

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira
(Organizadora)

Políticas Públicas[✦] e Educação Básica

TÓPICOS PARA DEBATE

SEVEN

EDITORA
2026



EDITORIA CHEFE

Prof^o Me. Isabele de Souza Carvalho

EDITOR EXECUTIVO

Nathan Albano Valente

ORGANIZADORA DO LIVRO

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

PRODUÇÃO EDITORIAL

Seven Publicações Ltda

EDIÇÃO DE ARTE

Evellyn Thais de Souza

EDIÇÃO DE TEXTO

Stephanie Caroline Meyer de Quadros

BIBLIOTECÁRIA

Bruna Heller

IMAGENS DE CAPA

Evellyn Thais de Souza

2026 by Seven Editora

Copyright © Seven Editora

Copyright do Texto © 2026 Os Autores

Copyright da Edição © 2026 Seven Editora

O conteúdo do texto e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Seven Publicações Ltda. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Seven Publicações Ltda é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação.

Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.



O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição Creative Commons 4.0 Internacional

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

V658p Vieira, Alboni Marisa Dudeque Pianovski.
Políticas Públicas e Educação Básica [recurso eletrônico] : Tópicos para Debate / Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira. – São José dos Pinhais, PR: Editora Seven, 2026.

Dados eletrônicos (1 PDF).

ISBN 978-65-6109-334-7

1. Educação. 2. Políticas públicas. 3. Gestão.
I. Título.

CDU 37

Bruna Heller - Bibliotecária - CRB10/2348

Índices para catálogo sistemático:

1 Educação 37

Apoio: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, na Chamada nº 09/2022 - Bolsas de Produtividade em Pesquisa – PQ

DOI: 10.56238/livrosindi202644-001

Seven Publications Company

CNPJ: 43.789.355/0001-14

editora@sevenevents.com.br

São José dos Pinhais/PR

ORGANIZADORA DO LIVRO

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Licenciada em Pedagogia (PUCPR), bacharel em Direito (UFPR), com especializações nas áreas educacional e jurídica. É Mestre em Gestão de Instituições de Educação Superior (UTP) e Mestre e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Atualmente, é professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado - da PUCPR. Bolsista Produtividade PQ 2 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq (2023-2026). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em história da educação, políticas públicas e formação de professores.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0198429449537597>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3759-0377>

E-mail: alboni.vieira@pucpr.br; alboni@alboni.com

AUTORES DO LIVRO

Adriana Miguel Souto

Licenciada em Matemática com especialização em curso em Novas Tecnologias Aplicadas à Educação. Atualmente, é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Desempenha funções como consultora educacional na formação de professores do ensino básico, em especial no que diz respeito a capacitação docente para o eficaz uso de livros didáticos, sistemas de ensino e recursos tecnológicos, visando promover a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8561435706487503>

E-mail: adriana.souto@ftd.com.br

Ana Luísa Povitzki

Licenciada em Pedagogia e especialista em Educação Especial Inclusiva. É mestranda em Formação de Professores pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Exerce atualmente a função de Especialista de Conteúdo em editora, com experiência consolidada em gestão pedagógica, formação continuada de docentes e análise de indicadores educacionais em contextos de educação básica. Tem como principais temas de interesse e pesquisa a formação de professores e a aprendizagem colaborativa mediada por tecnologias digitais.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1747069018426104>

E-mail: isapovitzki@hotmail.com

Angélica Martins de Oliveira

Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais(2007). . Atualmente é Consultora Educacional da Editora FTD. É mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1842217545831975>

E-mail: angelica.oliveira@ftd.com.br

Aveline Gomes Gonçalves de Almeida

Licenciada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Mestranda em Educação, na área de Formação de Professores, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Possui experiência como docente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Atuou como consultora educacional na Editora FTD Educação, realizando atendimento a redes públicas de ensino, com foco na implantação de sistemas de ensino, formação continuada de professores, assessoria a gestores e acompanhamento pedagógico de estudantes.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5421837482733195>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-0255-6573>

E-mail: aggalmeida10@gmail.com

Cátia dos Santos Xavier

Licenciada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, e em Docência do Ensino Superior e Teologia. Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Possui uma trajetória de mais de 25 anos na área educacional, com ampla experiência na docência da Educação Infantil e Ensino Fundamental, além de atuação estratégica na coordenação de ensino. No setor editorial e corporativo nas Edições SM e FTD Educação, atuou por mais de uma década como Assessora Pedagógica, Consultora Pedagógica e Coordenadora Educacional. Dedicar-se atualmente à pesquisa sobre Formação de professores, políticas de formação docente e desenvolvimento profissional.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2288568405748724>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5978-9315>

E-mail: catiasantos.xavier@gmail.com

Emmily Mustafa Borges de Souza

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e especialista em Neuropsicologia pela Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER). Atualmente, é mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), com foco em gestão educacional e formação continuada de professores. Atua como Coordenadora Educacional da FTD Educação, com

responsabilidade sobre as regiões Norte e Nordeste do Brasil. Possui experiência na área de gestão escolar, políticas educacionais, formação docente e práticas pedagógicas. Tem como temas de interesse para estudo e pesquisa a gestão escolar humanizadora e a formação continuada de professores.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2653921644680048>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9561-7641>

E-mail: milymustafa@gmail.com ou emmily.borges@ftd.com.br

Firmino Ferreira de Oliveira

Graduado em Teologia e em Psicologia (CRP-09/21243). É mestrando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), desenvolvendo pesquisa sobre educação humanizadora, cuidado e esperança, em diálogo com Paulo Freire e o magistério do Papa Francisco. Atua profissionalmente como psicólogo clínico e como consultor institucional na FTD Educação, acompanhando redes de escolas confessionais em processos formativos e pastorais. Seus interesses de estudo concentram-se em educação humanizadora e saúde mental.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2149534806804088>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7779-1156>

E-mail: firminopassio@gmail.com

Gizele Cordeiro de Avelino e Silva

Licenciada em Pedagogia pela Fundação de Ensino Superior de Olinda (FUNESO). Possui especializações em Gestão e Tecnologia da Informação, Direitos Humanos e Prevenção no Uso de Drogas Faculdade Salesiana do Nordeste e Orientação Educacional. Atualmente, cursa Mestrado na área educacional, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Atua como Consultora Institucional da FTD Educação, com foco em Escolas Concessionais Católicas, apoiando projetos pedagógicos alinhados à missão e aos valores dessas instituições. Temas de interesse: Formação de Professores e Tecnologias Educacionais, integrando tradição e inovação, preservando história, carisma e missão das Congregações.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4243494793888777>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0777-6556>

E-mail: gizele.silva@pucpr.edu.br

Grasiela Dourado Pereira

Possui graduação em Pedagogia, especialização em Metodologia e Didática, MBA em Gestão de Pessoas e MBA em Business Transformation, com mestrado em andamento na área da Educação. Atua como Professora Universitária, Consultora Educacional e Palestrante, com sólida experiência na educação básica e superior. Desenvolveu sua trajetória profissional como consultora, coordenadora pedagógica e professora, com ênfase

em educação, currículo, metodologia, didática e gestão de pessoas. Tem como temas preferenciais de estudo e pesquisa a formação docente e as práticas pedagógicas inovadoras.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4740763268668960>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3962-1767>

E-mail: grasieladourado@gmail.com

Isabelle Daniel de Araújo Porteles

Licenciada em Letras, com habilitação em Português/Inglês, especialização em Docência do Ensino Superior e Teologia e especialização em Administração e Supervisão Escolar - Gestão. Formada em Capelania Civil pela Ordem dos Capelães do Brasil e há mais de 22 anos na Educação, exerce a função de gerente de desenvolvimento educacional na FTD Educação. É mestranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, desenvolvendo estudos sobre ecoformação, educação ambiental, transdisciplinaridade e complexidade. Atua como Gerente de Desenvolvimento Educacional na FTD Educação, articulando teoria e prática na construção de propostas educacionais inovadoras e humanizadoras.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4427315961237787>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7261-1943>

E-mail: isabelle.porteles86@gmail.com

Jéssika Ferreira de Almeida Drumond

Licenciada em Pedagogia (2012), com especialização em Didática e Metodologias Ativas de Aprendizagem (2025). Mestrado em Educação em andamento, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Atividade profissional atual: Consultora Pedagógica.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7364824796778134>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8424-5752>

e-mail: ssp.jessika@gmail.com

Kamilla Cristina Lorenzi Silva

Graduada em Química, possui MBA em Gestão Escolar e MBA em Gestão Estratégica de Negócios. Atualmente é mestranda em Formação de Professores pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Exerce a função de Coordenadora Educacional em editora. Sua trajetória reflete um compromisso contínuo com a qualidade da educação e a inovação pedagógica. Tem como principal tema de interesse e pesquisa os estilos de aprendizagem dos estudantes.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4785565293543235>

E-mail: kamilorenzi@gmail.com

Núbia Marques Salvador

Licenciada em Letras - Português e Inglês pela Faculdade de Santa Luzia (2006). Especialista em Gestão Escolar. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Atualmente é Coordenadora Educacional Educação Pública da FTD Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem. Temas preferidos para estudo e pesquisa: Formação Continuada de Professores de Escolas Públicas / A função do gestor escolar nas instituições públicas.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4927493300543906>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6310-2711>

e-mail: nubia.cunha@ftd.com.br

Sandra Fiuza Conceição

Licenciada em Pedagogia, especialista em Gestão Escolar, em Educação de Jovens e Adultos, e em Programação do Ensino. Trabalhou como Coordenadora Pedagógica da Prefeitura Municipal de Ubaíra, na Prefeitura Municipal de Cruz das Almas, Prefeitura Municipal de Sapeaçu e Prefeitura Municipal de Cabaceiras do Paraguaçu, com atuação na gestão pedagógica da Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos. Atualmente atua como Consultora Educacional na FTD Educação, com ênfase na área de gestão escolar, formação de professores e acompanhamento pedagógico em Secretarias Municipais de Educação. Possui experiência na área de Educação, Políticas Públicas, Avaliação e Gestão do Trabalho Pedagógico.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4211755323531077>

E-mail: sandra.fiuza@ftd.com.br

Sirley Terezinha Filipak

Licenciada em Pedagogia, com Mestrado em Educação, Recursos Humanos e Educação Permanente pela Universidade Federal do Paraná. Possui Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. e Doutorado em Educação. É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Sistemas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, currículo, ensino superior, diretrizes curriculares e gestão.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0469009076005253>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4264-1626>

E-mail: sirley.filipak@pucpr.br

Zaira Dias Meirelles Rotili

Licenciada em História, com especialização em Interdisciplinaridade. Atualmente, cursa Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Foi Secretária Municipal de

Educação durante 8 anos e assessora e supervisora educacional. Ganhadora do prêmio Top 10 em educação. Presidente do CONSEME/UNDIME/AMUCELEIRO nos anos de 2014 a 2016. Atua como coordenadora educacional da FTD Educação. Possui interesse em pesquisas e estudos na área da formação de professores, gestão escolar e ensino-aprendizagem da educação pública

Curriculum Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9551493919920156>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1177-8198>

E-mail: zairarotili70@gmail.com

APRESENTAÇÃO

O livro **POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO BÁSICA: tópicos para debate** é uma produção coletiva e colaborativa, resultado das investigações realizadas no âmbito da disciplina Gestão Educacional, no mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. A disciplina foi ministrada pelas professoras doutoras Sirley Terezinha Filipak e Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira, com o objetivo de estudar a educação escolar no contexto das transformações da sociedade contemporânea, com ênfase nas políticas educacionais, na formação de professores e na gestão educacional.

Considera-se que, nas últimas décadas, a doutrina da proteção integral da criança e do adolescente representou uma ruptura epistemológica e política profunda. Essa mudança, segundo Pereira e Rodrigues (2019), deslocou o foco da repressão e criminalização da pobreza infantil para uma perspectiva de direitos humanos, com base na universalidade, na dignidade e na autonomia dos sujeitos. Os avanços legislativos, no entanto, só se materializam quando traduzidos em políticas públicas concretas, articuladas, territorializadas e sustentadas por processos democráticos de participação e controle social. A formação docente, a gestão educacional e o emprego de tecnologias como ferramentas de auxílio à aprendizagem ganham espaço, assim, na concretização dessas políticas.

Na produção apresentada nesta obra, os tópicos citados merecem destaque, com sua inflexão natural para a Educação Básica, cenário no qual os direitos da criança e do adolescente se concretizam.

A coletânea, desta forma, além de constituir um registro da pesquisa coletiva, é convite à reflexão sobre a educação na contemporaneidade, em sua interface com as políticas públicas em vigor no país.

Prof^a Dr^a Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira
Organizadora

REFERÊNCIA

PEREIRA, José Matheus; RODRIGUES, Ana. A evolução histórica da proteção à infância no Brasil. *Revista Brasileira de Políticas Públicas*, Brasília, v. 9, n. 2, p. 122–137, jul./dez. 2016.

SUMÁRIO

INTERSETORIALIDADE E PROTEÇÃO INTEGRAL: POLÍTICAS PÚBLICAS DE DEFESA DOS DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BRASIL.....11

Grasiela Dourado Pereira e Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA: DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....30

Aveline Gomes Gonçalves de Almeida, Núbia Marques Salvador, Sirley Terezinha Filipak

FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....45

Cátia dos Santos Xavier, Isabelle Daniel de Araújo Porteles e Sirley Terezinha Filipak

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: METAS DO PNE E DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS.....60

Adriana Miguel Souto, Sandra Fiuza Conceição e Sirley Terezinha Filipak

FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PROPOSTAS NO PERÍODO DE 2015 A 2024.....66

Jéssika Ferreira de Almeida Drumond e Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

GESTÃO EDUCACIONAL COMO INSTRUMENTO DE EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....82

Zaira Dias Meirelles Rotili e Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

LIDERANÇA FEMININA NA GESTÃO ESCOLAR: DESAFIOS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA.....92

Angélica Martins de Oliveira, Emmily Mustafa Borges de Souza e Sirley Terezinha Filipak

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO FERRAMENTA DE APOIO AO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NOS ANOS INICIAIS: UMA ANÁLISE À LUZ DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS.....102

Firmino Ferreira de Oliveira, Gizele Cordeiro de Avelino e Silva, Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O USO DE TECNOLOGIAS: O POTENCIAL DOS APLICATIVOS DE MENSAGENS INSTANTÂNEAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....114

Ana Luísa Povitzki,, Kamilla Cristina Lorenzi Silva e Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

INTERSETORIALIDADE E PROTEÇÃO INTEGRAL: POLÍTICAS PÚBLICAS DE DEFESA DOS DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BRASIL

Grasiela Dourado Pereira, Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o Brasil tem buscado consolidar um sistema de garantias voltado à proteção integral de crianças e adolescentes, conforme estabelecem a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990a). Esse marco jurídico reconhece meninos e meninas como sujeitos de direitos em condição peculiar de desenvolvimento, exigindo ações articuladas entre Estado, família e sociedade civil para assegurar seu pleno desenvolvimento.

A efetivação desse paradigma, entretanto, demanda mais que normativas robustas. Exige capacidade estatal de coordenação, gestão intersetorial qualificada e continuidade estratégica das políticas públicas. Nesse cenário, a intersetorialidade emerge não apenas como diretriz programática, mas como condição operativa para que setores como Educação, Saúde, Assistência Social, Justiça e Direitos Humanos respondam de maneira integrada à complexidade das vulnerabilidades infanto-juvenis.

Problemas multicausais, como evasão escolar, negligência, violência, violações de direitos e desigualdades territoriais, não podem ser enfrentados de modo isolado. Tais desafios requerem estruturas de governança capazes de articular ações, produzir diagnósticos compartilhados e promover fluxos comunicacionais entre setores historicamente fragmentados. Estratégias federativas de indução, como o Selo UNICEF, têm desempenhado papel relevante ao orientar municípios, fortalecer capacidades institucionais e fomentar práticas de planejamento integrado baseadas em evidências.

Apesar dos avanços, persistem barreiras estruturais à institucionalização da intersetorialidade, como a rotatividade de equipes, as assimetrias de capacidade técnica entre setores, a fragilidade dos instrumentos de planejamento e a descontinuidade político-administrativa. Essas limitações impactam diretamente a efetivação da proteção integral, sobretudo em municípios de pequeno porte e com restrições orçamentárias, como Iraquara.

Diante desse cenário, este artigo analisa como a intersetorialidade se materializa na gestão pública municipal e em que medida contribui, ou limita, a garantia dos direitos de crianças e adolescentes. O estudo toma como referência o município de Iraquara e examina documentos oficiais, dados institucionais e práticas desenvolvidas entre 2021 e 2024,

especialmente no âmbito do Selo UNICEF. Busca-se compreender os mecanismos de articulação existentes, suas potencialidades, fragilidades e impactos na rede local de proteção.

A relevância desta investigação reside em três dimensões. No aspecto social, contribui para o aprimoramento das práticas locais de atendimento integral, fortalecendo a atuação dos profissionais e a capacidade dos territórios. No campo acadêmico, amplia o debate sobre a efetividade da intersetorialidade nas políticas públicas de proteção infantojuvenil, articulando marcos legais, dados oficiais e análise empírica. No âmbito da gestão pública e do *advocacy*, oferece subsídios para a construção de uma cultura de planejamento articulado, monitoramento de indicadores e atuação em rede.

Discutir intersetorialidade, portanto, é discutir a efetivação da doutrina da proteção integral, uma exigência ética e política que visa assegurar o atendimento à totalidade da criança e do adolescente em suas dimensões biopsicossociais. Este artigo está organizado da seguinte forma: apresentam-se inicialmente os fundamentos teóricos e normativos da proteção integral e da intersetorialidade; em seguida, analisam-se os instrumentos e políticas que operam a gestão intersetorial no território; posteriormente, discute-se a atuação municipal com foco em Iraquara; por fim, apresentam-se as considerações finais.

A pesquisa adotou abordagem qualitativa, fundamentada na técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), por permitir identificar sentidos, padrões e contradições presentes em documentos normativos e institucionais relacionados à política de proteção integral. O corpus analisado foi composto pelo Plano de Participação Cidadã, PPCA, de Iraquara, por relatórios de monitoramento do Selo UNICEF (2021–2024), por documentos do Sistema de Garantia de Direitos e por legislações estruturantes da política de infância no Brasil. A seleção desse material seguiu critérios de relevância temática, centralidade normativa e representatividade institucional. O procedimento analítico envolveu três etapas: pré-análise, codificação e categorização, orientadas pelos eixos de governança intersetorial, participação social e indicadores de proteção e desenvolvimento. Como limitação do estudo, reconhece-se a ausência de entrevistas com gestores e profissionais da rede de proteção, o que restringe a compreensão de dimensões subjetivas e operacionais da intersetorialidade no território.

A partir dessa problematização inicial, torna-se necessário aprofundar o debate conceitual e normativo que fundamenta a intersetorialidade e a doutrina da proteção integral no Brasil.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A efetivação da doutrina da proteção integral, prevista no ECA e sustentada pela Constituição de 1988, demanda não apenas diretrizes formais, mas capacidade estatal de coordenação, mecanismos de governança intersetorial e práticas institucionais consistentes no território.

Yazbek (2017; 2020) sustenta que a intersetorialidade é simultaneamente um desafio político e metodológico, exigindo superação de lógicas verticalizadas e criação de instrumentos de cooperação que ultrapassem a mera soma de ações setoriais.

A atuação em rede, conforme Grandesso (2018), constitui expressão concreta da intersetorialidade ao reconhecer o território como espaço dinâmico de vínculos, responsabilização compartilhada e circulação de informações qualificadas.

Sposati (2022) argumenta que a gestão horizontalizada e orientada por resultados reforça a intersetorialidade como elemento estruturante da governança pública contemporânea.

Os manuais do UNICEF (2021) operacionalizam esse debate ao oferecer ferramentas para construção de fluxos, diagnósticos compartilhados e monitoramento intersetorial, qualificando a atuação dos municípios.

A literatura evidencia que a discussão sobre políticas públicas intersetoriais no Brasil amadurece progressivamente a partir da década de 1990, quando a agenda da proteção social passa a demandar maior integração entre serviços, alinhando-se a marcos legais e à consolidação dos sistemas de direitos. Esse movimento reflete a compreensão de que respostas fragmentadas são insuficientes diante da complexidade das vulnerabilidades que atingem crianças e adolescentes, impulsionando a adoção de estratégias de gestão territorializadas e baseadas em articulação institucional.

No campo da infância e adolescência, a intersetorialidade assume centralidade com o fortalecimento do Sistema de Garantia de Direitos, que institucionaliza a noção de corresponsabilidade e integra atores estatais e sociais. A crescente produção acadêmica e normativa reforça que a complexidade das violações demanda estruturas cooperativas, fluxo contínuo de informações e práticas coordenadas que superem modelos tradicionais de atuação isolada.

O início dos anos 2000 marca um salto qualitativo, em que políticas como Sistema Único de Assistência Social (SUAS), Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e Programa Saúde na Escola (PSE) passam a incorporar a intersetorialidade como requisito técnico-operacional, instituindo pactuações interfederativas, metas compartilhadas e

mecanismos de governança. Esses arranjos induziram uma reorganização das rotinas administrativas e ampliaram o uso de dados para planejamento conjunto, elevando a intersectorialidade ao status de estratégia estruturante das políticas públicas.

A partir da década de 2010, a intersectorialidade passa a ser tratada como elemento de governança democrática, associada à gestão orientada por resultados e ao fortalecimento das capacidades estatais. Não obstante, persistem entraves vinculados à baixa integração orçamentária, disputas políticas e rotatividade de equipes, fatores que comprometem a continuidade das ações e mantêm padrões de fragmentação analisados por autoras como Yazbek (2020), Molina (2019) e Sposati (2022).

O Marco Legal da Primeira Infância representa outro marco relevante, ao reforçar a centralidade do desenvolvimento integral e consolidar a exigência de metas intersectoriais em planos governamentais. Essa perspectiva induziu maior integração entre setores e ampliou o foco na prevenção de violações, priorizando acompanhamento longitudinal de trajetórias e incorporando evidências ao planejamento público.

Pesquisas recentes, como as de Araújo (2022), demonstram que experiências exitosas dependem de estruturas permanentes de coordenação, cultura de cooperação e uso sistemático de indicadores. Municípios que investem na institucionalização de comitês, fluxos e processos decisórios intersectoriais tendem a apresentar maior consistência na implementação de políticas, com impactos positivos nos indicadores sociais e na capacidade de resposta do Estado.

A trajetória brasileira indica três marcos analíticos: (1) a incorporação normativa da intersectorialidade como princípio, (2) sua progressiva institucionalização por meio de marcos legais e programas integradores e (3) a busca por modelos de governança capazes de produzir resultados integrados, apesar das assimetrias de capacidade estatal. Esse percurso evidencia avanços importantes, mas também desafios persistentes para consolidar práticas colaborativas sustentáveis.

A intersectorialidade tem se afirmado como eixo estruturante das políticas públicas contemporâneas, sobretudo no campo da proteção social, no qual as demandas das infâncias e adolescências se configuram como problemas públicos complexos, multicausais e estruturalmente interdependentes. Nesses contextos, a intersectorialidade assume o estatuto de estratégia estatal de coordenação, articulando diferentes setores governamentais e não governamentais no enfrentamento de dinâmicas sociais que extrapolam fronteiras administrativas. Tal estratégia dialoga diretamente com o conceito de capacidade estatal, entendido como o conjunto de competências organizacionais,

técnicas e político-institucionais que permitem ao Estado formular, implementar e sustentar políticas coerentes, integradas e territorialmente sensíveis.

