminação, vigilância desproporcional e usos inadequados de dados estudantis. A inexistência de legislação específica em Moçambique fragiliza a proteção dos estudantes e pode comprometer a legitimidade das políticas de inovação tecnológica no âmbito educacional.

Em termos políticos, a integração da IA à educação deve estar vinculada a políticas amplas de inclusão digital, que contemplem investimentos em conectividade, eletrificação das escolas rurais, distribuição de equipamentos, sustentabilidade tecnológica e formação contínua de professores. A ausência desses elementos estruturantes pode aprofundar desigualdades históricas, beneficiando sobretudo escolas urbanas e grupos com maior poder aquisitivo, ao mesmo tempo em que marginaliza populações já vulnerabilizadas. Nesse cenário, as contribuições desta pesquisa se destacam pela sistematização das iniciativas em curso no país, pela identificação de barreiras estruturais, políticas e pedagógicas, pela articulação entre dados locais e experiências internacionais e pela proposição de recomendações voltadas ao aprimoramento das políticas públicas.

Reconhece-se, contudo, algumas limitações, como a predominância de análise documental e bibliográfica, sem coleta massiva de dados primários

junto a professores, gestores e estudantes, e o caráter exploratório da pesquisa, que, embora restrinja a generalização dos resultados, possibilita interpretações críticas e pertinentes diante de um campo ainda emergente. Para estudos futuros, recomenda-se aprofundar investigações empíricas que deem voz aos atores educacionais, ampliar a análise para diferentes níveis de ensino, examinar impactos da IA em componentes curriculares específicos, avaliar o papel das universidades na formação de competências digitais e explorar a relação entre IA, bilinguismo e inclusão cultural em um país marcado por diversidade linguística.

Em síntese, conclui-se que a IA pode constituir ferramenta estratégica de inclusão e transformação educacional em Moçambique, desde que acompanhada de políticas robustas, formação docente contínua e investimentos estruturantes capazes de democratizar o acesso às tecnologias emergentes. A inovação tecnológica, nesse sentido, não deve ser tratada como um fim em si mesma, mas como parte de um projeto educacional comprometido com a equidade, a cidadania e a valorização das especificidades culturais do país. Moçambique encontra-se diante de uma encruzilhada histórica: adotar modelos tecnológicos importados de maneira acrítica ou construir uma estratégia nacional de IA em educação, enraizada em sua realidade social e cultural, orientada para um futuro mais justo, inovador e inclusivo.

Assim, recomenda-se que o governo avance na formulação de políticas públicas específicas de incentivo à IA na educação, abrangendo programas de financiamento para escolas e universidades, parcerias público-privadas voltadas à ampliação da conectividade digital, bolsas de estudo e programas de capacitação docente em tecnologias emergentes, bem como campanhas nacionais destinadas à conscientização sobre as potencialidades e os limites da IA. Essa abordagem integrada permitiria consolidar a IA como ferramenta pedagógica e como motor de desenvolvimento humano, social e econômico, contribuindo para a construção de uma experiência educacional que responda às necessidades contemporâneas do país e fortaleça seu projeto de futuro.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Tecnologia e educação: entre práticas e teorias**. São Paulo: Cortez, 2019.
- BORGES, Tiago. Inteligência artificial e os desafios da educação contemporânea. *In: Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 43, n. 159, p. 1-20, 2022.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- DAVENPORT, Thomas; KIRBY, Julia. **Only Humans Need Apply: Winners and Losers in the Age of Smart Machines**. New York: Harper Business, 2016.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- HINDS, Pamela; LIANG, Lusi; MCEWAN, Trevor. **Artificial Intelligence and Education**: Implications for Teaching and Learning. *Journal of Educational Technology*, v. 35, n. 2, p. 45-63, 2021.
- LEITE, Laurinda Ramalho. **Educação e novas tecnologias**. Porto Alegre: Penso, 2017.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2020.
- MOÇAMBIQUE. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. **Plano Estratégico para a Ciência, Tecnologia e Inovação 2021-2030**. Maputo: MCTES, 2021.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development. **Artificial Intelligence in Education**: Promises and Implications for Teaching and Learning. Paris: OECD Publishing, 2021.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transforming Education Summit – Report**. New York: United Nations, 2022.
- PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- PÉREZ, Manuel Area; SANABRIA, Alba. La inteligencia artificial en la educación: oportunidades y desafíos. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 83, p. 15-38, 2020.
- POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2017.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Inteligência Artificial e Educação**: guia para formuladores de políticas. Paris: UNESCO, 2021.
- UNIÃO AFRICANA. **Estratégia Continental para Educação em África 2016-2025**. Adis Abeba: Comissão da União Africana, 2022.
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence**. Paris: UNESCO, 2021.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.
- WILLIAMSON, Ben; PIAZZA, Giuseppe. **Artificial Intelligence in Education**: Critical Perspectives and Future Directions. London: Routledge, 2022.
- WORLD BANK. **Digital Skills for Education and Development in Africa**. Washington, DC: World Bank, 2021.