Para Yazbek (2017, 2020), a intersectorialidade configura-se simultaneamente como desafio político — por tensionar estruturas hierárquicas e segmentadas — e como desafio metodológico, ao requerer inovações organizacionais, produção compartilhada de diagnósticos e planejamento colegiado. Nessa perspectiva, a intersectorialidade ultrapassa a ideia de simples articulação entre setores, demandando rearranjos institucionais capazes de qualificar a ação estatal e ampliar sua potência de resposta.

Molina (2019) reforça que políticas intersectoriais bem-sucedidas dependem de governança colaborativa, corresponsabilidade e existência de instâncias permanentes de coordenação. Tais instâncias operam como dispositivos que ampliam a capacidade administrativa dos entes federados, permitindo integração de serviços, monitoramento de fluxos e continuidade das ações.

Grandesso (2018) identifica na atuação em rede a expressão mais concreta da intersectorialidade no território. Essa atuação pressupõe circulação de informações, construção de vínculos e reconhecimento mútuo entre atores — práticas que demandam forte capacidade de mediação, gestão compartilhada e sensibilidade institucional às dinâmicas comunitárias.

Sposati (2022), por sua vez, insere o debate no âmbito da governança pública contemporânea, argumentando que integrar políticas sociais implica reposicionar o Estado como agente articulador, capaz de transitar entre setores, promover diálogos horizontais e orientar sua ação para o sujeito, e não para a burocracia. Essa abordagem reforça a intersectorialidade como expressão das capacidades estatais de coordenação, escuta qualificada e atendimento em redes territoriais complexas.

No âmbito do Selo UNICEF, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2021) disponibiliza metodologias e instrumentos que funcionam como tecnologias de gestão voltadas ao fortalecimento da capacidade organizacional dos municípios. Entre esses instrumentos, destacam-se ferramentas para diagnósticos integrados, monitoramento intersectorial e fortalecimento de comitês como arenas democráticas de deliberação e acompanhamento.

Assim, compreender a intersectorialidade como estratégia de políticas públicas significa reconhecê-la como mecanismo de qualificação da ação estatal, capaz de enfrentar a fragmentação institucional, assegurar continuidade programática e reduzir desigualdades no acesso aos direitos. No âmbito desta pesquisa, dedicada à análise do município de

Iraquara, a intersetorialidade é concebida tanto como lente analítica quanto como horizonte de fortalecimento da capacidade estatal voltada à garantia da proteção integral de crianças e adolescentes.

PROTEÇÃO INTEGRAL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A trajetória normativa da proteção integral no Brasil revela um movimento de inflexão significativo: de uma abordagem tutelar e assistencialista, típica do antigo paradigma menorista, para uma perspectiva de direitos humanos universais, ancorada na corresponsabilidade entre Estado, sociedade e família. Esse deslocamento conceitual e jurídico foi decisivo para a consolidação de políticas públicas orientadas pela dignidade, autonomia e pluralidade das infâncias e adolescências. Contudo, como destacam Duarte (2020) e Araújo (2022), a efetivação desses direitos pressupõe práticas concretas de gestão intersetorial, investimentos contínuos em formação e mecanismos consistentes de monitoramento e controle social capazes de sustentar a governança democrática nos territórios. Nesse sentido, autores como Saraiva (2021) e Sposati (2022) enfatizam que a efetivação da proteção integral depende da articulação entre princípios éticos, responsabilidades compartilhadas e práticas institucionais capazes de responder à complexidade das vulnerabilidades infanto-juvenis.

A consagração do princípio da proteção integral representa um marco na história das políticas públicas voltadas à infância e adolescência no Brasil. Esse princípio estabelece que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento, devendo receber prioridade absoluta na formulação e execução das políticas públicas, conforme determina o artigo 227 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). A Carta Magna reafirma, ainda, nos artigos 6º e 205, direitos sociais fundamentais, como educação, saúde, alimentação, trabalho e convivência familiar e comunitária, cuja garantia é compartilhada pela família, pela sociedade e pelo Estado.

A partir desse marco constitucional, consolidam-se políticas públicas orientadas por uma concepção ampliada de infância, centrada na dignidade, autonomia e pluralidade dos sujeitos. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990a) regulamenta tais preceitos, organiza o Sistema de Garantia de Direitos (SGD) e institui a doutrina da proteção integral como fundamento jurídico e político das ações estatais. Conforme Duarte (2020), o ECA rompe com a lógica tutelar do antigo Código de Menores e inaugura uma concepção de infância como cidadania em desenvolvimento, que requer acesso a políticas públicas universais, articuladas e intersetoriais.

No campo educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996) insere a educação como um dos pilares centrais da proteção integral. A lei reafirma a obrigatoriedade da educação básica e estabelece que a formação integral dos sujeitos deve ocorrer em articulação com outras políticas sociais, especialmente saúde e assistência social. Para Araújo (2022), tal perspectiva reposiciona a escola como espaço privilegiado de proteção, desde que articulada à rede intersetorial capaz de responder às múltiplas dimensões da vida dos estudantes.

No âmbito da assistência social, a Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS (Brasil, 1993) estrutura o Sistema Único de Assistência Social – SUAS, consolidando a proteção social não contributiva como dever do Estado. A LOAS reconhece crianças e adolescentes como público prioritário e prevê a articulação das ações com os demais setores, fortalecendo a noção de atenção integral e continuada. Como observa Cantharino (2019), as ações da assistência social tornam-se mais eficazes quando integradas a estratégias territoriais e intersetoriais, sustentadas por protocolos formais e planejamento coletivo.

Na saúde, o Sistema Único de Saúde – SUS (Brasil, 1990b) define a saúde como direito de todos e estabelece a articulação intersetorial como diretriz. O Programa Saúde na Escola – PSE (Brasil, 2007), política conjunta dos Ministérios da Saúde e da Educação, emerge como uma das experiências mais consolidadas de intersetorialidade, promovendo ações integradas no entorno escolar. Para Alcântara (2020), o PSE materializa uma tentativa concreta de articulação entre redes, embora sua efetividade dependa da capacidade de gestão local, da formação das equipes e da construção contínua de fluxos colaborativos.

Mais recentemente, o Marco Legal da Primeira Infância (Brasil, 2016) reforça a prioridade absoluta nos primeiros anos de vida e determina a necessidade de políticas públicas integradas que contemplem saúde, educação, assistência social e convivência familiar e comunitária. Tal marco amplia o alcance da doutrina da proteção integral ao orientar gestores a reconhecer a primeira infância como etapa decisiva do desenvolvimento humano, com impactos estruturantes ao longo de todo o ciclo da vida.

A trajetória normativa brasileira, portanto, revela avanços expressivos, mas também evidencia que a garantia dos direitos previstos no marco constitucional e infraconstitucional exige capacidade estatal robusta, governança intersetorial e práticas sustentadas de cooperação entre setores. Como afirmam Duarte (2020) e Araújo (2022), trata-se de um processo que depende de arranjos institucionais consistentes e de uma

cultura político-administrativa orientada à integração. É à luz desse desafio que se desenvolve a análise do município de Iraquara neste estudo, examinando como tais diretrizes se materializam no território.

FUNDAMENTOS JURÍDICOS E SOCIAIS DA DOCTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAL

A doutrina da proteção integral constitui o principal referencial jurídico, político e ético das políticas públicas voltadas à infância e adolescência no Brasil. Ela rompe com a concepção tutelar e assistencialista que historicamente marcou a política de atendimento e inaugura uma abordagem fundamentada na responsabilidade compartilhada entre família, Estado e sociedade civil. Nessa perspectiva, a proteção integral assegura a promoção, a defesa e a garantia dos direitos fundamentais, reconhecendo crianças e adolescentes como sujeitos plenos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento e merecedores de prioridade absoluta.

O marco inaugural dessa doutrina é a Constituição Federal de 1988, especialmente o artigo 227 (Brasil, 1988), que estabelece a primazia da garantia dos direitos infantojuvenis. Tal dispositivo determina que é dever de todos assegurar, com precedência sobre quaisquer outras demandas, o pleno desenvolvimento desses sujeitos e sua proteção contra negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Trata-se de um enunciado normativo estruturante que legitima e orienta a adoção de políticas públicas intersetoriais capazes de garantir acesso universal e equitativo aos direitos sociais básicos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA (Brasil, 1990a), aprofunda e operacionaliza essas diretrizes constitucionais. Em seu artigo 4º, reafirma a responsabilidade compartilhada e a prioridade absoluta na efetivação dos direitos, estabelecendo que cabe à família, à comunidade, à sociedade em geral e ao poder público assegurar, com primazia, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à profissionalização, à cultura e à dignidade. Os artigos 86 a 88 estruturam a política de atendimento, definindo como diretrizes a descentralização político-administrativa, a participação popular e a articulação intersetorial entre ações governamentais e organizações da sociedade civil, elementos que integram a arquitetura institucional do Sistema de Garantia de Direitos, SGD.

No plano teórico, Saraiva (2021) argumenta que a proteção integral se configura como eixo estruturante da política social brasileira e orienta tanto o desenho quanto a implementação das políticas públicas. A autora destaca que sua efetivação demanda a

construção de sistemas integrados, capazes de superar a fragmentação setorial e fortalecer práticas intersetoriais que respondam à complexidade das infâncias reais.

Pereira e Rodrigues (2019), em análise histórico-crítica, enfatizam que a transição da doutrina da “situação irregular” para a doutrina da proteção integral representou uma ruptura epistemológica e política profunda. Essa mudança deslocou o foco da repressão e criminalização da pobreza infantil para uma perspectiva de direitos humanos, baseada na universalidade, na dignidade e na autonomia dos sujeitos. Os autores ressaltam, entretanto, que avanços legislativos só se materializam quando traduzidos em políticas públicas concretas, articuladas, territorializadas e sustentadas por processos democráticos de participação e controle social.

Esse entendimento reforça que a doutrina da proteção integral não se limita ao campo normativo. Ela constitui um paradigma que orienta a formulação, a implementação e a avaliação das políticas públicas, exigindo o reconhecimento de crianças e adolescentes em sua totalidade como sujeitos inseridos em contextos familiares, comunitários e sociais complexos. Tal paradigma demanda respostas articuladas entre educação, saúde, assistência social, cultura e justiça.

Para municípios como Iraquara, que enfrentam vulnerabilidades históricas relacionadas à pobreza, à evasão escolar, à violência e ao trabalho infantil, a proteção integral assume caráter ainda mais desafiador. A análise dessas realidades, à luz da doutrina, permite identificar em que medida o discurso legal tem sido convertido em práticas institucionais efetivas ou permanece restrito ao plano normativo. Essa reflexão é central para compreender os limites e as potencialidades da ação estatal no território, sobretudo em contextos nos quais a capacidade estatal e a intersetorialidade se revelam dimensões decisivas para a garantia dos direitos de crianças e adolescentes.

INSTRUMENTOS DE FORTALECIMENTO DAS REDES LOCAIS

A consolidação de redes locais de proteção de crianças e adolescentes no Brasil tem se apoiado, nas últimas décadas, em instrumentos indutores de articulação intersetorial e de fortalecimento institucional, entre os quais se destacam o Selo UNICEF (Unicef, 2021) e os Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA). Esses mecanismos funcionam como dispositivos estratégicos para estimular o planejamento, o monitoramento e a corresponsabilidade entre diferentes políticas públicas no território.

O Selo UNICEF (Unicef, 2021), iniciativa do Fundo das Nações Unidas para a Infância em parceria com estados e municípios, desempenha papel relevante na indução de

práticas de gestão articulada. A estratégia incentiva a criação de comitês intersetoriais que reúnem representantes da educação, saúde, assistência social e outras áreas, favorecendo uma cultura de planejamento integrado, participação comunitária e uso sistemático de indicadores para subsidiar a tomada de decisões. Como destaca Araújo (2022), esses comitês, quando reconhecidos politicamente e acompanhados tecnicamente, tornam-se espaços potentes de mobilização e deliberação coletiva, sobretudo em municípios de pequeno porte nos quais a rede de serviços tende a ser mais restrita.

Duarte (2020) acrescenta que o Selo UNICEF, além de fomentar práticas colaborativas, disponibiliza plataformas de monitoramento que permitem aos municípios identificarem fragilidades, estabelecer metas concretas e acompanhar sua execução, tornando a intersectorialidade mais operacional e menos abstrata. Entretanto, o autor adverte que a adesão formal ao programa não garante, por si só, a efetividade das ações. Para evitar retrocessos decorrentes de mudanças de gestão, é necessário assegurar a continuidade da articulação intersetorial para além dos ciclos de certificação.

Outro pilar fundamental no fortalecimento das redes locais são os CMDCA, instituídos pelo ECA (Brasil, 1990a) como instâncias deliberativas e paritárias. De acordo com Cantharino (2019), os conselhos exercem papel central na articulação entre sociedade civil e poder público, viabilizando o controle social, a definição de prioridades no uso dos recursos do Fundo da Infância e Adolescência (FIA), e a fiscalização das políticas implementadas. Quando bem estruturados, os CMDCA tornam-se espaços permanentes de governança democrática, promovendo escuta qualificada, participação social e planejamento coletivo.

A efetividade desses instrumentos, contudo, depende diretamente da capacidade técnica das equipes municipais, do apoio político das gestões locais e da continuidade das ações para além dos ciclos eleitorais, conforme apontam Duarte (2020) e Araújo (2022). Estudos reiteram que a rotatividade de gestores, a fragilidade administrativa e a ausência de formação específica para membros de comitês e conselhos ainda constituem entraves significativos para a institucionalização da intersectorialidade.

Em síntese, observa-se que o debate sobre instrumentos de fortalecimento das redes locais tem evoluído de uma lógica centrada em indução externa para uma ênfase crescente na sustentabilidade e institucionalização das práticas no território. O desafio, conforme destacam Duarte (2020) e Araújo (2022), consiste em transformar esses mecanismos em políticas permanentes de Estado, e não apenas em iniciativas pontuais ou condicionadas a ciclos de certificação. Essa reflexão assume particular relevância para municípios como

Iraquara, cuja adesão ao Selo UNICEF representa, simultaneamente, um compromisso político e uma oportunidade estratégica de consolidar estruturas de governança intersetorial voltadas à proteção integral de crianças e adolescentes.

Superados os fundamentos teóricos e legais que sustentam a intersetorialidade, avançamos para experiências concretas que evidenciam como diferentes municípios têm mobilizado arranjos institucionais voltados à proteção integral.

ESTUDOS DE CASO OU MAPEAMENTOS RECENTES

Nos últimos anos, a produção acadêmica e institucional sobre políticas públicas intersetoriais tem se ampliado tanto no plano conceitual quanto a partir da análise de experiências concretas em municípios brasileiros, especialmente aqueles que conseguiram mobilizar diferentes setores em torno da proteção integral de crianças e adolescentes. Esses mapeamentos evidenciam que a articulação entre políticas públicas gera impactos positivos mensuráveis, como a redução da evasão escolar, o enfrentamento da violência infantojuvenil e a diminuição da pobreza extrema, reforçando a relevância da intersetorialidade como estratégia estruturante de gestão pública.

Duarte (2020), ao analisar municípios da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, aponta que a existência de protocolos intersetoriais formalizados e de instâncias permanentes de articulação, como comitês e conselhos atuantes, favorece a fluidez da comunicação entre setores e amplia a eficácia das respostas às situações de vulnerabilidade. Nessas experiências, a formação continuada integrada dos profissionais e o uso compartilhado de diagnósticos territoriais aparecem como fatores estruturantes, reforçando a capacidade estatal de planejar e implementar ações coerentes e territorialmente sensíveis.

Araújo (2022), ao estudar a experiência do município de Mundo Novo, na Bahia, identifica que a construção de uma rede de proteção mais coesa resultou na melhoria de indicadores educacionais e de saúde e na ampliação da cobertura de serviços socioassistenciais. A autora demonstra que a redução da evasão escolar foi favorecida por ações conjuntas entre as secretarias de Educação, Assistência Social e Saúde, que passaram a monitorar, de forma integrada, estudantes em risco e atuar preventivamente junto às famílias. Trata-se de um exemplo concreto de como a intersetorialidade pode se traduzir em impactos reais na vida das crianças, sobretudo quando sustentada por rotinas institucionais de acompanhamento.

Alcântara (2020), em sua cartografia de práticas intersetoriais voltadas a crianças e adolescentes em situação de rua, mostra que os municípios que avançaram na

implementação de políticas integradas foram aqueles que reconheceram o território como espaço de corresponsabilidade e acionaram, além dos equipamentos públicos, lideranças comunitárias, organizações sociais e conselhos. Segundo a autora, nesses contextos, a intersetorialidade contribuiu diretamente para a redução da violência urbana, ao possibilitar o estabelecimento de vínculos duradouros e a construção de estratégias de proteção em rede, sustentadas por escuta qualificada e mediação social.

Relatórios dos ciclos recentes do Selo UNICEF (Unicef, 2021) também evidenciam boas práticas municipais. Municípios certificados conseguiram ampliar a cobertura vacinal, reduzir o trabalho infantil e melhorar indicadores educacionais com base em ações articuladas como busca ativa escolar, comitês de monitoramento de violações de direitos e práticas educativas integradas entre escolas, Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), e Unidades Básicas de Saúde (UBSs). Tais evidências mostram que a intersetorialidade, quando institucionalizada, tende a produzir resultados consistentes tanto na gestão quanto nos indicadores sociais.

Entretanto, os estudos convergem ao apontar que essas experiências ainda são isoladas e fortemente dependentes da liderança local, da estabilidade das equipes e da cultura institucional de cooperação. Como ressalta Cantharino (2019), mesmo em municípios que registram avanços significativos, a ausência de mecanismos permanentes de gestão, a rotatividade de profissionais e a instabilidade política podem comprometer a continuidade das ações intersetoriais, resultando em retrocessos de curto prazo. Esses elementos reforçam que boas práticas só se consolidam quando acompanhadas de capacidade estatal robusta e processos contínuos de formação e monitoramento.

Em síntese, a evolução do debate sobre intersetorialidade no Brasil tem se apoiado em evidências empíricas que demonstram não apenas sua viabilidade, mas também sua eficácia na promoção da equidade e da cidadania de crianças e adolescentes. O desafio, como sintetizam Duarte (2020) e Araújo (2022), consiste em transformar experiências bem-sucedidas em referências institucionalizadas e replicáveis, apoiadas por marcos legais, formação técnica continuada e compromisso ético com a infância e a adolescência. Essa perspectiva contribui para compreender caminhos possíveis de fortalecimento das redes locais de proteção e aprimoramento da capacidade estatal de responder às múltiplas vulnerabilidades que compõem a realidade dos territórios.

As evidências apresentadas nos mapeamentos nacionais oferecem parâmetros importantes para compreender o caso de Iraquara, cuja análise é apresentada a seguir à luz das categorias metodológicas adotadas.

ANÁLISE E RESULTADOS

Conforme explicitado na Introdução, a análise foi guiada por categorias construídas em consonância com o referencial teórico e com os objetivos da investigação. Essas categorias: governança intersetorial, participação social e indicadores de proteção e desenvolvimento infantojuvenil, representam os eixos centrais que estruturam a política de proteção integral no contexto estudado.

A categoria governança intersetorial refere-se à presença ou ausência de mecanismos formais e informais que viabilizem o planejamento conjunto, a articulação entre políticas e a corresponsabilidade entre setores como saúde, educação, assistência social, cultura e justiça. Conforme Araújo (2022), a governança se concretiza por meio da criação de comitês intersetoriais, da definição de fluxos integrados, da pactuação de metas e do monitoramento compartilhado. Para Duarte (2020), a fragilidade ou inexistência desses elementos resulta em práticas fragmentadas, reativas e pouco eficazes, ainda que exista boa vontade dos profissionais envolvidos. A análise dessa categoria possibilitará verificar se a gestão municipal tem adotado instrumentos e rotinas que favoreçam a articulação entre setores e a construção de respostas integradas às vulnerabilidades.

A participação social constitui outra dimensão essencial, aqui compreendida como o envolvimento da sociedade civil na construção, no controle e na avaliação das políticas públicas. Isso inclui a atuação dos Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), de organizações não governamentais, de coletivos juvenis e das famílias. Como destaca Cantharino (2019), a intersetorialidade só se institucionaliza quando há escuta ativa dos sujeitos, transparência nos processos decisórios e valorização do controle social. A análise considerará a capacidade dos conselhos de incidir sobre agendas, deliberar sobre recursos e garantir que os direitos da infância sejam priorizados nas políticas municipais.

A terceira categoria, indicadores de proteção e desenvolvimento, orienta a leitura dos dados disponibilizados em relatórios do Selo UNICEF (Unicef, 2021) e em bases oficiais de órgãos federais. Serão analisados indicadores como taxa de evasão escolar, cobertura vacinal, percentual de adolescentes fora da escola, incidência de trabalho infantil, mortalidade infantil e violência sexual contra crianças e adolescentes. Esses parâmetros são essenciais para aferir o impacto das políticas na vida dos sujeitos e a eficácia da articulação intersetorial. Segundo Alcântara (2020), o uso qualificado de indicadores fortalece a ação pública ao permitir que gestores reconheçam vulnerabilidades, definam prioridades e redesenhem ações de maneira mais justa e eficaz.

Ao articular essas três categorias, a análise buscará compreender de que modo a intersectorialidade é operacionalizada, negligenciada ou tensionada no âmbito das instâncias locais e de que maneira isso repercute na efetivação dos direitos previstos na Constituição Federal (Brasil, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA (Brasil, 1990a), e nas políticas setoriais vigentes. A triangulação entre marcos legais, evidências empíricas e produção científica possibilitará uma leitura crítica das potencialidades e limitações da proteção integral em Iraquara. Essa leitura fornecerá subsídios para refletir sobre avanços, lacunas e desafios da gestão pública municipal no campo da infância e adolescência, contribuindo para o fortalecimento da capacidade estatal e para o aprimoramento da governança intersectorial no território.

Com base nessas categorias analíticas e nos dados interpretados, examinamos agora como o Plano de Participação Cidadã de Iraquara expressa, tensiona ou limita a intersectorialidade na prática.

COMO O PLANO DE PARTICIPAÇÃO CIDADÃ CONTRIBUI COM A INTERSECTORIALIDADE

A análise do Plano de Participação Cidadã (PPCA), de Iraquara, elaborado de forma participativa no âmbito do Selo UNICEF 2021–2024 (Unicef, 2021), evidencia um esforço estruturado do município para consolidar a intersectorialidade como estratégia de efetivação da proteção integral de crianças e adolescentes. O documento articula ações entre Educação, Saúde, Assistência Social e demais atores do Sistema de Garantia de Direitos, demonstrando compromisso concreto com a superação da lógica fragmentada que historicamente caracterizou a gestão pública brasileira, conforme observa Duarte (2020).

Ao propor metas conjuntas e atividades pautadas pela corresponsabilidade, o PPCA se apresenta como instrumento de governança intersectorial, por instituir espaços permanentes de planejamento integrado, como o Comitê Intersetorial, e por promover o envolvimento direto do CMDCA, do Conselho Tutelar, do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), do Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS), do Núcleo de Cidadania Adolescente (NUCA, das unidades escolares, das equipes de saúde e de organizações da sociedade civil. A composição plural desses espaços favorece diagnósticos compartilhados e a construção de respostas integradas aos desafios infantojuvenis, em consonância com a doutrina da proteção integral estabelecida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA (Brasil, 1990a).

Entre as ações implementadas, destacam-se iniciativas que traduzem a intersectorialidade em práticas concretas. A Busca Ativa Escolar e Vacinal aproximou agentes comunitários de saúde, gestores escolares e equipes da assistência social, assegurando não apenas o retorno de estudantes às escolas, mas também a atualização das cadernetas de vacinação de crianças e adolescentes. O município também avançou na elaboração de protocolos conjuntos de atendimento a vítimas de violência, alinhados à Lei 13.431/2017 (Brasil, 2017), garantindo fluxos integrados de notificação, acolhimento e acompanhamento familiar. Além disso, o PPCA promoveu formações conjuntas para profissionais de diferentes áreas, abordando temas como saúde mental, parentalidade positiva e prevenção à negligência, o que contribuiu para o fortalecimento da capacidade técnica da rede, aspecto central nas análises de Alcântara (2020).

No campo das ações preventivas e promocionais, o plano dinamizou a agenda municipal por meio de iniciativas como a Semana do Bebê, que mobilizou escolas, unidades de saúde e serviços socioassistenciais em torno do desenvolvimento da primeira infância. Outras estratégias incluíram rodas de conversa com famílias e adolescentes, oficinas do NUCA sobre direitos sexuais e reprodutivos, enfrentamento ao racismo e mudanças climáticas, bem como campanhas educativas em escolas e comunidades rurais sobre temas como prevenção da violência sexual, gravidez na adolescência e valorização da diversidade. Essas práticas constituem um ecossistema de cuidado intersectorial que reconhece as múltiplas dimensões da vida de crianças e adolescentes e reforçam a territorialização das políticas públicas.

O PPCA também definiu indicadores de monitoramento que permitem acompanhar o impacto das ações, entre eles a redução da evasão escolar, a ampliação da cobertura vacinal, a prevenção da gravidez precoce e o fortalecimento da rede de proteção. Esse alinhamento com uma gestão orientada por resultados e sensível às dinâmicas territoriais, conforme destaca Araújo (2022), contribui para consolidar uma cultura de avaliação e de tomada de decisão baseada em evidências, ampliando a capacidade estatal de planejar e aperfeiçoar políticas públicas.

Apesar dos avanços identificados, a efetividade do PPCA depende da continuidade das ações, da garantia de financiamento público, da formação permanente das equipes e da consolidação das instâncias intersectoriais como políticas de Estado. Ainda assim, a experiência de Iraquara demonstra que o município avança no processo de institucionalização da intersectorialidade, ao transformar diretrizes legais e recomendações programáticas em ações articuladas no território. Tal experiência responde diretamente aos

objetivos desta pesquisa e oferece contribuições significativas para o campo da gestão pública e da defesa dos direitos de crianças e adolescentes.

As análises realizadas permitem sintetizar avanços, limites e desafios estruturantes, que orientam as considerações finais desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do Plano de Participação Cidadã de Iraquara, articulada aos marcos normativos e à produção acadêmica recente sobre proteção integral e intersetorialidade, demonstra que o município tem avançado na construção de mecanismos de governança em rede, capazes de aproximar políticas, conselhos e comunidades em torno da efetivação dos direitos da infância e da adolescência. Ao assumir a intersetorialidade como eixo estruturante da gestão social, o município evidencia a possibilidade de transformar diretrizes legais e recomendações institucionais em práticas concretas no território, contribuindo para a superação da fragmentação histórica que caracteriza as políticas públicas brasileiras, conforme argumentam Duarte (2020) e Araújo (2022).

Apesar dos avanços, persistem fragilidades operacionais e políticas que limitam a consolidação de uma intersetorialidade plenamente institucionalizada. Entre elas, destacam-se a dependência de programas indutores externos, a rotatividade das equipes técnicas e a insuficiente formalização dos mecanismos interssetoriais. Esses desafios indicam que a sustentabilidade das ações requer maior estabilidade institucional, continuidade de financiamento público e fortalecimento de processos permanentes de formação profissional.

À luz dos achados da pesquisa, três proposições se destacam para o fortalecimento da intersetorialidade em Iraquara e em contextos similares. A primeira consiste na institucionalização dos comitês interssetoriais como instâncias permanentes de gestão, com composição paritária, equipe técnica e capacidade deliberativa. Essa institucionalização é fundamental para garantir que mudanças de gestão não interrompam as ações implementadas. A segunda refere-se ao aperfeiçoamento dos instrumentos de planejamento, como o próprio PPCA, que devem conter metas claras, indicadores monitoráveis e responsabilidades distribuídas entre os setores, ancoradas em diagnósticos atualizados e territorializados. A terceira proposição diz respeito ao investimento contínuo em formação integrada das equipes, superando a lógica de capacitações pontuais. A atuação interssetorial demanda competências específicas, como escuta qualificada,

mediação de conflitos, trabalho em rede, gestão colaborativa e domínio da legislação protetiva, elementos discutidos por Saraiva (2021) e Molina (2019).

Outro aspecto central se refere ao papel da escola como ator estratégico da rede de proteção. Por sua capilaridade territorial e contato cotidiano com crianças e adolescentes, a escola ocupa posição privilegiada na identificação de situações de vulnerabilidade. Para que esse potencial se concretize, é indispensável sua articulação com as políticas de saúde, assistência social, cultura e justiça. Como argumentam Grandesso (2018) e Sposati (2022), políticas públicas efetivas são aquelas que se enraízam no cotidiano dos territórios, valorizam a escuta ativa, promovem a corresponsabilidade e ampliam a participação cidadã.

Conclui-se, portanto, que a intersetorialidade não deve ser compreendida apenas como um arranjo técnico-administrativo, mas como uma exigência ética e política indispensável à efetivação da doutrina da proteção integral. A experiência de Iraquara evidencia que, embora o percurso seja marcado por avanços e desafios, é possível consolidar práticas que aproximem marcos legais, programas institucionais e demandas concretas do território. A proteção integral somente se tornará plenamente efetiva quando os princípios constitucionais deixarem de figurar como enunciados normativos e se materializarem em práticas sustentáveis, integradas e democraticamente construídas. Essa tarefa é coletiva e contínua, exigindo vontade política, investimento público, valorização profissional e participação social qualificada.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Luiza Maria Escardovelli. Cartografias territoriais: infância e adolescência nas práticas intersetoriais entre a saúde e a assistência social. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

ARAÚJO, Marileuza Sampaio. A rede intersetorial para garantia de proteção a crianças e adolescentes do Município de Mundo Novo – BA. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Garantia dos Direitos e Políticas de Cuidados) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Almedina Brasil, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990a. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990b. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 set. 1990b.

BRASIL. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 dez. 1993.

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. Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 dez. 2007.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Política de atenção à primeira infância. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 mar. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017. Sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2017.

CANTHARINO, Ilena Rafaela Gama. Ações intersetoriais na Estratégia de Saúde da Família em um município da Bahia. 2019. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

DUARTE, Katy Lopes. A (inter)setorialidade na construção do cuidado à criança e ao adolescente em um município da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.

GRANDESSO, Maria. Redes intersetoriais de proteção à infância. In: PIROLA, A. P.; GRANDESSO, M. (org.). Políticas públicas, infância e adolescência: saberes e práticas interdisciplinares. São Paulo: Cortez, 2018. p. 87–104.

MOLINA, Maria Cláudia da Silva Antunes. Políticas públicas intersetoriais: entre desafios e possibilidades. In: BAPTISTA, Myrian Veras (org.). Proteção integral e políticas sociais: por uma intersetorialidade emancipatória. São Paulo: Cortez, 2019. p. 59–78.

PEREIRA, José Matheus; RODRIGUES, Ana. A evolução histórica da proteção à infância no Brasil. Revista Brasileira de Políticas Públicas, Brasília, v. 9, n. 2, p. 122–137, jul./dez. 2016.

SARAIWA, Elaine Maria. A proteção integral como eixo estruturante da política social. In: BAPTISTA, Myrian Veras (org.). Proteção integral e políticas sociais: por uma intersetorialidade emancipatória. São Paulo: Cortez, 2021. p. 23–42.

SPOSATI, Aldaiza. Governança pública e integração das políticas sociais: intersetorialidade como projeto. In: SPOSATI, Aldaiza (org.). Políticas sociais e gestão intersetorial no território. São Paulo: Cortez, 2022. p. 25–48.

UNICEF. Selo UNICEF – Manual de orientações para municípios 2021–2024. Brasília: UNICEF, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/>. Acesso em: 13 nov. 2025.

YAZBEK, Maria Carmelita. A intersetorialidade no campo das políticas sociais: desafios para a efetivação da proteção social no Brasil. In: SANTOS, Maria Célia M. A.; SILVA, Maria Ozanira da Silva e (orgs.). Intersetorialidade nas políticas sociais: conceitos, práticas e desafios. São Paulo: Cortez, 2017. p. 51–66.

YAZBEK, Maria Carmelita. A proteção social brasileira e o SUAS: uma construção civilizatória em tempos de resistência democrática. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). O Brasil na pandemia da COVID-19: cenários, desafios e perspectivas. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2020. p. 241–260.

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA: DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Aveline Gomes Gonçalves de Almeida, Núbia Marques Salvador, Sirley Terezinha Filipak

INTRODUÇÃO

Para compreender o processo de formação docente, especialmente a formação continuada, que incide sobre o conjunto do processo educacional, torna-se necessário resgatar aspectos centrais relacionados à constituição histórica do lugar social do docente e aos modos pelos quais seu processo formativo foi sendo construído ao longo do tempo. Essa discussão perpassa o entendimento de que a escola, enquanto instituição social, exerce uma função historicamente situada, constituída em contextos específicos. Parte-se, assim, de uma perspectiva que apreende a educação como resultado da ação humana, isto é, da ação contínua de seus sujeitos ao longo da vida. Pode-se inferir, portanto, que o processo educacional é marcado pela subjetividade e não se configura como estático ou imutável. Tal dinâmica repercute em todas as dimensões da educação, desde as formas de convivência no espaço escolar até os modos de ensinar e aprender. Nesse sentido, é plausível levar em conta que, à medida que as maneiras de ensinar e aprender se transformam, os sujeitos envolvidos, em permanente processo formativo, também se modificam.

O processo de formação docente, eixo central deste artigo, assume um caráter de permanente transformação. Diante de um processo educacional dinâmico e em constante reconfiguração, o docente não pode se manter estagnado, sendo chamado a acompanhar as mudanças que atravessam a própria sociedade. Nessa ótica, é imprescindível que o professor se mantenha inserido em uma realidade marcada pelo movimento contínuo e pela constante resignificação de saberes e práticas.

No entanto, antes de ampliar a discussão acerca do lugar e do perfil do professor no contexto educacional contemporâneo, bem como de como essas dimensões repercutem em sua prática pedagógica e de que modo a formação docente, sobretudo a formação continuada, constitui um fator decisivo na elaboração e renovação dessa prática, faz-se imperativo resgatar o percurso histórico por meio do qual a formação docente foi adquirindo centralidade no processo educacional.

A formação docente constitui um dos pilares fundamentais para a consolidação de uma educação comprometida com a qualidade social, entendida como aquela que promove a equidade, a inclusão, a participação democrática e o desenvolvimento integral dos

sujeitos. Em um contexto educacional marcado por profundas desigualdades, transformações socioculturais aceleradas e demandas crescentes por práticas pedagógicas significativas, repensar a formação de professores emerge como condição indispensável para que a escola possa cumprir sua função social. A qualidade social da educação ultrapassa a dimensão técnica do ensino, incorporando aspectos éticos, políticos e humanos que exigem do professor um papel ativo na mediação dos processos de aprendizagem, na interpretação crítica da realidade e na construção coletiva de práticas pedagógicas contextualizadas.

Ao longo da história da educação brasileira, diferentes concepções de formação docente foram sendo constituídas, tensionadas e reformuladas, refletindo disputas teóricas e projetos societários distintos. No cenário contemporâneo, a literatura acadêmica tem ressaltado a necessidade de compreender a formação de professores como processo contínuo, articulando formação inicial e continuada, saberes teóricos e saberes da experiência, universidade e escola, bem como dimensões individuais e coletivas da profissionalidade docente. Autores como Freire, Nóvoa e Tardif apontam que a constituição da identidade profissional docente se dá ao longo da trajetória de vida e trabalho, por meio de interações, reflexões e práticas que se desenvolvem no interior das instituições educativas.

Nesse viés, pensar a formação docente para uma educação de qualidade social implica problematizar modelos formativos tradicionais, centrados em prescrições técnicas e descolados das realidades escolares, e defender processos mais dialógicos, colaborativos e contextualizados. A valorização da voz do professor, o reconhecimento da escola como espaço formador e a articulação entre teoria e prática constituem elementos essenciais para a construção de políticas e práticas que fortaleçam o desenvolvimento profissional docente. Por conseguinte, discutir a formação de professores é discutir, simultaneamente, o projeto de educação que se pretende construir e as condições necessárias para que ele se realize de maneira efetiva e socialmente referenciada.

Para alcançar esse propósito, realizou-se uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, com o intuito de reunir subsídios teóricos que fundamentem uma revisão da proposta de formação docente. Buscou-se identificar elementos que favoreçam a discussão acerca dos sujeitos envolvidos na construção do processo formativo, destacando-se a relevância de assegurar voz efetiva aos professores nesse contexto.

DESENVOLVIMENTO

BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Busca-se, neste tópico, apresentar um panorama geral para o entendimento do lugar no qual nasce a ideia de uma formação para professores e sua importância para a construção da educação. Os marcos históricos geralmente preconizam mudanças significativas e importantes nas sociedades, ou seja, impactam o modo de vida e de organização da estrutura social de um povo. Segundo Saviani (2009), as transformações vivenciadas na sociedade ao longo da história influenciaram as transformações no que tange ao campo pedagógico, assim, olhar para o processo de formação dos docentes nasce em decorrência da mudança de paradigma organizacional de uma sociedade. No Brasil, esse movimento está ligado especialmente ao pós-marco da independência (Saviani, 2009). Naquele momento, a questão da organização da instrução popular passou a fazer parte do cenário educacional nacional.

Esse movimento, no Brasil, insere-se em um panorama mais amplo, articulado a transformações que afloraram em diferentes partes do mundo, voltadas à redefinição dos paradigmas de organização social e à ampliação de espaços e direitos dos professores no âmbito de sua carreira profissional. Como exemplo, destaca-se a Revolução Francesa, que promoveu mudanças significativas na organização social ao afirmar o conhecimento como elemento necessário e primordial para o desenvolvimento de uma nação.

A formação inicial de professores é tradicionalmente atribuída a João Batista de La Salle (2005), cuja atuação no século XVII consolidou um modelo organizado e sistemático de preparação docente. La Salle, reconhecido como patrono das Escolas Normais, contribuiu para a institucionalização de um espaço específico para formar futuros mestres, definindo práticas pedagógicas, rotinas escolares e orientações didáticas. Como enfatiza Saviani (2009), La Salle organizou, pela primeira vez, uma proposta formal de formação de professores voltada à prática pedagógica escolar, demarcando uma ruptura com formas anteriores, mais empíricas e desestruturadas, de preparação para o magistério. Essa iniciativa representou um marco na história da educação, pois estabeleceu parâmetros mínimos para o exercício docente e destacou a necessidade de preparar o professor de maneira intencional e fundamentada.

Entretanto, ao situar historicamente a gênese da formação docente, é igualmente basilar considerar a contribuição de João Amós Comenius. Em sua obra *Didática Magna*, Comenius defendeu que a formação de professores deveria ser pensada como parte constitutiva do próprio processo educativo, antecipando debates que apenas mais tarde

seriam institucionalizados. Para Comenius (1657/2011, p. 72), “não se pode esperar um bom ensino sem a adequada preparação daqueles que ensinam”, indicando que a preocupação com a formação docente antecede a criação das Escolas Normais e, de certa forma, prepara o terreno teórico para sua emergência. Sua visão sistematiza a necessidade de métodos, princípios didáticos e formação sólida, contribuindo para que, no século XVII, já houvesse uma base intelectual robusta sobre a qual posteriormente se estruturariam as políticas formais de formação inicial.

Assim, tanto La Salle quanto Comenius desempenharam papéis essenciais, ainda que distintos, na constituição histórica da formação de professores: o primeiro pela institucionalização e organização prática; o segundo pela elaboração conceitual e filosófica que fundamentou a reflexão pedagógica moderna.

A primeira escola normal surgiu, no Brasil, especificamente no Rio de Janeiro, em 1835 (Saviani, 2009), com o objetivo de formar professores para a escola elementar. Contudo, seguiu-se um período de instabilidade na implantação das escolas normais, somente consolidando-se no período republicano, quando a formação docente apareceu de maneira efetiva, com a reforma da escola normal de São Paulo.

Essa reforma desencadeou uma nova configuração na organização dos cursos de formação de professores, ampliando a compreensão dos conteúdos trabalhados anteriormente. Nesse processo, a formação docente passou a incorporar não apenas saberes técnicos e disciplinares, mas também reflexões de natureza pedagógica, social e política, ampliando o escopo da atuação profissional do professor.

Nesse contexto de fortalecimento da formação docente como eixo estruturante dos sistemas educacionais, as Escolas-Modelo, também chamadas, em alguns estados, de Escolas-Modelo anexas às Escolas Normais, foram instituições criadas entre o final do século XIX e início do século XX com a finalidade de servir como espaços de experimentação pedagógica, observação e prática docente supervisionada. Em linhas gerais, constituíam escolas de ensino primário vinculadas às Escolas Normais, funcionando como um laboratório pedagógico destinado à formação de professores.

Segundo Vidal (2006), as Escolas-Modelo tinham como propósito materializar um padrão de excelência pedagógica, oferecendo às normalistas a possibilidade de observar métodos de ensino considerados modernos e adequados à escola republicana” Saviani (2009) complementa que tais instituições desempenhavam um papel estruturante na consolidação da profissionalização docente, pois possibilitavam articular teoria e prática num contexto real de ensino.

Desse modo, a Escola-Modelo constituía uma estratégia de consolidação da educação republicana por dois caminhos: o primeiro, produzir um espaço de demonstração didática, onde os “métodos ativos” e os princípios da pedagogia moderna pudessem ser aplicados; e, segundo, formar professores mais preparados, já que estes poderiam observar, praticar e refletir sobre a prática pedagógica antes de ingressar profissionalmente no magistério.

A intensificação do movimento de profissionalização docente, na década de 1920, decorreu de um conjunto de fatores sociais, políticos e pedagógicos característicos do período conhecido como Primeira República (1889-1930). Entre os principais motivos, destacam-se: a expansão do ideário escolanovista, em que, a partir da década de 1920, o Brasil recebeu forte influência da Escola Nova, movimento que defendia métodos ativos, centralidade do aluno e formação científica do professor. De 1920 a 1930 as reformas estaduais que envolveram diversos estados como São Paulo, Bahia, Distrito Federal promoveram reformas que reorganizaram as Escolas Normais, ampliaram currículos e investiram na formação prática docente. Por volta de 1920, a docência começou a ser reconhecida como profissão com identidade própria. Saviani (2009) ressalta que se observava uma passagem “do magistério como vocação para o magistério entendido como atividade profissional, regulada por saberes específicos e instituições formadoras”. Assim, o período marca a transição para uma concepção moderna de formação docente, articulando teoria pedagógica, prática de ensino e racionalidade técnica.

A formação docente, tal como a legislação do campo educacional, ao longo da história, perpassou várias dimensões, reorganizando-se e reestruturando-se para atender aos objetivos educacionais que também foram se modificando no decorrer do tempo. Alguns nomes foram importantes neste processo, sobrelevando-se o nome de Anísio Teixeira que, entre outras ações, criou, em 1935, a Universidade do Distrito Federal, que incorporou a Escola de professores (Peres, 2023).

Ao depreender a construção histórica da escola e de suas estruturas organizacionais, torna-se evidente que essa instituição sempre se configurou como agente social. Com o passar do tempo, a escola assumiu, de maneira mais explícita, a função de garantia de direitos, atribuição reafirmada pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

Após esse panorama acerca de como a formação docente configurou-se no Brasil, a discussão desenvolvida neste artigo avança para a análise do lugar que a formação docente inicial e continuada ocupa no fazer educacional. Nesse sentido, realça-se seu papel

definidor na consolidação dos objetivos educacionais orientados à formação integral dos sujeitos.

PRÁTICA DOCENTE E ESCOLA

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), conhecida como a Constituição cidadã, em seu artigo 205, ressalta a educação como instrumento para o pleno desenvolvimento da pessoa, instrumentalizando-a para o exercício da cidadania e qualificando-a para o mundo do trabalho, ou seja, evidencia a função social da educação na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

A escola deve proporcionar ao sujeito uma formação que o habilite ao exercício da cidadania, considerando a diversidade e não permitindo que quaisquer diferenças se configurem como limitadoras de oportunidades, pautando-se no princípio da equidade. Cabe reiterar que as oportunidades de aprendizagem são construídas na medida em que a prática pedagógica cria condições efetivas para sua concretização.

A construção da prática pedagógica da escola é um processo coletivo e amplo, toda a comunidade escolar dentro e fora dela participam, no entanto, a ação do professor parece ser um dos fatores mais decisivos. A escola é o palco de encontro de humanidades, de vivências e de valores. Mediar esses processos interativos e garantir a consolidação de conhecimentos não é tarefa fácil. A educação é produção humana, é “artefato” cultural que se modifica e se reorganiza permanentemente, o que Nóvoa (2019) chama de metamorfose da escola. Não é possível ao professor se manter à margem deste movimento.

[...]a renovação da escola no contexto de um espaço público da educação; e o esforço para reconstruir o *comum*, nunca deixando de valorizar a diversidade. É neste sentido que me interessa refletir sobre a *metamorfose da escola*, um processo histórico que, obviamente, provoca mudanças profundas na profissão docente e na formação de professores (Nóvoa, 2019,p. 5).

Uma formação ampla e integral exige uma prática pedagógica consistente. Conforme discutido anteriormente, a escola constitui-se como um espaço de encontro entre sujeitos diversos, cujas trajetórias de vida e processos de constituição são distintos, mas que compartilham o direito de acessar o conhecimento de forma equânime. Para além do acesso ao conhecimento socialmente produzido, esses sujeitos também têm o direito de expressar saberes oriundos de suas experiências de vida, de caráter experiencial, e de serem instrumentalizados para se constituírem como produtores de conhecimento.

Esse cenário coloca o professor em uma posição particularmente desafiadora, uma vez que exige lidar não apenas com as diferenças presentes entre os sujeitos, mas também, de modo intenso, com seus próprios valores, concepções e experiências. Trata-se de um processo complexo que não se constrói de maneira individualizada, porém que se realiza, necessariamente, coletivamente, por meio da colaboração entre pares, favorecendo tanto a construção de uma identidade profissional individual quanto de uma identidade docente coletiva.