POSFÁCIO

Toda obra coletiva nasce de um tempo histórico específico e, ao mesmo tempo, busca ultrapassá-lo. Este livro foi concebido em um contexto marcado por profundas transformações sociais, por incertezas quanto aos rumos das políticas públicas e por disputas intensas em torno do significado e da finalidade da educação. Sua construção não resultou apenas de um esforço editorial, mas de um movimento intelectual compartilhado, motivado pela compreensão de que pensar a educação exige rigor analítico, responsabilidade pública e disposição crítica diante das evidências e dos discursos dominantes.

O processo de organização revelou a amplitude e a complexidade do campo educacional contemporâneo. Os textos recebidos expressaram preocupações convergentes, ainda que formuladas a partir de diferentes realidades institucionais e geográficas. Tornou-se evidente que a educação permanece como um dos espaços privilegiados em que se manifestam as contradições do desenvolvimento, as desigualdades persistentes e as expectativas de transformação social. Ao mesmo tempo, confirmou-se que a pesquisa educacional segue desempenhando papel decisivo na produção de conhecimento capaz de qualificar o debate público e orientar decisões coletivas.

Também se tornaram visíveis os desafios inerentes à produção científica em educação. Produzir conhecimento crítico implica enfrentar limites institucionais, restrições materiais e, muitas vezes, resistências políticas e culturais. Ainda assim, os autores que integram esta coletânea assumiram o compromisso de investigar, problematizar e expor suas análises com seriedade intelectual e responsabilidade ética. Esse compromisso confere à obra sua consistência e sua relevância.

Ao chegar ao final deste livro, espera-se que o leitor não encontre um ponto de encerramento, mas um ponto de inflexão. As reflexões apresentadas não pretendem esgotar os temas abordados, mas contribuir para o aprofundamento de questões que permanecem abertas e que exigem investigação contínua. A educação, como prática social e como objeto de política pública, permanece em permanente construção e, por isso, exige vigilância crítica, investimento institucional e participação social.

Este posfácio expressa, sobretudo, o reconhecimento de que a produção do conhecimento é uma tarefa coletiva e histórica. Cada capítulo representa não apenas uma contribuição individual, mas parte de um esforço mais amplo

de compreender a educação em sua complexidade. Ao oferecer este conjunto de reflexões ao público, reafirma-se a convicção de que pensar a educação é, também, uma forma de intervir no mundo, assumindo a responsabilidade intelectual e política de participar da construção de horizontes mais justos, mais conscientes e mais comprometidos com a formação humana.

Ivann Carlos Lago

Mário José Puhl

Marjorie Bier Krinski Corrêa

Organizadores

SOBRE OS ORGANIZADORES

IVANN CARLOS LAGO – Doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina. Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, mestrado. Atua no Ensino Superior desde 2003, desenvolvendo tanto atividades ligadas à docência e pesquisa quanto a gestão e administração. Também exerceu atividades de consultoria nas áreas de políticas públicas, planejamento governamental e marketing político-eleitoral. Atualmente é professor Associado da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS -, *Campus* Cerro Largo (RS), onde exerceu, entre 2011 e 2015, a função de Coordenador Acadêmico do Campus, e entre 2015 e 2019, a função de Diretor do *Campus*. Atualmente atua nos cursos de graduação em Agronomia, Física, Administração e Letras. Também é pesquisador e professor permanente do Programa de Mestrado e Doutorado em Desenvolvimento e Políticas Públicas. Suas áreas de pesquisa são: Ideias, Instituições e Práticas Políticas; Partidos e Eleições; Teoria Política; Cultura e Desenvolvimento.

MARIO JOSÉ PUHL – Doutor em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI, Ijuí, RS, bolsista CAPES; Mestre em Desenvolvimento, Gestão e Cidadania – UNIJUI, bolsista IDCR – Canadá; Graduado em Filosofia – Licenciatura, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco, Santa Rosa, RS. Professor junto às Faculdades Integradas Machado de Assis – FEMA, Santa Rosa, RS, em cursos de Graduação e Pós-Graduação. Integrante dos grupos de pesquisa Teorias pedagógicas e dimensões éticas e políticas da educação – PPGEC/UNIJUI; e, Observatório social e ambiental da soja no Conesul, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS.