Para Tardif (2002, p. 36) “os saberes docentes são plurais, heterogêneos e socialmente construídos”, o que implica reconhecer que a qualidade social da educação depende, diretamente, das condições que favorecem a apropriação, a reflexão e a produção desses saberes no cotidiano escolar. Nesse rumo, a formação de professores não pode se restringir à transmissão de conteúdos teóricos, todavia deve promover espaços de diálogo, colaboração e problematização das práticas, possibilitando ao docente compreender a complexidade de seu trabalho e atuar criticamente nas questões sociais e educacionais que atravessam a escola. Assim, na perspectiva defendida por Tardif (2002), investir na formação docente significa investir em processos formativos que valorizem a experiência, legitimem a voz do professor e fortaleçam sua capacidade de intervir na construção de uma educação mais justa e socialmente referenciada.

Dominar conhecimentos pedagógicos, processos de como ensinar e aprender ou o conteúdo a ser ensinado, é necessário, entretanto, não suficiente para lidar com as demandas desta nova configuração da educação. O processo educativo tornou-se reflexivo, é preciso que a ação educativa seja acompanhada pela reflexão. Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, enfatiza que a educação é “a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (2013, p. 52).

É no decorrer do processo de formação docente que se torna possível a construção da identidade do professor reflexivo, capaz de criar condições para a formação de sujeitos igualmente reflexivos. Os princípios do diálogo e da democracia configuram-se como eixos orientadores desse processo formativo, sustentando práticas pedagógicas comprometidas com a participação e a escuta. Depreende-se, por conseguinte, que a formação docente se constrói em territórios legitimados de aprendizagem, entre os quais a escola se acentua como espaço privilegiado, onde a vida cotidiana manifesta-se concretamente. Trata-se de um espaço de formação partilhada, construído coletivamente, no qual os desafios emergem de maneira contínua. Nesse prisma, o processo de formação docente assume um caráter permanente, visto que é no cotidiano escolar que se afirmam a humanidade dos sujeitos e

se desencadeia o movimento de busca por novas maneiras de pensar, ensinar, aprender e se relacionar com o saber e com o outro.

Ainda, vale resgatar a concepção de uma educação dialética que se constitui a partir do diálogo dos sujeitos envolvidos. Freire (1993) aponta que o caráter permanente da educação envolve quem ensina e quem aprende em um diálogo contínuo. Formador e formando desenvolvem-se simultaneamente, interferindo no processo formador um do outro. Esta continuidade e partilha faz parte da natureza humana, transformando o processo educacional.

A transformação se dá no campo social, ou seja, a educação como agente de transformação social que se constrói na contramão das desigualdades presentes na sociedade. De que forma, então, a escola poderia provocar de fato essa transformação? Garantindo que os estudantes tenham acesso e se apropriem do conhecimento socialmente construído e, mais do que isso, assegurando que esses estudantes, independentemente de qualquer outro fator, tenham oportunidades de produzir conhecimento e desenvolver, interferindo na sociedade em que está inserido. Nessa esfera, para alcançar esse objetivo, é necessário construir uma prática pedagógica que tenha sentido, que crie possibilidades de construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

A docência é um ofício realizado entre pessoas, as quais têm o direito de expressar-se e argumentar. Não se trata de algo mecanizado ou estanque, não se faz a partir da garantia de etapas ou memorização de conteúdo. E mais importante, não existe uma conclusão final, pois o conhecimento constrói-se e reconstrói-se, faz-se, desfaz-se e refaz-se, assim com as pessoas que dele fazem parte. Nessa conjuntura, o professor deve responsabilizar-se pelo próprio processo de formação, buscar sua formação, reconhecendo, ainda que existam tantos outros fatores envolvidos, a parte que lhe cabe. Como explica Freire (2003, p. 28):

[...]responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.

No entanto, é pertinente destacar que, ao levar em conta os aspectos éticos, humanos e sociais do processo educacional, não se atribui menor relevância aos conteúdos que devem ser assegurados, tampouco às habilidades a serem consolidadas. O que se coloca é

uma compreensão ampliada desse processo, orientada para a promoção de uma formação integral, que articule as dimensões acadêmica e humana dos sujeitos.

O DOCENTE E A CONSTRUÇÃO DE UMA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Até este ponto, foram discutidos aspectos, conceitos e concepções que evidenciam, de forma inequívoca, a importância da formação docente como fundamento de uma prática pedagógica efetiva e consistente. Entender as múltiplas dimensões que atravessam o processo formativo do professor é essencial para que ele atue na formação de outros sujeitos, instrumentalizando-os para a participação crítica na sociedade. Contudo, permanece a questão a respeito de como construir uma prática pedagógica capaz de impactar, de modo efetivo, a aprendizagem dos estudantes. Nessa perspectiva, um dos principais desafios consiste em superar a fragmentação entre teoria e prática, conforme assinala Nóvoa (2022).

Na formação inicial, não se trata de assegurar, de forma linear, a teoria para, posteriormente, aplicar a prática, nem de construir uma em função da outra. Trata-se, antes, de compreender a relação de simultaneidade entre ambas, atribuindo-lhes sentido no interior de uma ação pedagógica reflexiva. Outro aspecto fundamental para a consistência do processo de formação docente, consoante Nóvoa (2022), concerne às experiências vivenciadas pelos professores no momento de sua inserção no contexto escolar.

Esse é um aspecto relevante a se registrar, pois coloca em evidência que a formação docente não se faz apenas ou tão somente no ambiente acadêmico. O processo formativo acontece a partir das partilhas e trocas entre os pares. Essa percepção da formação, que se “complementa” no “chão da escola”, contribui para dar voz a quem lida diretamente com as questões escolares, a quem enfrenta os desafios diários junto aos estudantes, o professor. À vista disso,

É urgente reforçar a capacidade de reflexão, de publicação e de ação pública dos professores. Não se trata, apenas, de uma publicação ou intervenção a título individual, mas da possibilidade de uma “voz colectiva” que dê corpo à presença dos professores no espaço público, de inscrever os professores como profissão nos debates e decisões sobre educação (Nóvoa, 2022, p. 3).

Seria necessário, então, aproximar o ambiente acadêmico do ambiente escolar, diminuir a distância entre o discurso acadêmico e o discurso da prática. A formação superior para a docência no Ensino Fundamental tornou-se obrigatória a partir da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) n.º 1 de 15 de maio de 2006, que estabelece

as Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia (Brasil, 2006). Nesse momento, houve um grande movimento dos docentes, que já atuavam nas escolas com a formação nível Médio – Magistério/Normal, ingressando nas universidades, assim como o ingresso de alunos nos cursos de Pedagogia que nunca haviam estado em ambiente escolar como docente. O encontro de experiências e vivências diferentes no ambiente universitário enriqueceu as discussões e aproximou, muitas vezes, a escola e a universidade.

Todavia, a aproximação entre essas duas instituições, por si só, não garante que esse caminho seja trilhado junto efetivamente. Quando o professor Nóvoa (2022) fala sobre uma “voz coletiva”, refere-se à necessidade de que esses atores presentes nos dois ambientes tenham lugar de fala e contribuam para as discussões atinentes a o que se espera de um docente e como sua formação deve promover uma prática pedagógica que favoreça aos estudantes o desenvolvimento.

A simples presença em um determinado ambiente não assegura, por si só, a participação efetiva, sobretudo quando não há oportunidades reais de expressão e escuta. A educação deve ser apreendida como uma ação coletiva, na qual escola e universidade mantêm um diálogo permanente, constituindo um processo formativo contínuo. Nessa ótica, o fortalecimento do diálogo entre os pares e a aproximação entre os sujeitos que atuam no interior da escola tornam-se elementos fundamentais para a qualidade educacional. Ademais, a possibilidade de estar e de ser efetivamente presente nos processos decisórios e formativos contribui para a valorização do professor e para o reconhecimento de seu papel no contexto educativo.

A valorização dos professores deve ser uma das premissas no processo de formação continuada. Essa valorização abarca condições de trabalho com recursos, materialidade, um ambiente físico agradável e acolhedor, tempos e espaços de formação contínua para que a partilha aconteça e valorização salarial. Esses fatores interferem diretamente na maneira como o docente vê seu processo formativo e, consequentemente, em como constrói sua prática, o que afeta a forma como ensina e diretamente o modo como o estudante aprende.

DESAFIOS ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Neste tópico, retoma-se a educação como produção cultural, humana e dinâmica, aspectos já trabalhados ao longo deste artigo por diversas vezes. Uma produção realizada por pessoas diferentes, ensinantes e aprendentes, que vivenciam as experiências, coletivas e pessoais, de forma diversificada, que imprimem de si em suas ações no contexto ao qual pertencem. Como dito anteriormente, a educação tem uma função social importante que é

chamar a sociedade a assumir suas responsabilidades em relação a vida em comum. Eis um desafio posto à escola, criar oportunidades para que a comunidade tenha voz ativa nas discussões sobre o que afeta a vida de todos, garantindo que seja um espaço democrático e participativo.

Outro desafio a ser superado é manter o professor imerso em um processo formativo, para além de acumular certificados, mas compreendendo sua importância. Cultivar o interesse do professor em todo o processo é ainda mais desafiador se considerados os diversos fatores que interferem diretamente nisso, como a falta de políticas públicas direcionadas à valorização do professor, reconhecimento da legitimidade da escola por parte da comunidade, falta de materialidade, entre outros. Pode-se acrescentar a isto o desafio de se garantir o envolvimento de todos os sujeitos inseridos no ambiente escolar para que o professor consiga desenvolver o trabalho junto aos alunos.

Ao professor apresenta-se, ainda, outro desafio no desenvolvimento de sua prática: lidar com situações imprevistas que escapam ao seu controle. Nesses contextos que a mediação docente assume papel central, na medida em que envolve os estudantes na resolução do inesperado, legitima sua participação democrática e contribui para o desenvolvimento da capacidade adaptativa, tanto do professor quanto dos próprios estudantes.

Na perspectiva da formação docente significativa, é importante que se evidencie características inerentes ao trabalho docente, as quais não podem e nem devem ser ignoradas. Entendê-las significa compreender o lugar e o impacto deste trabalho na vida do professor e dos estudantes. Ser professor é uma construção subjetiva, escolhe-se ser professor a partir de experiências próprias. Embora exista aquilo que é comum ao ser professor, existe aquilo que é peculiar e específico na forma como cada um o é. Essa especificidade torna-se ainda mais latente, haja vista que, se o processo educacional é dialógico e interativo afetado pela subjetividade e a dinamicidade dos sujeitos que o compõe, a cada sala de aula o professor refaz-se de uma forma diferente, estabelece um diálogo diferente, propõe estratégias diversificadas. A formação docente precisa se preocupar em desenvolver uma postura reflexiva e flexível que torne o professor capaz de recalculas rotas e descobrir novos caminhos.

Tal situação funda-se na ideia de que professor e estudantes se compreendam e se percebam como sujeitos inacabados, que devem fazer esse exercício permanente de reconstrução, isso faz parte da condição humana de ambos. Para Moreira e Candau (2007, p. 6):

o processo educativo é complexo e fortemente marcado pelas variáveis pedagógicas e sociais, entendemos que esse não pode ser analisado fora de interação dialógica entre escola e vida, considerando o desenvolvimento humano, o conhecimento e a cultura.

À luz dessa compreensão, o processo educativo apresenta-se como um fenômeno dinâmico, atravessado por relações sociais, culturais e pedagógicas forjadas no cotidiano escolar. Expressa, assim, um movimento contínuo de interação entre sujeitos, saberes e experiências, no qual a formação humana se produz de modo dialógico, histórico e situado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas neste texto buscaram refletir, de maneira fundamentada, a centralidade da formação docente para a consolidação de uma educação de qualidade social, entendida como aquela que assegura equidade, participação e condições concretas para o exercício pleno da cidadania. Ao situar o professor como sujeito essencial no processo educativo, reafirma-se que nenhuma proposta pedagógica alcança seus objetivos formativos sem a mediação crítica, reflexiva e comprometida do profissional da educação. Essa compreensão, amplamente defendida por autores como Freire (1996) e Nóvoa (1995), sustenta a necessidade de reconhecer o professor como protagonista e não como mero executor de prescrições técnico-burocráticas.

No percurso argumentativo deste texto, resgatou-se brevemente o histórico da constituição dos cursos de formação docente, evidenciando que tais processos são historicamente situados e se modificam em resposta às demandas sociais, políticas e educacionais de cada período. Essa retomada histórica permitiu depreender que a formação de professores não é um conjunto estático de práticas, mas um campo em constante movimento, marcado por disputas de concepções pedagógicas, por reformas institucionais e pela busca de modelos formativos mais coerentes com as necessidades da escola contemporânea.

Assim, a pesquisa também se propôs reunir subsídios que favorecessem a reflexão sobre a formação docente no contexto atual, especialmente no que se refere à superação de paradigmas tradicionais que ainda fragmentam teoria e prática, formação inicial e continuada, universidade e escola. Ao defender a formação docente como um processo permanente, parte-se do pressuposto de que o desenvolvimento profissional do professor ocorre ao longo de toda a sua trajetória, sendo constituído nas interações entre saberes

acadêmicos, saberes da experiência e práticas cotidianas. Nóvoa (1992) sustenta que a profissionalidade docente constrói-se na articulação dinâmica entre esses diferentes saberes, constituindo uma identidade que é simultaneamente individual e coletiva.

Nesse sentido, enfatizou-se que o processo formativo envolve a ação conjunta de diferentes atores universidade, escola e professores e que somente a integração orgânica entre esses espaços pode produzir práticas formativas significativas. Dar voz ao professor, reconhecendo a legitimidade de suas experiências e práticas, não é apenas um gesto democrático, mas uma exigência epistemológica para a construção de saberes profissionais contextualizados. A escola, por sua vez, deve ser compreendida como um espaço privilegiado de formação continuada, na medida em que é o local onde os professores enfrentam desafios concretos e reelaboram permanentemente seus saberes.

Outro ponto central aprofundado ao longo do texto refere-se à compreensão de que o processo formativo é coletivo. Embora contribua para a construção da identidade individual do professor, ele realiza-se de maneira mais consistente na dimensão coletiva, por meio das redes de interação, colaboração e reflexão presentes no cotidiano escolar. Essa perspectiva rompe com a lógica individualizante da formação e reforça a relevância de comunidades de aprendizagem, grupos de estudos e práticas colaborativas como estratégias para fortalecer a profissionalidade docente.

Por fim, ressalta-se que a discussão proposta não se esgota neste trabalho. Pelo contrário, reconhece-se que, sendo a formação docente um processo contínuo, também o debate acerca dela deve permanecer aberto, dinâmico e em constante revisão. A busca por uma educação de qualidade social requer reflexão permanente, análise crítica das práticas formativas e disposição para repensar concepções historicamente cristalizadas. Desse modo, espera-se que os subsídios apresentados contribuam para aprofundar outras investigações e para fortalecer políticas e práticas de formação que valorizem o professor, considerem a complexidade do trabalho docente e promovam, de fato, transformações significativas no campo educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 maio 2006.

COMENIUS, João Amós. Didática Magna. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 (Obra original publicada em 1657).

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. 14ª ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003.

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

FREIRE, Paulo. Política e educação. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.

LA SALLE, João Batista de. Guia das Escolas Cristãs. São Paulo: Paulinas, 2005. (Obra original do século XVII).

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, cultura e sociedade. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (org.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2007. p. 7–38.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15–33.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Os professores e a sua Formação num Tempo de [Metamorfose da Escola. Porto Alegre. Educação & Realidade, v.44 n.3, e84910, 2019. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 21 setembro 2024

NÓVOA, António. Professores: o futuro ainda demora muito tempo? Lisboa: EDUCA, 2022.

PERES, José Roberto Pereira. A extinção da Universidade do Distrito Federal (UDF/RJ): o fim da utopia de formar professores de artes modernistas (1935-1939). Revista Brasileira de História da Educação, Rio de Janeiro, 23/2023. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v23.2023.e290> . Acesso em: 09 de jun. 2025.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2009.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola nova e processo educativo. São Paulo: Cortez, 2006.

FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Cátia dos Santos Xavier, Isabelle Daniel de Araújo Porteles, Sirley Terezinha Filipak

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, a educação passou por muitas mudanças e as políticas públicas destacaram elementos fundamentais sobre a formação de professores. Nesse contexto, propomos a reflexão sobre a relação entre o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período 2024-2034 (Brasil, 2024) e a Formação de Professores e a prática pedagógica, partindo da seguinte questão: De que maneira a meta de formação docente proposta no PNE 2024–2034 (Brasil, 2024) responde às demandas da prática educativa contemporânea, marcada pela incerteza?

O objetivo geral deste capítulo é analisar criticamente a meta de formação docente proposta no PNE 2024–2034 (Brasil, 2024), considerando os aportes teóricos sobre saberes docentes e formação para a incerteza. Os objetivos específicos são Investigar o conteúdo da meta de formação docente presente no Projeto de Lei nº 2.614/2024; Analisar as rupturas e continuidades entre as metas de formação do PNE em vigor (Lei nº 13.005/2014) e as novas diretrizes estabelecidas pelo Projeto de Lei nº 2.614/2024, identificando avanços em direção ao desenvolvimento profissional e à educação digital; Discutir os limites e possibilidades da efetivação de políticas de formação continuada baseadas na valorização da experiência docente e na preparação para a incerteza.

A pesquisa tem abordagem qualitativa, caracterizando-se como de caráter bibliográfico-analítico. O corpus do estudo é o Projeto de Lei 2.614/2024, que institui o novo Plano Nacional de Educação. A análise se fundamenta em autores que discutem os saberes profissionais docentes e a formação em contextos complexos, possibilitando uma leitura crítica das propostas presentes na meta de formação docente.

O Plano Nacional de Educação (PNE) configura-se como o mecanismo estratégico central para o planejamento da educação no Brasil. Estabelecido por legislação com validade de dez anos, o plano define diretrizes, metas e estratégias voltadas ao aprimoramento do ensino em todas as suas etapas e modalidades. Transcendendo o caráter puramente técnico, ele busca guardar o direito à educação, a valorização dos educadores e a promoção da equidade. Sua relevância como política de Estado é crucial, pois garante a continuidade das diretrizes para além das trocas de gestão governamental. A execução do

PNE fundamenta-se no regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, sob o acompanhamento e a participação da sociedade civil.

O ciclo atual, regido pela Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014) compreende originalmente o decênio 2014-2024. Contudo, por meio da Lei nº 14.934/2024, sua vigência foi prorrogada até 31 de dezembro de 2025, garantindo a transição para o novo período. Nesse cenário, o Governo Federal, via Ministério da Educação (MEC), submeteu ao Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 2.614/2024, que delineia as metas para a próxima década. A elaboração desta nova proposta foi marcada por um robusto processo democrático e participativo, fundamentado nas contribuições da Conferência Nacional de Educação (Conae 2024), coordenada pelo Fórum Nacional de Educação, e pelo diálogo com conselhos, secretarias estaduais e municipais, além de comissões legislativas e autarquias educacionais.

A formação docente é um eixo estruturante da qualidade da educação básica. O PNE 2014–2024 (Brasil, 2024), embora apresente avanços discursivos na valorização da carreira docente, mantém uma abordagem prescritiva e fragmentada sobre a formação profissional, desconsiderando os saberes construídos na experiência e a necessidade de preparar o professor para contextos incertos e complexos. Analisando criticamente essa meta permite identificar limites e possibilidades de políticas educacionais que verdadeiramente dialoguem com a práxis docente.

No PNE 2014/2024, as metas de formação docente (especialmente a Meta 15 e a Meta 16) buscam garantir que todos os professores da educação básica possuam formação de nível superior e pós-graduação. Contudo, a análise crítica aqui proposta sugere que a eficácia dessas políticas depende da superação do modelo de "treinamento" em favor de um modelo de "desenvolvimento profissional" que considere a cultura da Educação Digital e a Autonomia intelectual.

No âmbito das discussões sobre o novo decênio da educação brasileira, o Projeto de Lei nº 2.614/2024 estabelece a Meta 16 como um pilar central para a profissionalização e o aperfeiçoamento do magistério. Esta meta propõe a elevação da proporção de professores da educação básica com titulação em nível de pós-graduação, além de garantir que a oferta de formação continuada ocorra de maneira integrada aos referenciais curriculares nacionais e às necessidades da prática pedagógica. O texto legal busca consolidar um sistema de desenvolvimento profissional permanente que assegure a qualidade do ensino e a adaptação dos docentes às transformações e demandas da escola contemporânea.

O PNE 2024-2034, propõe na meta 16.

Instituir política intersetorial com o objetivo de promover a prevenção, a atenção e o atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos profissionais da educação nas questões de adoecimento, de violência e de enfrentamento às diferentes formas de assédio e preconceito. (Brasil, 2024)

No cenário das políticas públicas educacionais, o papel do professor é frequentemente posicionado no centro do debate sobre a qualidade e a eficácia do ensino. Conforme sustentam Silva e Vieira (2021), o docente que se compromete com uma educação transformadora enfrenta desafios crescentes, marcados por pressões institucionais e por uma responsabilidade direta sobre os resultados alcançados tanto na esfera pública quanto na privada. Essa realidade evidencia que o sucesso de qualquer estratégia de planejamento, como as metas propostas no Plano Nacional de Educação, está intrinsecamente ligado à preservação da integridade física e mental do educador. Reconhecer o docente como o elemento fundamental para a elevação do nível educacional brasileiro exige que as políticas de formação e valorização profissional transcendam os aspectos técnicos e pedagógicos, incorporando o cuidado com as condições de vida e de saúde do professor como um requisito indispensável para a prática educativa contemporânea. Segundo as autoras,

Nesse contexto, o profissional que atua para que sejam efetivados os pressupostos de uma educação diferente, com qualidade e que atenda aos anseios da comunidade educacional, enfrenta cada vez mais os desafios para atuar na área, tanto em instituições públicas quanto privadas, haja vista que o docente sofre pressões e cobranças, sendo atribuída a este profissional a responsabilidade por resultados. Logo, se o profissional da educação é considerado como elemento básico para elevar o nível da educação no Brasil, preocupar-se com suas condições físicas e mental são imprescindíveis para que isso aconteça. (Silva, Vieira, 2021, p. 182)

A formação docente no Brasil é balizada pela LDB (Lei nº 9.394/96) (Brasil, 1996) e, mais recentemente, pela Política Nacional de Educação Digital (Lei nº 14.533/2023). O novo PNE (2024-2034) surge em um vácuo deixado pelo decênio anterior, que, embora tenha avançado na titulação, pouco alterou a estrutura da formação continuada no cotidiano escolar.

DESENVOLVIMENTO

SABERES DA INCERTEZA E EXPERIÊNCIA DOCENTE

A necessidade de uma reforma no pensamento educacional torna-se evidente quando confrontamos a estrutura das diretrizes curriculares com a realidade volátil da

sociedade atual. Para Edgar Morin, a educação deve preparar o indivíduo para as incertezas, desenvolvendo a capacidade de navegar em um mundo onde as verdades absolutas dão lugar a contextos mutáveis. No entanto, observa-se que as políticas públicas brasileiras, em muitos casos, ainda tendem a focar em currículos fixos e metas meramente tecnicistas, negligenciando o preparo docente para lidar com o inesperado e com a complexidade das relações humanas no ambiente escolar. Essa urgência por uma nova postura pedagógica é sintetizada pelo autor ao afirmar que: “Nova consciência começa a surgir: o homem, confrontado de todos os lados com incerteza, é levado em nova aventura. É preciso aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças, em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado. (Morin, 2011, p. 73)

De acordo com Nóvoa (2023), a incerteza e a imprevisibilidade inerentes à docência exigem flexibilidade e uma reinvenção pedagógica centrada no encontro e na cooperação. O autor defende a reformulação da escola, superando métodos tradicionais em favor de ambientes inovadores que integrem prática e aprendizagem colaborativa. A transformação escolar requer, essencialmente, a valorização e o trabalho conjunto dos professores, proporcionando momentos de escuta e intercâmbio em oposição ao modelo educacional clássico, que perdeu seu potencial inspirador. O futuro da educação deve ser edificado internamente, pautado na colaboração, no reconhecimento das experiências docentes e na estruturação de espaços para práticas inclusivas e transformadoras. Destaca o autor:

O modelo escolar serviu bem os propósitos e as necessidades do século XX, mas, agora, torna-se imprescindível a sua metamorfose. Ninguém sabe como será o futuro, mas devemos construir este processo, não com base em delírios futuristas, mas a partir de realidades e experiências que já existem em muitas escolas, a partir do trabalho que, hoje, já é feito por muitos professores. Nada será feito numa lógica centralista de reformas ou por imposição simultânea de mudanças. Tudo surgirá de iniciativas locais, cada uma ao seu ritmo e no seu momento, fruto do envolvimento de professores e da sociedade (Nóvoa, 2023, p. 17).

Nessa linha de raciocínio, sob a ótica de Carlos Marcelo Garcia (1999), o professor do século XXI deve consolidar-se para elaborar artefatos conceituais e utilizar tecnologias de maneira criativa. Esse perfil é indissociável de um desenvolvimento profissional docente que valoriza o caráter contextual e organizacional, permitindo ao educador atuar como agente transformador na construção do saber e diante dos desafios contemporâneos. Para efetivar essa mudança educativa, o professor precisa integrar as tecnologias como ferramentas de construção de novos conhecimentos, partindo das realidades intrínsecas dos estudantes e promovendo uma aprendizagem que respeite as particularidades dos alunos.

FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A legislação de 1996 estabelece que a formação dos profissionais da educação básica deve ocorrer em cursos de licenciatura de nível superior, oferecidos por universidades e instituições de ensino superior. No que diz respeito à formação continuada, o texto aponta que as instituições formadoras devem manter "programas de formação continuada de profissionais da educação em diversos níveis". O artigo 67, inciso II, da LDB (Brasil, 1996), também prevê que os sistemas de ensino devem promover o aprimoramento profissional contínuo, incluindo a concessão periódica de licenças para esse fim. Essa perspectiva amplia o escopo da formação continuada, que pode ser realizada por meio de programas de pós-graduação, como mestrado e doutorado.

A Formação Inicial estabelece as bases e competências, mas a Formação Continuada visa encontrar soluções para as problemáticas do âmbito de trabalho e deve ser vista como continuidade em relação à formação inicial, cobrindo não apenas aspectos didáticos e profissionais, mas também aspectos emocionais, sociais e ambientais. Explica Morin (2011):

A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum, e ao mesmo tempo, reconhecer a diversidade cultural inerente a todo ser humano. (Morin, 2011, p. 43).

A Resolução CNE/CP (Brasil, 2019), homologou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação. A BNC tem por objetivo “orientar uma linguagem comum sobre o que se espera da formação de professores, a fim, de visar as diretrizes dos cursos pedagógicos e das licenciaturas para que tenham foco na prática de sala de aula e estejam alinhadas à BNCC”. Segundo essa normativa:

Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos: o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas; (Brasil, 2019)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 (Lei 9.394/96), trouxe mudanças significativas. O artigo 61º da LDB é dedicado à formação dos

profissionais da educação, que deve ser construída sobre a articulação entre teoria e prática, incluindo a formação em contexto de trabalho e a valorização da experiência adquirida. (Brasil, 1996)

A formação inicial de professores é uma fase crucial que promove o desenvolvimento profissional. Enfatiza temas como estratégias pedagógicas, integração tecnológica, estágios supervisionados, identidade profissional e a conexão entre teoria e prática, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento docente. O documento, emanado pelo Conselho Nacional de Educação, detalha a estrutura curricular dos cursos de licenciatura, exigindo uma carga horária mínima de 3.200 horas distribuída em três grupos focados em conhecimentos comuns, conteúdos específicos e prática pedagógica.

A resolução ancora toda a formação docente nas competências gerais e específicas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica), (Brasil, 2018) organizadas em torno das dimensões de conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Além disso, o texto aborda a formação em segunda licenciatura, a formação pedagógica para graduados e a formação para atividades de gestão educacional, definindo também o processo avaliativo e os prazos de implementação para as Instituições de Ensino Superior

Complementar à formação inicial, a formação continuada assume um papel igualmente estratégico, ou seja, se estende por toda a sua trajetória profissional. Em outras palavras, o professor está sempre “em formação”, uma vez que a prática educativa é marcada por constantes desafios, mudanças curriculares, novas tecnologias, novos sujeitos e contextos, a transformação. Para que os futuros professores possam construir plenamente sua identidade profissional, é necessário que ela esteja articulada com os saberes docentes

Novoa (2023) é um dos principais autores a defender uma concepção de formação continuada como processo integrado à prática docente, que na sua visão, não basta que o professor participe de cursos eventuais ou receba capacitações pontuais, mas sim, necessário é criar ambientes de formação nos próprios espaços escolares ancorada nas necessidades reais da escola, respeitando o tempo, o contexto, a cultura local e a trajetória de cada professor. Para ele, não há formação inicial que dê conta de uma profissão que se constrói todos os dias no exercício da prática e na reflexão sobre ela.

A BNC-Formação Continuada e suas Diretrizes Curriculares Nacionais têm como referências a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o alinhamento com a BNC-Formação Inicial de Professores. A BNCC, por sua vez, prevê aprendizagens essenciais que exigem o estabelecimento de competências profissionais pertinentes dos

professores, visando o desenvolvimento de competências, buscando o complexo desempenho da prática social e a qualificação para o trabalho docente. As competências profissionais indicadas na BNC-Formação Continuada objetivam propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, exigindo do professor um sólido conhecimento dos saberes, metodologias de ensino, processos de aprendizagem e produção cultural.

A formação continuada é vista como um processo crucial para que os professores se mantenham atualizados e possam acompanhar os avanços da sociedade contemporânea. O aprimoramento profissional contínuo é uma necessidade para que a prática docente seja pautada na aquisição de conhecimentos complexos.

Deve-se evitar uma Formação continuada estritamente técnica, baseada em especialistas e focada em competências genéricas, pois esta leva à uniformização do conhecimento e à separação entre teoria e prática. A Formação continuada não deve ser uma acumulação de cursos padrão, mas sim um processo que ajuda a remover o sentido comum pedagógico e a recompor o equilíbrio entre esquemas práticos e teóricos. Deve promover o desenvolvimento de capacidades reflexivas sobre a prática docente, permitindo interpretar e compreender a realidade científica e social, bem como possibilitar a reflexão dos docentes sobre a sua prática, no intercâmbio entre pares e no questionamento dos seus valores e concepções.

O PNE EM VIGOR: O LEGADO DAS METAS 15 E 16

O atual PNE estabeleceu metas ambiciosas para a profissionalização. A Meta 15 (formação inicial em nível superior) e a Meta 16 (formação continuada e pós-graduação) buscaram sanar o déficit histórico de qualificação. No entanto, embora os índices numéricos de titulação tenham avançado, a prática pedagógica continua tensionada por um cenário de incertezas que as leis, por si só, não conseguem dirimir.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014)

Em um contexto marcado por crises globais e transformações tecnológicas, o "pleno desenvolvimento" exige uma formação que vá além da titulação formal, alcançando o que Morin (2011) define como o enfrentamento das incertezas do conhecimento.

PNE 2024-2034: A EVOLUÇÃO PARA O FUTURO

Atualmente em tramitação no Congresso Nacional como projeto de lei (PL 2.614/2024), o novo PNE busca ser a resposta para os desafios não superados e para as novas demandas da sociedade. Seus principais diferenciais são o foco na expansão do ensino integral, na educação digital e na criação de um Sistema Nacional de Educação. Com uma abordagem mais robusta em relação à governança e ao monitoramento, o PNE 2024-2034 pretende ser um instrumento mais eficaz para coordenar as políticas educacionais e garantir que o Brasil avance em direção a uma educação mais equitativa e de qualidade para todos.(Brasil, 2024).

O PNE 2024-2034, introduz inovações que representam desafios significativos para a implementação de políticas públicas. A definição de padrões de qualidade por etapa e modalidade de ensino, por exemplo, não apenas estabelece critérios de excelência, mas também cria parâmetros claros para a aferição do desempenho do sistema. A elaboração do PNE, que contou com um amplo processo de participação social, envolvendo a sociedade civil, academia e sindicatos, reforça seu caráter democrático e sua legitimidade política. Essa governança colaborativa é um fator crítico para a efetividade do plano.

Adicionalmente, o PNE prevê um sistema de monitoramento e avaliação contínua. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) atua como agência de controle e fiscalização, utilizando indicadores para acompanhar o progresso.

A proposta para a próxima década deve avançar em relação à Lei 13.005/2014 nos seguintes pontos: Evitando formações puramente teóricas que não dialogam com o cotidiano escolar. Fomento à Educação Digital e Aberta: Incorporando os princípios da Lei 14.533/2023 para garantir autonomia docente. Estruturando a formação continuada como um direito que permita ao professor tempo de pesquisa para lidar com a complexidade do real.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2024-2034, formalizado na proposta legislativa PL 2.614/2024, representa o principal arcabouço normativo e estratégico da política educacional brasileira para o decênio. Mais do que um mero conjunto de diretrizes, o documento configura-se como um instrumento de Estado com o objetivo de promover a

equidade e a melhoria da qualidade do ensino, por meio de uma visão sistêmica que abrange a universalização do acesso, à valorização dos profissionais e a expansão de modalidades como o ensino integral e digital.

Olhando para o futuro, as políticas devem prever o desenvolvimento de instituições de apoio à formação, com estruturas mais flexíveis e descentralizadas, e com programas e modalidades diversificadas. E garantir que os professores sejam protagonistas ativos no seu contexto, elevando o seu estatuto profissional e social.

Nesse cenário, são necessárias uma maior análise teórica e política e uma maior mobilização para a construção de objetivos e estratégias que visem a uma educação baseada na liberdade e na democracia. Uma mudança nas políticas e nas práticas de formação de professores é necessária para superar as contradições da profissão no século XXI.

É crucial notar que o Plano Nacional de Educação (PNE), Meta 16, define que os entes federados devem garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades e demandas dos sistemas de ensino.

O Programa Mais Professores para o Brasil é um Programa com ações integradas para promover a valorização e a qualificação do magistério da educação básica e o incentivo à docência no Brasil. Lançado em janeiro de 2025, foi construído em reconhecimento ao papel central dos docentes no processo de aprendizagem dos estudantes e no sucesso das políticas educacionais. A iniciativa visa fortalecer a formação docente, incentivar o ingresso de professores no ensino público e valorizar os profissionais do magistério, proporcionando-lhes recursos e oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo. Sugere cursos de formação continuada e qualificação profissional, além de centenas de oportunidades para ampliar seus conhecimentos em práticas pedagógicas, tecnologias educacionais e diversas outras áreas e etapas da educação.

16.23 Implementar prova nacional com a finalidade de cooperar com os sistemas públicos de ensino nos processos de seleção e de ingresso nas carreiras do magistério da educação básica pública, com vistas à melhoria da qualidade e da adequação da formação docente à área lecionada. (Brasil 2024).

No contexto das políticas de valorização do magistério, a Prova Nacional Docente (PND) (Brasil, 2025) configura-se como uma ação estratégica do programa Mais Professores destinada a avaliar e qualificar os profissionais da educação básica. Com ampla adesão de estados e municípios, a iniciativa pautou-se na matriz de competências do Enade

para examinar tanto a formação geral quanto os conhecimentos específicos dos docentes, permitindo que os resultados sejam aproveitados em futuros processos seletivos. O cronograma do certame estabeleceu o período de inscrições em julho de 2025, seguido pela aplicação das provas em outubro e uma etapa de reaplicação em novembro, consolidando um esforço nacional para o fortalecimento da carreira e a melhoria da qualidade do ensino.

A EDUCAÇÃO DIGITAL E A LEI 14.533/2023

O contexto da pandemia e o isolamento social revelaram de maneira abrupta os entraves de ordem tecnológica, pedagógica e de inclusão digital em âmbito territorial nacional, tornando essa questão um tema urgente de política pública. Várias políticas públicas e iniciativas institucionais foram criadas para enfrentar as realidades brasileiras.

Um elemento novo e essencial para a formação contemporânea é a Política Nacional de Educação Digital (Lei nº 14.533/2023). Ela dialoga diretamente com a Educação Aberta (EA) e o uso de Recursos Educacionais Abertos (REA). Para Moran e Mattar, a tecnologia na educação não deve ser encarada como ferramenta de reprodução, mas como via de abertura e colaboração. (Brasil, 2023).

A formação docente, para ser efetiva em tempos de incerteza, deve apropriar-se da cultura da "abertura". Isso significa formar professores-autores, capazes de curar, adaptar e distribuir conteúdos. A flexibilidade da Educação Aberta oferece as respostas rápidas que o modelo burocrático de formação não consegue fornecer diante das mudanças sociais e tecnológicas.

A formação de professores para o digital não pode ser pensada como um evento isolado ou apenas como o aprendizado de ferramentas. Ela deve ser um processo contínuo que integre a pedagogia e a tecnologia, permitindo que o docente desenvolva a fluência necessária para planejar e mediar experiências de aprendizagem que façam sentido em um mundo cada vez mais híbrido. (Moran e Mattar, 2023).

A Política Nacional de Educação Digital, PNED é uma lei que foi sancionada em 2023 que visa integrar a tecnologia nas escolas brasileiras promovendo a inclusão digital, o pensamento computacional e a capacitação de alunos e professores. A Legislação Digital Recente: No início de 2023, foi sancionada a Lei 14.533, que cria a Política Nacional de Educação Digital (PNED), focada no incentivo ao ensino de computação, programação e robótica nas escolas, conforme segue:

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED), estruturada a partir da articulação entre programas, projetos e ações de diferentes entes federados, áreas e setores governamentais, a fim de potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis.

Art. 2º Para fins desta Portaria, consideram-se:

I - recurso educacional: recurso digital ou não digital, que pode ser utilizado e reutilizado ou referenciado durante um processo de suporte tecnológico ao ensino e aprendizagem;

II - recursos educacionais digitais: os materiais de ensino, aprendizagem, investigação, gestão pedagógica ou escolar em suporte digital, inclusive e-books, apostilas, guias, aplicativos, softwares, plataformas, jogos eletrônicos e conteúdos digitais;

III - recursos educacionais abertos: aqueles que se situem no domínio público ou tenham sido registrados sob licença aberta que permita acesso, uso, adaptação e distribuição gratuitos por terceiros. Sempre que tecnicamente viável, os recursos educacionais abertos deverão ser desenvolvidos e disponibilizados em formatos baseados em padrões abertos;

e IV - recursos educacionais gratuitos: aqueles que, não obstante disponibilizados nas modalidades fechadas de propriedade intelectual, permitam acesso sem restrições técnicas e sem custos, por tempo ilimitado. (PNED Lei 14.533/2023)

Parágrafo único. Os recursos educacionais de que trata esta Portaria devem ser voltados para estudantes, professores, gestores escolares, conselheiros escolares, escolas, sistemas de ensino, instituições de educação superior e outros atores que tenham papel destacado na educação básica. (Brasil, 2023).

No contexto da cultura digital, muitas pessoas consideram implícito que, quando um recurso está disponível na internet, ele é de todos, e que o conhecimento pode ser usado sem tomar conhecimento da autoria ou da procedência dos materiais. Essas práticas cotidianas fazem parte de uma nova cultura. Estabelece essa legislação:

Art. 1º Fica instituída a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas - Enec, com a finalidade de articular ações para universalizar a conectividade de qualidade para uso pedagógico e administrativo nos estabelecimentos de ensino da rede pública da educação básica.

Art. 2º A Enec visa conjugar esforços de órgãos e entidades da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de escolas, do setor empresarial e da sociedade civil para a consecução dos seguintes objetivos:

I - promover a universalização da conectividade de estabelecimentos de ensino da rede pública da educação básica; II - fomentar a equidade de oportunidades de acesso às tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem; e III - contribuir com a aprendizagem digital e com o aperfeiçoamento da gestão por meio da ampliação do acesso à internet e às tecnologias digitais pelos estudantes, pelos professores e pelos gestores da rede pública de educação básica.

Art. 3º A conectividade de estabelecimentos de ensino da rede pública da educação básica contemplará: I - conexão em alta velocidade que permita: a) a realização de atividades pedagógicas e administrativas online; b) o uso de recursos educacionais e de gestão; e c) o acesso a áudios, vídeos, jogos e plataformas de streaming; II - disponibilidade de rede sem fio no ambiente escolar, composto por: a) salas de aula; b) bibliotecas; c) laboratórios; d) salas de professores; e) áreas comuns; e f) áreas administrativas; III - disponibilidade de ferramentas para seu monitoramento constante e para garantia da segurança da informação; e IV - disponibilidade de equipamentos e dispositivos de acesso à internet adequados para fins administrativos e educacionais. (Decreto 11.713, de 26 de setembro de 2023) (Brasil, 2023).

A Educação a Distância (EaD), registrada no Brasil desde o final do século XIX, surgiu para a formação de jovens de menor renda, visando o acesso qualificado ao mercado de trabalho, impulsionada pelas demandas da industrialização e do comércio. A Universidade Aberta do Brasil (UAB, 2005): Iniciativa do MEC que visa aumentar a oferta de educação superior com acesso gratuito em cursos à distância, atuando como uma estratégia para diminuir as barreiras geográficas de acesso à educação nas regiões distantes dos grandes centros.

As Práticas Educacionais Abertas são ações que promovem a colaboração e a abertura, como o compartilhamento de metodologias e a adoção de tecnologias abertas. O conceito que reconhece a abertura para todos os indivíduos, independentemente de estarem formalmente matriculados em uma instituição de ensino. Incentiva que o conhecimento gerado por pesquisas e universidades também seja disponibilizado abertamente. O papel da educação aberta na sociedade contemporânea é multifacetado, influenciando significativamente a acessibilidade, a inclusão e a democratização do conhecimento. A educação aberta promove uma abordagem transformadora das estruturas educacionais tradicionais, promovendo a equidade educacional e a aprendizagem ao longo da vida. É caracterizada por sua ênfase na colaboração, adaptabilidade e integração de tecnologia, que abordam coletivamente os desafios impostos pela globalização e digitalização.

A educação aberta desempenha um papel crucial na sociedade contemporânea, promovendo a acessibilidade, a inclusão e a democratização do conhecimento, transformando as estruturas educacionais tradicionais e promovendo a equidade educacional. Ele introduz flexibilidade e individualização, abordando desafios como disparidade digital e qualidade de conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise crítica do PNE em vigor e da proposta para o próximo decênio revela que a efetivação das políticas públicas de formação docente depende da valorização da experiência e da preparação para o imprevisível. A meta de formação docente no PL 2.614/2024 só alcançará seu objetivo de impacto social se for acompanhada de condições de trabalho que permitam ao professor ser o sujeito de sua própria formação, utilizando a Educação Digital e a colaboração em rede para navegar nas incertezas da educação contemporânea.

O Plano Nacional de Educação (PNE) vigente, regido pela Lei nº 13.005/2014, concentrou seus esforços na expansão quantitativa da titulação docente, estabelecendo

como prioridade que todos os professores da educação básica possuísem formação de nível superior e que ao menos metade do corpo docente alcançasse o nível de pós-graduação. Já o Projeto de Lei nº 2.614/2024, que propõe as diretrizes para o decênio 2024-2034, embora preserve a necessidade da formação acadêmica, desloca o eixo central para a qualificação da prática e o desenvolvimento profissional contínuo. Enquanto o plano anterior focava na obtenção do diploma de licenciatura, a nova proposta enfatiza a residência docente e a imersão prática como pilares da formação inicial. Na formação continuada, a transição ocorre de um modelo baseado no acúmulo de títulos para uma estrutura integrada aos currículos nacionais e à Política Nacional de Educação Digital, buscando responder de forma mais direta aos desafios tecnológicos e à necessidade de maior suporte às condições de saúde e de trabalho do professor.

O educador que visa a ter uma prática atrelada aos desafios do futuro, precisa focar em espaços onde o conhecimento pode ser socializado e compartilhado. Essa valorização possibilita a partilha de ideias, interatividade, redes de consumo de compartilhamento de conhecimento aprendidos no cotidiano, desenvolvimento das questões culturais, amplia as possibilidades das práticas midiáticas, intensifica a produção de discursos e estabelece uma rede de contextos de aprendizagem.

Este capítulo traz a reflexão para educadores, sociedade e instituições a repensarem o papel e a importância na formação de professores diante das políticas públicas atuais, desenvolvendo estratégias sobre os processos formativos a partir da análise dos documentos e a prática pedagógica.

É imperativo considerar o papel da BNC-Formação (Inicial e Continuada) como o arcabouço normativo que atualmente orienta a qualificação docente no Brasil, buscando alinhar o perfil do professor às competências estabelecidas pela BNCC.

No entanto, para que as metas do PNE alcancem a profundidade almejada, é fundamental que a implementação dessas diretrizes transcenda a mera instrumentalização tecnicista ou a padronização de comportamentos. O desafio para as próximas políticas públicas reside em garantir que a BNC não se torne um limite à criatividade pedagógica, mas sim um ponto de partida que permita espaços de autoria, reflexão crítica e desenvolvimento profissional. Somente assim a formação deixará de ser uma simples adequação curricular para se tornar uma base sólida que sustente a autonomia e o protagonismo do professor diante da complexidade e das incertezas que caracterizam a educação contemporânea.

Contudo, essa autonomia pedagógica só se concretiza se as políticas de formação forem devolvidas aos seus protagonistas, transformando a escola no lugar primordial da formação coletiva e colaborativa. Somente um modelo que valorize a experiência e o intercâmbio entre pares poderá superar o formato clássico e pouco inspirador de formação continuada.

É imperativo que o novo Plano Nacional de Educação e a implementação da BNC-Formação incorporem as evidências trazidas no texto sobre o impacto do mal-estar docente. Não há qualidade educacional ou efetivação de metas pedagógicas se as condições físicas e mentais dos professores forem negligenciadas em nome de resultados puramente numéricos.

Assim, o futuro da educação brasileira para o decênio 2024-2034 exige um compromisso que integre a valorização da identidade profissional, a inovação da cultura digital e, fundamentalmente, a preservação da saúde docente como base de qualquer política pública que pretenda ser transformadora e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 31 dez. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014.

BRASIL. Projeto de Lei nº 2.614, de 2024. Institui o Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio 2024-2034 e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2024.

GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MORAN, José; MATTAR, João. Diálogos sobre educação híbrida e digital. 1 ed. São Paulo: Artesanato Educacional 2023.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. Revisada São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, Antonio. Professores: libertar o futuro. São Paulo: Diálogos Embalados. 2023.