MARJORIE BIER KRINSKI CORRÊA– Doutoranda em Desenvolvimento e Políticas Públicas pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Cerro Largo, onde, como bolsista CAPES, realiza pesquisas nas áreas de Estado, Sociedade e Políticas do Desenvolvimento e Teorias e Processos de Desenvolvimento (CNPq). Especialista em Ciências Políticas, Docência do Ensino Superior, Educação e Práticas Pedagógicas Contemporâneas e Marketing

Digital. Graduada em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda. Membro imortal da Academia Santo-Angelense de Letras e do Setorial de Patrimônio e Memória do RS, eleita para o biênio 2024-2026, através de eleição popular.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Agenda governamental 166, 167, 170, 171, 172
Alteridade 13, 218, 219, 221, 222, 227, 228
Angola 10, 11, 41, 45, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86,
87, 88, 89, 90, 91, 92, 93
Aprendizagem significativa 59, 65, 126
Autonomia docente 45, 50
Autonomia escolar 41, 42, 45, 47, 48, 51

B

Bilinguismo 12, 13, 181, 182, 183, 184, 186, 188, 189, 190, 191, 241
BNCC 22, 56, 57, 58, 61, 135, 142, 149, 160, 234

C

Capital humano 27, 28, 137, 165, 169, 171, 174
Cidadania 17, 18, 20, 21, 22, 24, 56, 60, 61, 62, 84, 98, 134, 137, 143, 147, 169,
173, 176, 183, 187, 190, 191, 209, 220, 241
Constituição Federal de 1988 16, 17, 18, 21, 25, 129, 133, 139, 205, 214
Currículo 7, 10, 13, 33, 35, 40, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 67, 80, 87, 114, 118,
160, 185, 186, 212, 224, 236

D

Danças circulares 13, 217, 218, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229
Desenvolvimento humano 7, 11, 12, 78, 128, 129, 131, 135, 136, 139, 140, 141,
166, 177, 221, 241
Desigualdades de gênero 10, 27, 32, 36
Docência 67, 100, 111, 140, 158, 161, 245

E

Educação Básica 10, 22, 27, 28, 36, 37, 38, 52, 134, 143, 145, 147, 148, 166, 205,
206, 207
Educação bilíngue 13, 183, 184, 185, 187, 189
Educação inclusiva 13, 58, 206, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 216
Educação Infantil 11, 12, 22, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138,
139, 140, 141, 142, 143, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 156,
158, 160, 161, 219
Ensino de História 12, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 190, 191
Ensino Médio 10, 11, 12, 26, 27, 29, 70, 117, 118, 164, 166, 167, 168, 169, 170,
171, 174, 177, 179
Equidade educacional 12, 35, 59, 181, 187, 190
Evasão escolar 10, 26, 27, 28, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 85, 168, 169, 170, 171,
173, 174, 176, 178, 189

F

Financiamento da educação 28, 29, 38, 175

Formação docente 7, 10, 13, 14, 35, 36, 80, 89, 129, 132, 135, 139, 176, 182, 191, 197, 213, 231, 235, 239, 240, 241

Formação humana 8, 11, 13, 98, 100, 101, 108, 137, 139, 217, 218, 221, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 244

G

Gestão escolar 11, 23, 24, 41, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 90, 91, 92

Gincana de Ciências 10, 56, 57, 59, 61, 62, 63, 64

H

Hermenêutica 11, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 108, 109, 111, 112, 218

I

Identidade cultural 122, 186, 190, 198, 203

Identidade profissional 10, 68, 75, 76, 77, 78, 79

Inclusão escolar 210, 212, 214, 215

Inglês 194, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 202

Inteligência Artificial 14, 90, 230, 231, 232, 233, 234, 237, 239

Interculturalidade 13, 195, 200, 202

Interdisciplinaridade 10, 57, 59

J

Justiça social 7, 13, 14, 17, 52, 65, 81, 133, 136, 138, 140, 144, 172, 183, 184, 185, 187, 215

L

LDB 9, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 28, 134, 143, 209, 210, 214

Línguas bantu 181, 183, 184, 187, 188

M

Moçambique 10, 12, 14, 40, 41, 44, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 180, 184, 185, 187, 190, 191, 230, 231, 232, 233, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241

P

Paralelismo pedagógico 10, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52

Pedagogia participativa 146, 152, 154, 155, 156

Pé-de-Meia 12, 164, 165, 166, 167, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177

Políticas públicas 9, 12, 13, 14, 24, 26, 27, 33, 35, 41, 86, 89, 90, 99, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 165, 166, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 178, 179, 188, 190, 191, 204, 207, 208, 209, 211, 214, 215, 216, 220, 231, 233, 236, 239, 240, 241, 243, 245

Professor 10, 16, 48, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 79, 101, 102, 103, 107, 108, 109, 120, 121, 122, 140, 146, 151, 152, 155, 182, 183, 187, 188, 210, 222, 223, 227, 236, 240, 245

Profissionalização 10, 67, 68, 75, 78

S

Sustentabilidade 10, 56, 57, 59, 60, 61, 64, 65, 89, 166, 172, 174, 236, 239, 240

T

Transferência de renda 35, 173