SILVA, Elza Fagundes da; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. Adoecimento docente nas escolas públicas do Estado do Paraná. Humanidades & Inovação, [S. l.], v. 8, n. 59, p. 182-192, 2021.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: METAS DO PNE E DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

Adriana Miguel Souto, Sandra Fiuza Conceição, Sirley Terezinha Filipak

INTRODUÇÃO

A formação de professores da Educação Básica constitui eixo central das políticas educacionais brasileiras, em razão de sua relevância para a qualidade do ensino e para a redução das desigualdades sociais e regionais. Historicamente, a escassez de profissionais qualificados tem comprometido a aprendizagem dos estudantes, evidenciando um desafio estrutural.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) (Brasil, 1996) estabeleceu parâmetros fundamentais para a formação inicial e continuada, enquanto iniciativas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) (Brasil, 2020) e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Brasil, 2007) buscaram promover a valorização docente e mitigar desigualdades. Apesar desses avanços, persistem obstáculos significativos: insuficiência de recursos, infraestrutura precária, baixa atratividade da carreira e elevado percentual de docentes atuando fora de sua área de formação.

Dados recentes do Censo Escolar (INEP, 2023) confirmam que mais de 35% dos professores ainda não possuem formação específica na disciplina em que lecionam. Além disso, relatórios de monitoramento do PNE (MEC/INEP, 2022) revelam que a Meta 15 — garantir formação específica de nível superior — não foi integralmente cumprida. Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), instituído pela Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), definiu metas voltadas à valorização e qualificação docente, com ênfase na ampliação da formação inicial e continuada e no fortalecimento da carreira. Complementarmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (Brasil, 2015, 2019) orientam os cursos de licenciatura a partir de princípios críticos, reflexivos e socialmente comprometidos, delineando fundamentos para a formação de professores. Diante desse cenário, este artigo propõe analisar a efetividade das políticas públicas voltadas à formação docente, tomando como referência as metas do PNE e as DCNs, além de refletir sobre desafios e perspectivas para o novo PNE (2024–2034).

DESENVOLVIMENTO

A formação docente no Brasil, ao longo das últimas décadas, tem sido objeto de políticas públicas que, embora bem-intencionadas, revelam a complexidade e as contradições do campo educacional. A LDB/1996, marco legal da educação brasileira, delineou diretrizes para a formação inicial e continuada, estabelecendo princípios fundamentais para o exercício da docência. Contudo, a definição de parâmetros legais não garantiu a superação dos problemas históricos da profissão, tais como baixos salários, fragmentação da formação e ausência de articulação entre teoria e prática.

Segundo Saviani (2008), as reformas educacionais no Brasil tendem a ser mais normativas do que efetivamente estruturantes, resultando em avanços formais que muitas vezes não se consolidam em mudanças reais na prática docente. O Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) (Brasil, 2014) representou uma tentativa mais ampla de construir uma política articulada de valorização e formação docente, ao incluir, de forma explícita, quatro metas direcionadas à categoria. Entretanto, estudos de Gatti *et al.* (2020) e Dourado (2015) evidenciam que a execução dessas metas esbarra em limitações orçamentárias, ausência de continuidade política e fragmentação federativa.

A Meta 17, por exemplo, que propõe a equiparação salarial dos professores com outros profissionais de escolaridade equivalente, permanece distante de ser cumprida, revelando a baixa prioridade conferida à valorização econômica da docência. Oliveira (2018) aponta que essa defasagem salarial contribui diretamente para a desvalorização simbólica da profissão, afastando jovens talentos das licenciaturas e intensificando a crise de atratividade da carreira.

A Meta 18, referente à implantação de planos de carreira em todos os sistemas de ensino, também enfrenta barreiras nas assimetrias regionais. Em contextos de maior vulnerabilidade socioeconômica, planos consistentes tornam-se inviáveis devido à fragilidade financeira dos entes federados, agravando desigualdades educacionais. Nesse sentido, Cury (2017) argumenta que a ausência de um regime de colaboração efetivo entre União, estados e municípios inviabiliza a construção de uma política nacional de valorização docente, perpetuando um quadro de fragmentação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), por sua vez, refletem disputas de concepções sobre a docência. A versão de 2015 valorizava a articulação entre teoria e prática, buscando superar a visão tecnicista que historicamente marcou a formação docente no Brasil. Entretanto, a versão de 2019, ao alinhar a formação de professores diretamente

à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), deslocou o debate para uma perspectiva mais instrumental. (Brasil, 2015, 2019).

Críticos argumentam que essa mudança reduz a autonomia universitária, padroniza a formação e tende a preparar professores para a mera aplicação da BNCC, em detrimento de uma formação crítica, reflexiva e emancipatória. Por outro lado, defensores da vinculação afirmam que a medida busca alinhar a formação docente às necessidades concretas das escolas, garantindo maior coerência entre currículo nacional e prática pedagógica. Esse embate revela a tensão entre duas concepções de docência: uma voltada para a técnica e a padronização e outra orientada pela reflexão crítica e pela autonomia pedagógica.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa Residência Pedagógica, embora relevantes para a aproximação entre universidade e escola, sofrem com a instabilidade decorrente de mudanças de governo e oscilações no financiamento. Conforme destaca Nóvoa (2017), a formação docente não pode ser concebida como um conjunto de programas fragmentados e descontínuos, mas como um processo contínuo e articulado, sustentado por políticas de Estado.

Outro ponto crucial refere-se à formação continuada. Embora prevista no PNE e reafirmada nas DCNs, ela ainda é majoritariamente ofertada de forma pontual e desarticulada das demandas concretas da escola. Para Imbernón (2016), a formação docente precisa ser concebida como um processo coletivo, dialógico e situado, vinculado às práticas e necessidades reais do cotidiano escolar. No entanto, no Brasil, predomina uma lógica de cursos padronizados, muitas vezes ministrados a distância, sem a devida articulação com a prática pedagógica.

A análise crítica desse conjunto de políticas evidencia a dificuldade de construir uma política nacional de formação e valorização docente que seja abrangente, contínua e articulada entre as diferentes esferas federativas. Enquanto a União define metas e diretrizes gerais, estados e municípios enfrentam realidades diversas, muitas vezes sem recursos ou capacidade institucional para implementá-las plenamente. Essa falta de coordenação acentua desigualdades regionais, impactando diretamente a qualidade da Educação Básica.

Em síntese, a trajetória recente das políticas públicas voltadas à formação de professores no Brasil evidencia avanços institucionais importantes, como a definição de metas claras e parâmetros nacionais de qualidade, mas também revela contradições profundas. Há um descompasso entre o que é prescrito nos documentos legais e o que se

concretiza nas redes de ensino. Como defende Saviani (2013), sem a valorização integral da docência — que compreenda salários dignos, planos de carreira consistentes, condições adequadas de trabalho e uma formação crítica e emancipatória — dificilmente será possível superar a histórica crise da educação brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas voltadas à formação de professores da Educação Básica no Brasil, em especial aquelas delineadas pelo PNE e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, constituem um marco normativo de grande relevância para a valorização da docência. No entanto, mais do que constatar os avanços e fragilidades do ciclo atual (2014–2024), é fundamental projetar caminhos que tornem essas políticas efetivas e sustentáveis no próximo decênio (2024–2034).

Nesse horizonte, algumas direções se tornam estratégicas: a consolidação de políticas de valorização docente que assegurem não apenas remuneração e carreira dignas, mas também condições de trabalho que favoreçam a permanência e o engajamento dos profissionais; o fortalecimento das universidades públicas e institutos federais como polos de inovação e excelência na formação inicial e continuada; e a implementação de programas de formação em larga escala, articulados com as necessidades reais da escola e capazes de incorporar as especificidades regionais e culturais do país.

Do ponto de vista prospectivo, torna-se igualmente relevante ampliar o investimento em pesquisas sobre formação docente, tanto em termos de políticas públicas quanto de práticas pedagógicas, de modo a produzir evidências que subsidiem a formulação e a avaliação das ações governamentais. Investigações futuras podem contribuir, por exemplo, para compreender como os programas de formação impactam a qualidade do ensino e a aprendizagem dos estudantes, ou ainda como se constroem processos formativos mais integrados, críticos e contextualizados.

Assim, a agenda que se abre para a próxima década não se limita à superação de lacunas do passado, mas convoca sociedade civil, gestores, universidades e professores a um esforço coletivo de planejamento e implementação de políticas de Estado. Somente por meio de compromissos duradouros, sustentados em diálogo democrático e em monitoramento contínuo, a formação docente poderá consolidar-se como um verdadeiro motor de transformação da Educação Básica e como alicerce para um projeto educacional que enfrente desigualdades e promova justiça social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 20 set. 2025.

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.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc108.htm. Acesso em: 15 set. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas educacionais no Brasil: desafios e perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação no Brasil: continuidades e mudanças. Brasília: Liber Livro, 2015.

GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, Elba S.; ANDRÉ, Marli E. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2020.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2016.

INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2023. Brasília: MEC/INEP, 2023.

INEP. Relatório de Monitoramento do PNE. Brasília: MEC/INEP, 2022.

NÓVOA, António (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente e valorização: impasses e desafios. Educação & Sociedade, Campinas, v. 39, n. 145, p. 975-993, 2018.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Educação brasileira: estrutura e sistema. Campinas: Autores Associados, 2013.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PROPOSTAS NO PERÍODO DE 2015 A 2024

Jéssika Ferreira de Almeida Drumond, Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores destaca-se como uma necessidade premente no cenário educacional, sendo reconhecida globalmente como um pilar essencial para o desenvolvimento profissional docente e o aprimoramento da qualidade da educação. As profundas transformações técnico-científicas, econômicas e políticas que reconfiguram a sociedade atual impõem aos sistemas educacionais a necessidade constante de adaptação e inovação (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012), tornando a atualização e o desenvolvimento contínuo dos educadores um fator crítico para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

No Brasil, essa premissa ganha contornos específicos diante das complexidades de um sistema educacional vasto e heterogêneo, que busca conciliar as demandas por equidade, inovação e excelência frente a desafios estruturais e conjunturais. Este estudo concentra-se na análise das políticas públicas direcionadas à formação continuada de professores da Educação Básica no Brasil, considerando o período de 2015 a 2024, visando a compreender as diretrizes estabelecidas, os avanços institucionais promovidos e os desafios persistentes que dificultam a consolidação de uma política de formação eficaz e equitativa.

Nesse contexto, a questão que orienta este estudo é: De que maneira as políticas públicas voltadas à formação continuada de professores, implementadas na Educação Básica brasileira entre 2015 e 2024, têm contribuído para o desenvolvimento profissional docente, e quais são os principais obstáculos enfrentados em sua implementação e efetividade?

A análise crítica das políticas educacionais já implementadas no Brasil, revela que, apesar do reconhecimento da formação continuada como estratégica para a qualidade da educação, persiste uma significativa lacuna entre as proposições normativas e a sua efetiva materialização no cotidiano escolar (Gatti, 2008). Esse desafio não é recente, sendo observado que muitas iniciativas designadas como formação continuada, na prática, atuavam como programas compensatórios para déficits da formação inicial, desvirtuando seu propósito de aprofundamento e atualização (Gatti, 2008). Tal disparidade entre a

intenção e a concretização das políticas, constatadas em períodos anteriores continua a ser um ponto crítico no cenário atual (Nogueira e Borges, 2021).

Tal discrepância entre o que é proposto nas políticas públicas e o que é efetivamente realizado nas escolas serve de insumo para o presente estudo, que se propõe a identificar não apenas os avanços alcançados, mas também as fragilidades que comprometem a eficácia dessas iniciativas. Ao evidenciar os entraves enfrentados, o trabalho busca contribuir para o debate sobre a valorização docente, o papel do Estado na formação profissional e a construção de políticas públicas mais estruturantes e eficazes, que impactem de fato a prática pedagógica e o desenvolvimento dos estudantes.

Com base nesse panorama, o objetivo geral deste estudo é analisar as políticas públicas para a formação continuada de docentes da Educação Básica brasileira, implementadas entre 2015 e 2024, examinando suas trajetórias históricas, os avanços conquistados e os entraves que limitam sua efetividade. Para tanto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: (a) mapear os principais marcos legais e programas que trataram da formação continuada de professores no período delimitado; (b) identificar os avanços decorrentes da implementação dessas políticas; (c) investigar os principais entraves de ordem política, pedagógica e estrutural que dificultam a consolidação de uma política eficaz de formação continuada; e (d) refletir sobre os impactos dessas políticas na prática docente e na valorização profissional.

Este artigo caracteriza-se como um estudo qualitativo, de caráter exploratório teórico e documental, fundamentado na técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016). A bibliografia especializada será utilizada para sustentar a reflexão crítica e interpretativa do material analisado. Serão analisados documentos oficiais emitidos por órgãos como o Ministério da Educação (MEC), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Educação (CNE). Adicionalmente, serão consideradas pesquisas desenvolvidas por instituições reconhecidas, como a Fundação Carlos Chagas e o movimento Todos Pela Educação.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES: CONCEPÇÕES, RELEVÂNCIA E IMPLICAÇÕES PARA A QUALIDADE DO ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A formação continuada de docentes transcende a mera atualização de conteúdos, configurando-se como um processo dinâmico e permanente de desenvolvimento

profissional (Imbernón, 2000). Ela se integra à construção da identidade profissional do professor, influenciando diretamente sua prática e seu conhecimento experiencial (Tardif, 2014). Conforme Oliveira (2023), a formação continuada é um processo contínuo de reflexão sobre a prática educativa, visando à geração de conhecimento e ao aprimoramento do fazer pedagógico. Essa perspectiva é corroborada pela compreensão de que a formação contínua é um processo sistemático e organizado, no qual os professores participam de forma reflexiva para desenvolver competências profissionais, buscando adquirir ou aprimorar conhecimentos, habilidades e atitudes que beneficiem a qualidade da educação (Dourado, 2002). A formação continuada, portanto, é um elemento indispensável para a melhoria contínua da prática educativa, possibilitando o desenvolvimento de competências pedagógicas próprias da profissão (Aguirre *et al.*, 2021).

Os conhecimentos e competências dos professores constituem o fator mais importante para uma educação de qualidade, dado que o progresso humano é diretamente proporcional à qualidade da educação e só podemos garantir isso formando e estimulando os professores a atualizarem as suas aprendizagens adequadas ao seu trabalho docente (Turchi, Codes e Araújo, 2024, p. 88).

A formação continuada, em sua perspectiva ideal, permite que os docentes utilizem tecnologias digitais de forma apropriada, tornando as aulas mais interessantes e motivadoras e liberando tempo para uma interação mais personalizada com os alunos (Turchi; Codes; Araújo, 2024).

Contudo, a conceituação e a implementação da formação continuada no Brasil têm sido historicamente marcadas por desafios. Gatti (2008) já apontava a ambiguidade do termo, que por vezes servia para designar ações de suprimento a uma formação precária pré-serviço, desvirtuando o propósito de aprofundamento e avanço do conhecimento. Esse caráter nem sempre alinhado às necessidades reais dos professores ou focado na renovação pedagógica revela uma tensão entre a idealização da formação continuada e sua concretização.

As políticas de formação docente, incluindo as mais recentes, como as diretrizes da Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores (BNC-Formação), buscam alinhar e estruturar a formação continuada às competências requeridas pelo docente contemporâneo. No entanto, sua implementação e efetividade são objeto de debates, com Nogueira e Borges (2021) destacando as controvérsias e os impactos negativos que certas abordagens podem gerar na qualidade da formação docente,

especialmente quando desconsideram a articulação teoria-prática e a valorização profissional.

A formação continuada, portanto, não é apenas um requisito, mas uma estratégia essencial para que os educadores possam responder às demandas de um mundo em constante transformação, garantindo que a educação básica ofereça oportunidades formativas de qualidade para as futuras gerações.

MARCOS LEGAIS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL (2015-2024)

A política educacional brasileira é intrinsecamente moldada pelas decisões do Estado (Saviani, 2008), e sua trajetória tem sido marcada pela complexidade, incluindo a histórica descontinuidade de medidas que afetam diretamente a formação de professores. A formulação de políticas para a formação e valorização desses profissionais é crucial, e deve ser fundamentada nos objetivos da Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que regulamenta e organiza a oferta de educação no país (Rossi, 2019). A LDB, com suas inovações e a inclusão do ensino superior e a flexibilização dos níveis de escolarização, serve como o arcabouço normativo fundamental para todas as políticas educacionais subsequentes.

É sobre essa base legal consolidada pela LDB que se ergueram as políticas públicas do período de 2015 a 2024, objeto central desta análise. Esse período foi particularmente intenso em termos de produção legislativa e normativa, buscando responder às demandas de um sistema educacional em constante evolução e aos desafios de elevar a qualidade do ensino. Assim, as diretrizes e regulamentações subsequentes buscaram detalhar e implementar os princípios estabelecidos na LDB, com o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) desempenhando papéis centrais na sua concepção e regulamentação.

O **Plano Nacional de Educação (PNE)**, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), emerge como o primeiro grande marco do período de análise, estabelecendo as diretrizes para a educação brasileira no decênio 2014-2024. Este documento é fundamental porque define metas ambiciosas, que impactam diretamente a formação docente. Dentre suas 20 metas, a Meta 16 destaca-se por sua relevância direta para a formação continuada, ao objetivar:

[...] formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação" (Brasil, 2014, p. 12).

Essa meta delineou a necessidade de um investimento robusto tanto na formação em nível de pós-graduação quanto na formação continuada para os docentes, sinalizando uma prioridade nacional para a qualificação do magistério.

Em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo PNE, a **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores da educação básica. Essa resolução, ao complementar o PNE, enfatizou a necessidade de uma formação que articule teoria e prática, promovendo o desenvolvimento de competências essenciais para o exercício da docência. Além disso, destacou a formação continuada como um processo permanente (Brasil, 2015). A implementação dessas diretrizes, contudo, exigiu adaptações significativas por parte das instituições formadoras e dos sistemas de ensino.

Um marco legal que teve implicações transversais para todas as políticas públicas, incluindo as educacionais e por conseguinte as de formação continuada, foi a **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**, conhecida como o "Novo Regime Fiscal" (NRF) ou "Teto de Gastos". Ao alterar o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), a EC 95/2016 buscou conter o crescimento do gasto público, limitando as despesas federais ao reajuste pela inflação do ano anterior (IPCA) (Brasil, 2016, p. 7). Embora a saúde e a educação tivessem tratamento diferenciado inicial, a partir de 2018, as despesas nessas áreas também passaram a seguir o critério da inflação (Brasil, 2016, p. 8). Essa medida, embora visando a sustentabilidade fiscal, gerou intensos debates sobre seus potenciais impactos na capacidade de investimento e, consequentemente, na expansão e qualidade das políticas de formação de professores, dada a restrição orçamentária imposta a longo prazo.

Prosseguindo na linha do tempo, a **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**, instituiu a Reforma do Ensino Médio, trazendo consigo mudanças estruturais que repercutiram profundamente na necessidade e no modelo da formação docente. Esta lei alterou significativamente a LDB (Lei nº 9.394/1996), em especial nos artigos que tratam da organização curricular do Ensino Médio. Entre as principais modificações, destacam-se a ampliação progressiva da carga horária mínima anual e a introdução dos itinerários

formativos¹, que oferecem diferentes arranjos curriculares alinhados às áreas do conhecimento e à formação técnica e profissional (Brasil, 2017).

As implicações para a formação continuada foram diretas, uma vez que a reforma demandou que os currículos dos cursos de formação de docentes tivessem como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), então em processo de elaboração (Brasil, 2017).

Além disso, a lei possibilitou o reconhecimento de profissionais com "notório saber" para ministrar conteúdos em áreas afins, exigindo novos modelos de qualificação pedagógica (Brasil, 2017). Outro ponto relevante foi a instituição da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que demandou preparação e formação específica dos professores (Brasil, 2017).

Em dezembro de 2017, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, o país obteve um documento normativo essencial que define as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos alunos em todas as etapas da Educação Básica (Brasil, 2017). A BNCC organiza o Ensino Médio por áreas do conhecimento – Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – e define competências gerais da Educação Básica e específicas de área que devem guiar a construção curricular e os itinerários formativos (Brasil, 2017, p. 468). Conforme Turchi, Codes e Araújo (2024, p. 80) "No advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um marco significativo na estruturação do currículo nacional, a formação docente emerge como elemento-chave para a efetivação das diretrizes propostas." A definição de competências e habilidades para o Ensino Médio, que se articula com as aprendizagens do Ensino Fundamental, exige que a formação continuada dos professores promova a consolidação, aprofundamento e ampliação de sua formação integral, para que possam guiar os estudantes na construção de seus projetos de vida (Brasil, 2017).

No ano de 2020, em um movimento crucial para a estabilidade e o financiamento da educação básica, a **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020**, tornou permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de

¹ No Brasil, a expressão "*itinerário formativo*" tem sido tradicionalmente utilizada no âmbito da educação profissional, em referência à maneira como se organizam os sistemas de formação profissional ou, ainda, às formas de acesso às profissões. No entanto, na Lei nº 13.415/17, a expressão foi utilizada em referência a itinerários formativos acadêmicos, o que supõe o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e também, a itinerários da formação técnica profissional. (BNCC, 2017, p.467).

Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (Brasil, 2020). Anteriormente com prazo de validade, a constitucionalização e permanência do Fundeb representou um avanço significativo na garantia de recursos para a educação, especialmente após o contexto de incertezas gerado pela EC 95/2016. O Fundeb é a principal fonte de financiamento da educação básica no Brasil e sua permanência assegura um fluxo contínuo de investimentos em áreas como a remuneração e a formação dos profissionais da educação, fatores essenciais para a concretização das metas do PNE e das diretrizes curriculares. A garantia desses recursos é fundamental para a efetivação das políticas de formação continuada, que dependem diretamente da capacidade de financiamento dos sistemas de ensino.

Retomando e aprofundando as diretrizes da BNCC, o **Parecer CNE/CEB nº 2/2022** e a subsequente **Resolução CNE/CEB (2022)**, ambos homologados em outubro de 2022, estabeleceram normas específicas sobre Computação na Educação Básica como um complemento à BNCC (Brasil, 2022a; Brasil, 2022b). Esses documentos reconheceram a importância da computação na contemporaneidade e a necessidade de desenvolver habilidades como pensamento computacional, mundo digital e cultura digital desde a Educação Infantil até o Ensino Médio (Brasil, 2022a). Para a efetivação dessas diretrizes, a formação de professores foi identificada como um dos pilares essenciais, ressaltando a insuficiência de licenciados em computação e a necessidade de políticas públicas para maximizar o interesse e a qualificação nessa área. Esses documentos enfatizam a urgência de capacitar os docentes para integrar os fundamentos da computação ao currículo, a fim de preparar os estudantes para os desafios da era digital.

Mais recentemente, a **Política Nacional de Educação Digital (PNED)**, instituída pela **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023** (Brasil, 2023a), destaca a imperativa necessidade de formação continuada dos professores para lidar com as tecnologias digitais. A proposta da PNED é abrangente, com eixos estruturantes como inclusão digital e educação digital escolar, que visam capacitar cidadãos e docentes para um mundo em constante transformação tecnológica. Essa legislação reforça o papel do professor como mediador crítico do conhecimento no ambiente digital, demandando um investimento contínuo em sua capacitação para que as tecnologias digitais sejam utilizadas de forma ética, significativa e transformadora (Turchi; Codes; Araújo, 2024).

Complementando os esforços para aprimorar a qualidade da educação, o **Decreto nº 11.716, de 28 de setembro de 2023**, instituiu o Programa Escola em Tempo Integral, com o objetivo de fomentar e ampliar a oferta de matrículas em tempo integral na Educação Básica. Essa iniciativa busca expandir as oportunidades de aprendizagem, oferecendo um

currículo mais diversificado e um maior tempo de permanência do estudante na escola (Brasil, 2023b). Para a efetiva implementação do programa, a formação continuada de docentes é um componente essencial, pois exige que os professores estejam preparados para novas metodologias, atividades extracurriculares e o trabalho com projetos pedagógicos mais abrangentes, alinhados à proposta de educação integral que a modalidade de tempo integral preconiza.

Acompanhando a elaboração e implementação dessas políticas, instituições como a Fundação Carlos Chagas e o movimento Todos Pela Educação historicamente têm contribuído com importantes análises e dados sobre a efetividade e os desafios das políticas educacionais, oferecendo um panorama crítico sobre a concepção e os resultados das iniciativas de formação de professores no Brasil (Gatti, 2010). No período de 2015 a 2024, contudo, o monitoramento contínuo e a avaliação das metas do Plano Nacional de Educação, incluindo as iniciativas de formação continuada de professores, são predominantemente conduzidos por órgãos oficiais como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que oferece subsídios cruciais para o diagnóstico e a proposição de melhorias embasadas em evidências (Brasil, 2024).

O arcabouço normativo das políticas públicas para a formação continuada de docentes – ou que a impactam diretamente – consolidado entre 2015 e 2024, reflete o compromisso do Estado com a qualificação do magistério e a melhoria da Educação Básica. Contudo, a efetividade das políticas públicas não se esgota em sua formulação legal; ela se manifesta na complexa interação entre a intenção legislada e a realidade do chão da escola. A transposição do ideal normativo para a prática pedagógica diária revela um cenário dinâmico, marcado por avanços e impactos significativos, mas também por desafios estruturais e lacunas persistentes na concretização de uma formação continuada que atenda plenamente às necessidades dos educadores e à demanda por uma educação de qualidade.

IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA ANÁLISE ENTRE INTENÇÃO E REALIDADE (2015-2024)

A análise da implementação das políticas públicas de formação continuada de docentes no Brasil, no período de 2015 a 2024, revela um cenário complexo e multifacetado, caracterizado por impactos variados na prática docente, na percepção de valorização profissional e na efetividade das propostas. A materialização das diretrizes e marcos legais apresentados na seção anterior encontra-se em constante tensão com os

desafios políticos, pedagógicos e estruturais do sistema educacional brasileiro (Oliveira; Souza; Perucci, 2018).

A introdução de marcos regulatórios como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Reforma do Ensino Médio e a Política Nacional de Educação Digital (PNED) impulsionou, sem dúvida, a necessidade de os professores revisarem suas metodologias e abordagens pedagógicas (Oliveira; Souza; Perucci, 2018). A BNCC, ao reestruturar o currículo nacional, exigiu dos docentes um alinhamento às novas competências e habilidades propostas, enquanto a PNED demandou uma nova alfabetização tecnológica, influenciando diretamente o planejamento e a execução das aulas.

Tais movimentos, ao formalizarem o compromisso do Estado com o desenvolvimento profissional, contribuíram para a institucionalização da formação continuada como um componente essencial da carreira docente. A Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE), por exemplo, estabeleceu um horizonte claro para a qualificação docente, estimulando a criação de programas e a oferta de cursos de pós-graduação (Derossi e Grosch, 2024). Adicionalmente, a Emenda Constitucional nº 108/2020, ao tornar o Fundeb permanente, representou uma conquista significativa para o financiamento da Educação Básica, oferecendo uma base mais sólida para o planejamento de longo prazo das ações de formação continuada e, conseqüentemente, para a valorização dos profissionais da educação (Oliveira; Souza; Perucci, 2018).

Contudo, a efetividade dessas mudanças na prática diária dos professores e na sua valorização profissional segue como um ponto de debate. Embora a formação continuada, quando bem estruturada e alinhada às necessidades dos docentes, possa promover um aprimoramento pedagógico significativo e fortalecer a autonomia profissional, como defendem Nóvoa (1992) e Tardif (2014), a realidade é que a desarticulação entre as propostas e o chão da escola pode gerar frustração e desmotivação.

Apesar dos avanços normativos e programáticos, a efetivação de uma política de formação continuada abrangente e de qualidade ainda enfrenta desafios e lacunas persistentes. A distância entre as intenções das políticas públicas e sua concretização nas escolas é um fator crítico que afeta a efetividade da formação, resultando em práticas pedagógicas que nem sempre refletem as inovações propostas. A existência de um arcabouço legal, por si só, não garante a superação de obstáculos de ordem política, pedagógica e estrutural que comprometem a qualidade da educação e a valorização profissional dos docentes.

Há diferentes e complexos entraves que limitam a consolidação de uma política eficaz de formação continuada. Para uma compreensão aprofundada, a análise desses obstáculos é desenvolvida a seguir considerando cinco pontos centrais:

Entraves Políticos e Burocráticos: A descontinuidade de programas e a falta de planejamento de longo prazo são recorrentes no cenário educacional brasileiro. As ações de formação de professores estão "fortemente vinculadas à agenda governamental e que têm sido sistematicamente contingenciadas pelos ciclos político-eleitorais" (Oliveira; Souza; Perucci, 2018, p. 47). Essa alternância de agenda, marcada por questões orçamentárias, frequentemente resulta no "desmantelamento da rede de formação" (Oliveira; Souza; Perucci, 2018, p. 47) e na interrupção de programas, levando à perda de expertise acumulada. Conforme apontam Oliveira *et al.* (2025, p. 2), normativas legais não conseguem, por si só, realizar modificações consideráveis no panorama educacional; "o fator principal da problemática na formação docente não está enraizado na prática ou na técnica, mas na vontade política genuína". A carência de planejamento de longo prazo, que evidencie políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo, é um fator crítico (Oliveira; Souza; Perucci, 2018).

Impacto do Financiamento: A falta de financiamento adequado permanece como um problema crônico. A Emenda Constitucional nº 95/2016 ("Teto de Gastos"), por exemplo, impôs limites orçamentários que, embora não diretamente educacionais, impactaram a capacidade de investimento em programas de formação. Segundo Oliveira, Souza e Perucci (2018), o ajuste fiscal produziu diversos efeitos perversos, com muitas ações de formação de professores sendo descontinuadas ou tendo seus recursos sensivelmente reduzidos. A limitação de gastos dificulta o cumprimento das metas estabelecidas no PNE (Oliveira; Souza; Perucci, 2018), evidenciando a fragilidade das políticas de formação diante das prioridades fiscais.

Perspectivas Mercadológicas e Centralização Pedagógica: A influência de perspectivas mercadológicas e de organismos internacionais têm direcionado a formação para um foco em "competências" e "resultados de desempenho", muitas vezes desconsiderando a complexidade do trabalho docente e as realidades locais. Conforme Derossi e Grosch (2024), isso pode levar a uma formação fragmentada, alicerçada pela lógica capitalista, que exacerba o pragmatismo e o utilitarismo do ensino, desarticulando a unidade necessária entre teoria e prática. A revogação de diretrizes e a imposição de "formação formatada" alinhada à BNCC, como ilustrado pela Resolução CNE/CP nº

2/2019, também evidenciam a descontinuidade e a centralização política que tendem a reduzir o professor a um "mero executor" de conteúdo (Derossi e Grosch, 2024, p.14).

Inadequação e Descontextualização Pedagógica: Os obstáculos pedagógicos se manifestam na inadequação dos conteúdos e na desarticulação entre a teoria e a prática, gerando resistência e desmotivação nos professores. Junges, Ketzer e Oliveira (2018, p. 92) observam que "a maior parte dos conhecimentos que os professores 'recebem' nos cursos é definida de fora, o que explica a relação de exterioridade que os docentes estabelecem com eles". Essa abordagem "de cima para baixo" ou "de fora para dentro" induz o professor a uma "resistência" e torna o processo "excessivamente instrumental e reducionista", excluindo o docente das decisões importantes (Junges, Ketzer e Oliveira, 2018, p. 92). Programas de curta duração e sem continuidade dificilmente promovem mudanças significativas no desenvolvimento profissional, pois são frequentemente ministrados independentes do contexto de trabalho dos professores e de suas necessidades reais, abordando situações distantes de sua realidade em sala de aula. (Dias e Ferreira, 2018) Nesse contexto, as políticas de formação necessitam aproximar mais a teoria da prática em sala de aula, considerando que o cotidiano educacional é o objeto central a ser trabalhado nas formações (Oliveira *et al.*, 2025, p. 2).

Problemas Estruturais e Condições de Trabalho: Além dos entraves políticos e pedagógicos, problemas estruturais nas escolas e nas condições de trabalho dos docentes comprometem a efetividade da formação continuada. A precariedade da infraestrutura em algumas escolas, a falta de suporte técnico, a ausência de material didático-pedagógico e de recursos tecnológicos interferem diretamente na participação e no aproveitamento dos professores nas formações propostas (Dias e Ferreira, 2018). A sobrecarga de trabalho dos docentes, muitas vezes sem o apoio de uma gestão escolar que promova a participação efetiva, dificulta o engajamento e o tempo dedicado à formação.

Em síntese, a persistente distância entre as intenções das políticas públicas de formação continuada e sua concretização nas escolas é uma lacuna crítica que afeta a efetividade geral. As políticas, muitas vezes, são formuladas em níveis estratégicos, mas sua operacionalização e materialização no nível local, nas salas de aula, enfrentam barreiras significativas (Oliveira; Souza; Perucci, 2018). Como já mencionado, normativas legais, por si só, não conseguem realizar modificações consideráveis no panorama educacional, exigindo que os sistemas de ensino se apropriem das políticas e promovam ações de adequação (Oliveira *et al.*, 2025).

Conforme apontam Dias e Ferreira (2018), há um descompasso entre o discurso dos documentos oficiais e as práticas efetivas, resultando na ineficácia das iniciativas que não conseguem transformar a realidade educacional na medida esperada, perpetuando os desafios e impedindo que a formação continuada atinja seu pleno potencial de aprimoramento da prática docente e da qualidade da educação (Oliveira; Souza; Perucci, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das políticas públicas de formação continuada de docentes na Educação Básica brasileira, no período de 2015 a 2024, evidencia uma década marcada por um significativo esforço normativo e por um reconhecimento formal crescente da relevância do desenvolvimento profissional do professorado. O PNE, as diretrizes curriculares, a perenização do Fundeb, as reformas educacionais e as iniciativas para a educação digital e em tempo integral configuram um arcabouço legal que, em sua concepção, aponta para a valorização docente e a busca pela melhoria da qualidade educacional.

No entanto, a investigação crítica sobre a implementação dessas políticas revela uma persistente e preocupante lacuna entre a intenção legislada e sua efetiva concretização no cotidiano escolar. Os desafios identificados são multifacetados e interligados: a descontinuidade das ações governamentais, a fragilidade do financiamento diante de restrições orçamentárias e a predominância de modelos de formação descontextualizados ou meramente instrumentais limitam severamente o potencial transformador dessas iniciativas.

Essa dissonância gera impactos negativos diretos na prática docente e na percepção de valorização profissional. A ausência de condições estruturais adequadas e a sobrecarga de trabalho somam-se a uma formação que nem sempre dialoga com as necessidades reais dos educadores, culminando em desmotivação e reduzindo a autonomia profissional. Consequentemente, a capacidade das políticas de gerar mudanças significativas na qualidade da educação e na experiência de aprendizagem em sala de aula é comprometida.

Em suma, embora o período analisado demonstre avanços no reconhecimento legal da importância da formação continuada, a efetivação de uma política abrangente e de qualidade ainda requer a superação de entraves complexos. A transição do compromisso formal para a transformação real exige não apenas a formulação de políticas, mas uma vontade política genuína e estável, que se traduza em investimento sustentado, planejamento de longo prazo e uma concepção de formação que valorize a reflexão crítica

e a contextualização. Somente assim será possível empoderar os professores, reconhecendo-os como protagonistas essenciais na construção de uma educação pública de qualidade, capaz de atender às demandas das futuras gerações.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, V. I. GAMARRA-VÁSQUEZ, J. A. LIRA-SEGUÍN, N. A.M, CARCAUSTO, W. La formación continua de los docentes de educación básica infantil en américa latina: una revisión sistemática. *Investigación Valdizana*, vol. 15, núm. 2, pp. 101-111, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33554/riv.15.2.890>

BARDIN, L. *Análise de conteúdo* Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

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, p. 1, 26 de junho de 2014. Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso em: 12 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2015> Acesso em: 12 set. 2025.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 12 set. 2025.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 12 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: portal.mec.gov.br Acesso em: 12 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 12 set. 2025.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera a Constituição Federal para dispor sobre recursos a serem alocados na educação; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 12 set. 2025.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 2/2022. Define normas sobre Computação na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ceb-2022> Acesso: 12 set. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 19 de abril de 2022. Define normas sobre o ensino de computação na educação básica. Brasília, Ministério da Educação, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/esolucoes-ceb-2022> Acesso: 12 set. 2025.

BRASIL. Decreto nº 11.716, de 26 de setembro de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2023a. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 12 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED); e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Brasília, DF: Presidência da República, 2023b. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 12 set. 2025.

DEROSSI, A; GROSCHE, M. S. Políticas públicas: Implicações para a formação continuada de professoras/es. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 19, n. 00, e024028, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riace.v19i00.16260>. Acesso em: 16 set. 2025.

DIAS, L. F; FERREIRA, M. Políticas de formação continuada de professores e desenvolvimento profissional. In: Docência, Políticas Públicas e Legislação Educacional no Brasil. [S. l.]: [s. n.], 2018. p. 391-411. Disponível em: www.unipampa.edu.br Acesso em: 16 set. 2025.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002. DOI:10.1590/S0101-73302002008000012

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação. v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 13 set.2025

IMBERNÓN, F. A formação e o desenvolvimento profissional do professorado: rumo a uma nova cultura profissional. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JUNGES, F. C; KETZER, C. M; OLIVEIRA, V. M. A. de. Formação continuada de professores: saberes ressignificados e práticas docentes transformadas. Educação & Formação, Fortaleza, v. 3, n. 9, p. 88-101, set./dez. 2018. Disponível em: dialnet.unirioja.es Acesso em: 13 set. 2025.

LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 7. ed. Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NOGUEIRA, A. L; BORGES, M. C. A BNC-Formação e a Formação continuada de professores. Revista on-line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188-204, jan./abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25i1.13875>

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. Lisboa: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, A. R de; ROSA, A. C, da C; MOURA, P. A. M. A. de; SILVA, M. A; GRECCO, C. H. dos S. Políticas educacionais de formação continuada: os professores e as novas tecnologias digitais. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 25, nº 8, 26 de fevereiro de 2025. Disponível em: educacaopublica.cecierj.edu.br. Acesso em: 13 set. 2025.

OLIVEIRA, B. R; SOUZA, W. M. de; PERUCCI, L. S. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. Roteiro, [S. l.], v. 43, n. esp, p. 47–76, 2018. DOI: 10.18593/r.v43iesp.16491. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16491>. Acesso em: 15 set. 2025.

ROSSI, I. M. R. O papel da LDB e da Constituição Federal nas políticas educacionais brasileiras. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, v. 4, n. 10, p. 5-19, 2019.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. — Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

TURCHI, L; CODES, A. L; ARAÚJO, H. Formação continuada dos professores e a política nacional de educação digital. Brasília, DF: Ipea, abr. 2024. 31 p. : il. (Texto para Discussão, n. 2983). DOI: <http://dx.doi.org/10.38116/td2983-port>

GESTÃO EDUCACIONAL COMO INSTRUMENTO DE EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Zaira Dias Meirelles Rotili, Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

INTRODUÇÃO

Este estudo propõe uma reflexão sobre três temas atuais e contemporâneos quando se aborda a necessidade de a educação garantir as aprendizagens essenciais a todos os sujeitos da educação pública: gestão educacional, direito à educação e políticas públicas. A gestão educacional desempenha papel central na efetivação do direito à educação, uma vez que suas decisões impactam diretamente a implementação das políticas públicas no cotidiano escolar. Apesar da existência de marcos legais, como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), entre outros, que garantem o direito à educação, observa-se que sua concretização ainda enfrenta desafios significativos, relacionados à organização administrativa, à formação de profissionais e à aplicação de políticas educativas de forma equitativa. Nesse contexto, investigar a gestão escolar como instrumento estratégico permite compreender como práticas administrativas e pedagógicas podem fortalecer a qualidade do ensino, promover a equidade e assegurar a universalização do acesso à educação. Conforme prevê a LDB, a gestão escolar precisa ser democrática, acolhendo os diferentes segmentos envolvidos no processo educacional, garantindo a participação de todos e o sucesso escolar de cada estudante. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), por sua vez, exige que a gestão escolar tenha como foco não só a parte administrativa, mas a garantia de uma formação integral e a formação continuada dos profissionais da educação. O presente estudo busca, portanto, analisar como a gestão educacional pode atuar como instrumento efetivo na implementação das políticas públicas, de modo a garantir a concretização do direito à educação, diante dos desafios estruturais, políticos e pedagógicos presentes no sistema educacional brasileiro.

Sabemos o quão desafiador é o processo educacional brasileiro diante de tantas dificuldades e vulnerabilidades tornando muitas vezes ineficaz a garantia do direito à educação de qualidade mesmo estando respaldado por várias legislações. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo art. 205 (Brasil, 1988), a LDB (Brasil, 1996), o ECA (Brasil, 1990) e outros tratados internacionais, principalmente da ONU (2015) e Unesco (2022), deixam claro o papel do Estado de cumprir, respeitar e proteger o direito à educação, porém ainda temos grandes lacunas a serem sanadas. “No Brasil, as políticas públicas

educacionais têm buscado garantir a universalização do ensino, a melhoria da qualidade educacional e a redução das desigualdades no acesso à educação”. Saviani (2008) destaca que a educação nacional continua marcada por uma histórica desigualdade social e regional, que se reflete nas condições de funcionamento das escolas e no trabalho docente. Para o autor, a precarização da carreira, a fragmentação das políticas e a ausência de um projeto educacional consistente comprometem a consolidação de uma escola pública democrática e de qualidade. Assim, mesmo diante de progressos normativos e programáticos, permanecem entraves que exigem investimentos contínuos e políticas articuladas capazes de promover equidade, valorização profissional e melhoria efetiva das condições de ensino.

A Gestão Escolar no ambiente da escola pública suscita a participação dos sujeitos na construção coletiva da organização dos espaços. Paro (2010, p. 45) afirma que “a gestão democrática da escola pública é aquela que se fundamenta na participação efetiva da comunidade escolar, compreendida como prática social e política”, destacando que é nessa participação que se materializam a autonomia e a cidadania no cotidiano escolar.

Diante deste cenário, este estudo busca uma discussão sobre o papel fundamental da gestão escolar frente à garantia de uma educação integral que garanta a autonomia de cada estudante, garantindo o direito à educação preconizado nas legislações vigentes já citadas e a implementando das políticas públicas educacionais que oportunizam a implementação de ações necessárias à garantia da aprendizagem.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, pois busca compreender as práticas de gestão educacional e sua influência na efetivação do direito à educação, sem se limitar à quantificação de dados. Para isso, pretende-se refletir sobre alguns trabalhos voltados para:

- a) **gestão educacional**, tomando como base os estudos de Paro (2010) e Libâneo (2012);
- b) **direito à educação**, com apoio em Saviani (2008), Cury (2002) e Arroyo (2015); e
- c) **políticas públicas**, com fundamento em Gatti (2010).

Também serão utilizadas bibliografias clássicas e documentos nacionais e internacionais como UNESCO (2022) e ONU (2015) que fazem referência aos temas pesquisados.

Observa-se esse recorte no Quadro 1:

Quadro 1 – textos selecionados para pesquisa narrativa.

n.º	Autor(es) títulos das publicações	Periódico/editora	Ano
1	Carlos Roberto Jamil Cury - Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença	Cadernos de Pesquisa	2002
2	Bernardete A. Gatti - Formação de professores no Brasil: características e problemas	Educ. Soc., Campina	2010
3	Miguel G. Arroyo - O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios?	Educação em Revista	2015
4	José Carlos Libâneo - <i>Organização e gestão da escola: teoria e prática.</i>	Revista Alternativa	2012
5	Vitor Henrique Paro – Gestão democrática da escola pública.	Editora Cortez	2010
6	Demerval Saviani – Escola e democracia.	Educação Contemporânea.	2008

Fonte: pesquisa realizada pelas autoras com base na seleção bibliográfica para revisão narrativa. (2025).

O segundo movimento de mapeamento, sobre as mesmas categorias temáticas direito à educação, gestão educacional e políticas públicas reuniu como fonte de dados documentos internacionais e nacionais das políticas educacionais, abrangendo: Constituição da República Federativa do Brasil- CF (Brasil, 1988), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), o Plano Nacional de Educação - PNE 2014/2024 (Brasil, 2014), Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) e a BNC – formação (Brasil, 2019, 2024); e os documentos ONU (2015), Unesco (2022). No Quadro 2, descreve-se esse mapeamento de forma detalhada.

Quadro 2 – Documentos selecionados para análise documental

Nº	Documentos/agência/ano	Objetivo/descrição
1	Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988)	Marco jurídico fundamental do Estado brasileiro. No campo educacional, estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família (Art. 205), visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
2	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996)	Regulamenta a educação nacional, organizando seus níveis e modalidades, estabelecendo princípios e diretrizes para assegurar o direito à educação básica de qualidade.
3	Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014)	O Plano Nacional de Educação previsto para o desenvolvimento educacional no período de 2014/2024, promulgado pela Lei nº 13.005/2014, propõe 10 diretrizes e 20 metas a serem cumpridas na vigência.
4	Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017)	Documento normativo que define as competências gerais e aprendizagens essenciais que todos os alunos da educação básica devem desenvolver.
5	Base Nacional Comum Formação - BNCC – formação (Brasil, 2019).	Define diretrizes curriculares para a formação inicial de professores da educação básica, articulada às competências da BNCC.

6	Agenda 2020/2030 – Objetivos de desenvolvimento sustentável (ONU, 2015)	A Agenda é um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade. Ela também busca fortalecer a paz universal com mais liberdade. Reconhecemos que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável.
7	Reimaginar nosso futuro juntos. Um novo contrato social para a educação (UNESCO, 2022)	Documento que propõe princípios e estratégias para transformar a educação até 2050, defendendo justiça social, equidade e sustentabilidade.

Fonte: pesquisa realizada pelas autoras com base na seleção documental (2025).

O terceiro movimento de mapeamento buscou a literatura recente a partir de revisão bibliográfica com busca no Google Acadêmico com a expressão booleana “AND”. Ao realizar a pesquisa bibliográfica foram utilizados os termos relacionados ao tema de estudo a fim de obter dados mais precisos e relevantes: “*gestão educacional*” AND “*direito à educação*” AND “*políticas públicas*”, aplicando os filtros 2020–2025, páginas em português, artigos de revisão e ordem por relevância. A consulta retornou 88 resultados, após leitura de títulos e resumos, 8 estudos foram selecionados por atenderem aos critérios de inclusão e ao escopo da pesquisa, conforme exposto no Quadro 3.

Quadro 3 - Relação dos textos selecionados nas buscas de revisão de literatura

n.º	Autor(es) títulos das publicações	Periódico/editora	Ano
1	Rubens de Araújo Amaro, Marcia Juliana D’Angelo - Três décadas de gestão escolar democrática no Brasil: revisão sistemática da literatura.	Educação, Santa Maria.	2024
2	Soraia Gadelha Carolino, José Luís Mendes dos Santos - Políticas públicas educacionais e a gestão escolar no Brasil.	Cadernos do GPOSSHE On-line.	2022
3	Flávia Pinheiro da Silva Colombini, Noeli Prestes Padilha Rivas - Coordenação pedagógica e gestão democrática: uma revisão de literatura.	Revista do Centro de Ciências da Educação.	2024
4	Adailza Alves de Sousa Crepaldi, Sangelita Miranda Franco Mariano, Jenerton Arlan Schütz, Alda Vivianne Moreira Santana Martins, Eliana Aparecida da Silva, Wanderleia Maria de Freitas. Políticas públicas e gestão democrática da educação no Brasil: perspectivas e desafios.	Caderno Pedagógico	2024
5	Carlos Marcelo Cavalheiro Felix, Maria Cristina Schefer - Gestão democrática: uma breve revisão de literatura (2010–2019).	Revista Práxis	2020
6	Bianca Pereira de Souza, Dinair Leal da Hora - Escola justa: uma revisão narrativa.	Research, Society and Development.	2023
7	Luis Carlos Zucatto, Karine Cecília Finatto Begnini, Nadria Scherer, Rafaela Geloch Butzke, Estela Maris Giordani - Políticas públicas para a educação básica: uma revisão sistemática de literatura.	Boletim de Conjuntura (BOCA).	2023
8	Cristiane Machado, Pedro Ganzeli - Gestão educacional e materialização do direito à educação: avanços e entraves.	Educar em Revista.	2018

Fonte: pesquisa realizada pelas autoras com base nos resultados da pesquisa de revisão de literatura (2025).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A efetivação do direito à educação no Brasil tem sido objeto de debates acadêmicos e políticos, especialmente no que se refere ao papel da gestão educacional como mediadora entre políticas públicas e práticas pedagógicas. Cury (2002) destaca que esse direito deve ser compreendido a partir de uma perspectiva que una igualdade e diferença, uma vez que a escola precisa atender tanto à universalidade do acesso quanto ao respeito à diversidade.

Nesse cenário, a gestão democrática se apresenta como princípio estruturante da educação nacional, previsto na Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Entretanto, a distância entre o marco legal e a realidade cotidiana da escola ainda persiste. Duarte (2001) já alertava que muitas propostas pedagógicas contemporâneas, ao enfatizar a lógica do “aprender a aprender”, acabaram reforçando ilusões da sociedade do conhecimento sem enfrentar as contradições estruturais que comprometem a democratização da educação.

Pesquisas recentes indicam que, apesar de avanços normativos, a consolidação da gestão democrática encontra desafios significativos. Amaro e D’Angelo (2024), em uma revisão sistemática, apontam que nas últimas três décadas as práticas de gestão escolar têm oscilado entre avanços participativos e permanência de modelos centralizadores. Essa constatação é reforçada por Schefer e Félix (2020), que identificam, em revisão bibliográfica, que a gestão democrática, embora consolidada no discurso acadêmico e legal, enfrenta entraves políticos e administrativos para sua efetiva materialização.

A dimensão da coordenação pedagógica também aparece como fator determinante nesse processo. Colombini e Rivas (2024) observam que a atuação do coordenador pedagógico pode ser decisiva para o fortalecimento da gestão democrática, especialmente quando sua prática é voltada à construção coletiva do projeto pedagógico e à articulação entre professores, alunos e comunidade escolar.

No mesmo sentido, Crepaldi *et al.* (2024) analisam a relação entre políticas públicas e gestão democrática, destacando que, embora haja avanços na formulação de diretrizes, o desafio central está na implementação em contextos escolares marcados por desigualdades sociais e estruturais. Essa problemática é também evidenciada por Carolino e Santos (2022), que ressaltam a importância de políticas educacionais consistentes para fortalecer o papel da gestão escolar como instrumento de transformação social.

Zucatto *et al.* (2023), em revisão sistemática sobre políticas públicas para a educação básica, mostram que a produção acadêmica recente enfatiza a necessidade de integrar formulação e execução, de modo a superar a fragmentação das ações e garantir

maior efetividade no atendimento das demandas educacionais. Esse ponto dialoga com Machado e Ganzeli (2018), que destacam que a gestão educacional desempenha papel estratégico na materialização do direito à educação, mas enfrenta entraves como insuficiência de recursos, desigualdades regionais e precarização das condições de trabalho docente.

Além disso, estudos mais recentes têm enfatizado a necessidade de associar a gestão democrática à ideia de justiça educacional. Sousa e Hora (2023) argumentam que a construção de uma escola justa passa não apenas pela democratização da gestão, mas pela efetivação de práticas pedagógicas que reduzam desigualdades históricas e promovam inclusão social.

DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A análise da produção científica selecionada confirma o que a fundamentação teórica já apontava: a efetivação do direito à educação no Brasil permanece tensionada entre avanços normativos e limitações práticas. Tal como destacam Cury (2002) e Crepaldi *et al.* (2024), a garantia do direito à educação não se reduz ao acesso, mas exige a articulação entre políticas públicas consistentes, gestão democrática e práticas pedagógicas que considerem as desigualdades sociais.

Nos artigos analisados, percebe-se uma convergência em torno da ideia de que a gestão democrática constitui um eixo central para o fortalecimento da escola como espaço público de formação cidadã. Essa constatação dialoga com Schefer e Félix (2020), para quem o discurso da gestão democrática já está consolidado, mas sua materialização enfrenta obstáculos de ordem administrativa e política. Os estudos recentes reforçam que a participação da comunidade escolar, embora prevista em marcos legais, ainda encontra entraves na prática, seja por resistências de modelos centralizadores (Amaro e D'Angelo, 2024), seja pela ausência de condições estruturais que garantam a efetiva participação dos diferentes sujeitos.

Outro ponto recorrente nas pesquisas é o papel estratégico da coordenação pedagógica. Assim como observado por Colombini e Rivas (2024), os artigos analisados evidenciam que a atuação do coordenador pedagógico pode favorecer a construção coletiva do projeto pedagógico e fortalecer a mediação entre professores, alunos e comunidade, condição essencial para que a gestão escolar seja instrumento de democratização.

A discussão também evidencia a necessidade de superar a fragmentação das políticas públicas, aspecto ressaltado por Zucatto *et al.* (2023). Os trabalhos analisados

apontam que, embora existam diretrizes importantes, muitas vezes a execução se mostra desarticulada, o que compromete a efetividade das ações no cotidiano escolar. Esse ponto dialoga com Machado e Ganzeli (2018), que já destacavam a insuficiência de recursos e as desigualdades regionais como barreiras à consolidação da gestão democrática.

Por fim, um aspecto emergente tanto na fundamentação quanto nos artigos analisados é a articulação entre gestão democrática e justiça educacional. Sousa e Hora (2023) lembram que democratizar a gestão não basta se não houver práticas pedagógicas que enfrentem as desigualdades históricas. Esse olhar mais ampliado aparece em diferentes pesquisas, apontando para a urgência de compreender a gestão não apenas como mecanismo administrativo, mas como estratégia política e pedagógica de transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da discussão aqui levantada, entende-se que a literatura contemporânea evidencia que a gestão educacional é um elemento-chave para a implementação das políticas públicas e para a garantia do direito à educação. No entanto, sua efetividade depende da superação de desafios estruturais, da valorização da coordenação pedagógica, da articulação com a comunidade escolar e do enfrentamento das desigualdades que marcam o sistema educacional brasileiro.

Assim, a análise da produção científica recente, em diálogo com a fundamentação teórica, evidencia que a efetivação do direito à educação no Brasil permanece marcada por tensões entre avanços normativos e desafios práticos. O estudo demonstrou que, apesar da consolidação da gestão democrática como princípio legal e discursivo, sua materialização enfrenta entraves relacionados a modelos centralizadores, à fragmentação das políticas públicas e às desigualdades estruturais que atravessam o cotidiano escolar.

No eixo da participação comunitária, os resultados confirmam que o envolvimento da comunidade escolar é essencial, mas ainda limitado por culturas institucionais hierárquicas e pela ausência de condições que favoreçam a participação efetiva. Quanto à coordenação pedagógica, destacou-se seu papel estratégico na articulação entre professores, estudantes e comunidade, sendo decisiva para fortalecer a gestão democrática e consolidar projetos pedagógicos coletivos.

A análise também revelou que a fragmentação das políticas públicas compromete a efetividade das ações, reforçando a necessidade de maior integração entre formulação e execução, além de superação das desigualdades regionais e da insuficiência de recursos.

Finalmente, a discussão apontou a importância de compreender a gestão não apenas como instrumento administrativo, mas como meio de promoção da justiça educacional, capaz de articular práticas pedagógicas inclusivas e transformadoras.

Dessa forma, conclui-se que a gestão educacional, quando orientada por princípios democráticos, participativos e articulados a políticas públicas consistentes, constitui um instrumento fundamental para a efetivação do direito à educação. Contudo, esse processo exige investimentos contínuos, formação qualificada de gestores e coordenadores pedagógicos, e a superação de obstáculos políticos, administrativos e sociais que ainda limitam a democratização do espaço escolar no Brasil.

REFERÊNCIAS

AMARO, Rubens de Araújo; D'ANGELO, Márcia Juliana. Três décadas de gestão escolar democrática no Brasil: revisão sistemática da literatura. *Educação*, Santa Maria, v. 49, n. 1, p. e124/1–40, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644473660>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/73660>. Acesso em: 24 ago. 2025.

ARROYO, Miguel Gonzalez. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 15-47, jul./set. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698153060>.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 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*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 7 jul. 2025.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 - Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2017>. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jul. 2025.

FREITAS, Wanderleia Maria de. Políticas públicas e gestão democrática da educação no Brasil: perspectivas e desafios. *Caderno Pedagógico*, Curitiba, v. 21, n. 5, maio 2024. DOI: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n5-077>. Acesso em: 24 ago. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200001>.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, set./dez. 2001. Acesso em: 24 ago. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2012.

MACHADO, Cristiane; GANZELI, Pedro. Gestão educacional e materialização do direito à educação: avanços e entraves. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 49-63, mar./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57215>. Acesso em: 24 ago. 2025.

ONU. Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Brasília: ONU, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org>. Acesso em: 07 dez. 2025.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

SCHEFER, Maria Cristina; FÉLIX, Carlos Marcelo. Gestão democrática: uma breve revisão de literatura (2010–2019). *Revista Práxis*, Novo Hamburgo, v. 12, n. 24, p. 129-147, jan./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.25112/rpr.v12i24.2113>. Acesso em: 24 ago. 2025.

SOUSA, Bianca Pereira de; HORA, Dinair Leal da. Escola justa: uma revisão narrativa. *Research, Society and Development*, v. 12, n. 1, e12712139606, 2023. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v12i1.39606>. Acesso em: 24 ago. 2025

UNESCO. Reimaginar nosso futuro juntos: um novo contrato social para a educação. Paris: UNESCO, 2022. Disponível em: <https://www.unesco.org>. Acesso em: 07 dez. 2025.

LIDERANÇA FEMININA NA GESTÃO ESCOLAR: DESAFIOS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Angélica Martins de Oliveira, Emmily Mustafa Borges de Souza, Sirley Terezinha Filipak

INTRODUÇÃO

A presença das mulheres na gestão escolar da educação básica é um fenômeno histórico e contemporâneo que revela contradições profundas, refletindo tensões entre avanços sociais e barreiras estruturais. Se, por um lado, a docência sempre foi associada ao feminino desde o século XIX, especialmente com a feminização do magistério no Brasil (Almeida, 1998), por outro, os espaços de decisão e liderança sempre foram historicamente ocupados majoritariamente por homens, evidenciando uma dicotomia entre presença numérica e poder efetivo. Esse contraste sinaliza a existência de padrões sociais que delimitam onde, como e em que condições as mulheres podem ocupar posições de destaque na educação.

Dados recentes do Censo Escolar (INEP, 2024) indicam que mais de 80% das direções de escolas públicas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental são ocupadas por mulheres. No entanto, à medida que se avança para cargos de maior visibilidade e poder — como diretorias regionais de ensino, secretarias municipais e estaduais, ou cargos no Ministério da Educação — essa representatividade diminui significativamente, revelando a permanência de um “teto de vidro” (Diniz, 2017). Esse fenômeno evidencia que a participação feminina não garante automaticamente o acesso ao poder decisório nem a influência sobre políticas educacionais, reforçando a necessidade de compreender a gestão escolar sob a perspectiva do gênero.

Segundo Apple (2006), a escola é também um espaço de poder, onde as relações sociais mais amplas se refletem nas práticas cotidianas e na distribuição de autoridade. Isso significa que, mesmo em um campo altamente feminizado, a distribuição do poder ainda reproduz desigualdades de gênero, muitas vezes de forma sutil, invisível e legitimada por normas sociais. Charlot (2000) reforça que a educação é um espaço de produção de sentidos, mas também de reprodução de hierarquias, justificando a relevância de analisar a gestão sob a ótica do gênero, não apenas como uma questão de representatividade, mas como um componente estruturante das relações de poder.

No cenário internacional, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU (ODS, 2015), especialmente o ODS 5, reforçam a necessidade de promover a igualdade de gênero em todos os níveis de atuação social e política. Apesar disso, a implementação

prática de medidas que fortaleçam a liderança feminina ainda é limitada em diversos países, incluindo o Brasil, onde políticas públicas educacionais frequentemente apresentam o tema da equidade de gênero de forma periférica, sem estratégias concretas voltadas ao fortalecimento de gestoras.

Este artigo propõe-se, portanto, a analisar essas contradições e refletir sobre as invisibilidades enfrentadas pelas mulheres na gestão escolar, investigando de que maneira as políticas públicas têm ou não respondido a essas demandas, considerando a importância de uma abordagem interseccional de gênero, raça, classe e território.

REFERENCIAL TEÓRICO

A análise da liderança feminina na gestão escolar fundamenta-se na literatura que problematiza relações de gênero, poder e educação, oferecendo um panorama teórico consistente para compreender barreiras históricas e contemporâneas.

Scott (1990) aponta que o gênero constitui uma categoria de análise essencial para compreender como desigualdades são historicamente construídas e reproduzidas em instituições sociais, incluindo a escola. Saffioti (2004) complementa essa perspectiva ao discutir o patriarcado como uma estrutura que mantém a desigualdade entre homens e mulheres, atravessando práticas educacionais e influenciando padrões de reconhecimento, autoridade e legitimação.

Bourdieu (2002) contribui para a reflexão sobre dominação masculina, mostrando como a cultura escolar naturaliza a presença feminina em funções de cuidado e suporte, mas raramente em posições de poder. E Arroyo (2011) acrescenta que a escola é simultaneamente espaço de transmissão de conhecimento e arena de disputas simbólicas, onde o poder se manifesta em decisões cotidianas, rotinas pedagógicas e representações sociais.

Autores da área da educação, como Vieira (2010), destacam que as gestoras enfrentam sobrecarga de trabalho, acumulando funções administrativas, pedagógicas e emocionais, evidenciando a necessidade de políticas públicas que apoiem o desenvolvimento profissional e pessoal dessas líderes. Enquanto Nóvoa (1992) e Tardif (2002) enfatizam a importância da profissionalização docente e da formação contínua na gestão escolar, ainda insuficientemente sensível às questões de gênero. Dubar (2005) amplia a análise ao demonstrar que a identidade profissional se constrói em diálogo constante com o contexto social, revelando tensões entre expectativas culturais e exercício do poder.

A gestão escolar, quando analisada sob a perspectiva de gênero, revela-se como um campo de tensões profundas entre a competência técnica e as expectativas sociais. De modo que faz a literatura pertinente o serviço de investigação e montagem do retrato histórico e social desde o gênero como uma categoria de análise que nos permite enxergar como as instituições, inclusive a escola, reproduzem desigualdades históricas em suas estruturas de poder, passando pela revelação da estrutura do patriarcado, a naturalização das “funções da mulher”, desde a associação da presença feminina ao cuidado, ao suporte e à mediação afetiva até o mínimo simbólico presente nas decisões cotidianas da escola como um conjunto de reforços que atravessam as práticas educacionais conduzindo às mais variadas manifestações de dificuldade de legitimação da autoridade feminina no espaço escolar de poder.

Para as gestoras, cada decisão é um ato de afirmação em um espaço onde as representações sociais ainda hesitam em enxergar a mulher como a figura máxima de autoridade e decisão final. Elas não enfrentam apenas o trabalho administrativo e pedagógico; mas acumulam uma carga emocional exaustiva. Esse fenômeno, muitas vezes chamado de "trabalho invisível", exige que a líder cuide do bem-estar de toda a comunidade escolar, resultando em um acúmulo de funções que evidencia a carência de políticas públicas de suporte ao seu desenvolvimento pessoal para o profissional.

A profissionalização, defendida por Nóvoa (1992) e Tardif (2002), surge, portanto, como um caminho para romper esses ciclos. Contudo, como também alertam os mesmos autores, essa formação ainda é insuficiente no que tange à sensibilidade de gênero. Ou seja, sem uma preparação que discuta explicitamente essas barreiras, o exercício da gestão continuará sendo uma reprodução de modelos tradicionais, onde a formação contínua ignora as especificidades das trajetórias femininas e os obstáculos que lhes são impostos.

Conquanto, no âmbito das políticas públicas, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) (Brasil, 2014) estabeleça diretrizes para equidade, ainda carece de estratégias específicas voltadas ao fortalecimento da liderança feminina, evidenciando lacunas que comprometem a construção de uma educação mais justa, inclusiva e democrática.

De modo que a superação desses desafios passa obrigatoriamente pela criação de redes de apoio e pela visibilidade dos processos de tomada de decisão a partir de políticas públicas fortes e abrangentes. Portanto, estamos falando da urgência para institucionalizar horários de estudo, apoio psicológico e planos de carreira que considerem a dupla ou tripla jornada que muitas dessas líderes ainda enfrentam fora da escola.

Associando e ampliando as análises pertinentes, a literatura feminista contemporânea, incluindo Bell Hooks (2013) e Louro (1997), reforça a necessidade de uma perspectiva interseccional, reconhecendo que experiências de gestoras são atravessadas não apenas pelo gênero, mas também por raça, classe e contexto territorial, o que exige políticas educacionais diferenciadas e sensíveis a essas dimensões.

Nesse sentido, é ainda mais complexa toda e qualquer análise sobre o papel de mulheres gestoras na medida em que as barreiras e obstáculos descritos até aqui não atingem todas as gestoras da mesma forma ou com a mesma intensidade. Enquanto uma gestora branca em um contexto urbano pode lutar contra o "teto de vidro" e a deslegitimação de sua autoridade intelectual, uma gestora negra em territórios vulnerabilizados poderá enfrentar temas como o racismo. Nesses casos, a autoridade não é apenas questionada, mas muitas vezes negada *a priori*, exigindo dessas líderes um esforço sobre-humano de negociação simbólica e resistência política para garantir a governabilidade e o respeito da comunidade escolar.

Ademais, a gestão por mulheres, numa perspectiva interseccional, afunda de vez a gestão em um exercício de sobrevivência institucional onde a líder precisa mediar conflitos de classe e território ao mesmo tempo em que tenta implementar uma agenda pedagógica de qualidade.

METODOLOGIA

Este estudo adota abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, utilizando a análise documental como principal estratégia metodológica. Foram examinados documentos oficiais, como o Plano Nacional de Educação (2014-2024) (Brasil, 2014), relatórios do Censo Escolar (INEP, 2024), metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS, 2015), além de publicações acadêmicas e relatórios internacionais da UNESCO (2020).

A análise seguiu abordagem interpretativa, com foco em identificar categorias relacionadas à liderança feminina, gênero e políticas públicas. Segundo Minayo (2010), a pesquisa qualitativa possibilita compreender significados e contradições que permanecem invisíveis em análises puramente estatísticas, permitindo interpretar contextos, práticas e sentidos atribuídos às gestoras escolares.

Reconhece-se como limitação a ausência de entrevistas ou grupos focais com gestoras, o que poderia ampliar a dimensão subjetiva da pesquisa. No entanto, a análise documental oferece elementos robustos para compreender lacunas institucionais, barreiras

culturais e desafios enfrentados por gestoras, fornecendo subsídios para reflexão sobre políticas públicas e práticas de gestão.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

O “TETO DE VIDRO” E A SEGREGAÇÃO DE GÊNERO NA GESTÃO ESCOLAR

O conceito de “teto de vidro” reflete a realidade das gestoras escolares no Brasil: mesmo ocupando a maioria dos cargos de direção em escolas de educação básica, poucas avançam para instâncias superiores de decisão. Dados do Censo Escolar (INEP, 2024) mostram que a predominância feminina se concentra na educação infantil e anos iniciais, enquanto cargos de maior visibilidade — secretarias municipais, diretorias regionais e ministérios — permanecem majoritariamente masculinos. Esse fenômeno evidencia que a participação feminina não se traduz automaticamente em poder decisório, mostrando que barreiras culturais e institucionais permanecem enraizadas.

Bourdieu (2002) argumenta que a dominação masculina é sustentada por um *habitus* social que naturaliza a posição de comando dos homens, fazendo com que liderar seja percebido como uma competência intrinsecamente masculina. No contexto escolar, isso se manifesta na expectativa de que mulheres exerçam funções ligadas ao cuidado, supervisão pedagógica e mediação, enquanto decisões estratégicas, representação política e gestão macroestrutural seriam “atributos” masculinos. Esse processo de naturalização mantém a segregação vertical e simbólica, limitando o acesso feminino a espaços de maior poder.

Além da dimensão cultural, existem barreiras institucionais que reforçam o “teto de vidro”. Processos seletivos internos, critérios de promoção e políticas de carreira muitas vezes não consideram as particularidades da trajetória feminina, como maternidade, deslocamentos e acúmulo de funções domésticas e profissionais. Isso faz com que mulheres competentes e experientes enfrentem obstáculos adicionais, mesmo quando suas qualificações são equivalentes às de seus colegas homens (Diniz, 2017).

Charlot (2000) destaca que a escola é um espaço de produção de sentidos e identidades, mas também de reprodução de desigualdades. A concentração feminina em escolas de educação infantil e anos iniciais reforça uma divisão simbólica que associa crianças pequenas ao cuidado materno. Essa segregação não é apenas numérica, mas qualitativa, delimitando o tipo de poder e influência que a mulher pode exercer dentro do sistema educacional.

Comparações internacionais reforçam essa constatação. A OCDE (2021) observa que, mesmo em países com forte feminização do magistério, a representação feminina em cargos de liderança de maior poder permanece limitada. Isso demonstra que a barreira não é apenas brasileira ou institucional: é estrutural e cultural, refletindo uma visão global de liderança como atributo masculino.

Portanto, compreender o “teto de vidro” na gestão escolar exige uma análise integrada: cultural, simbólica, institucional e histórica. Apenas políticas públicas que considerem essas múltiplas dimensões podem oferecer alternativas eficazes para ampliar o acesso das mulheres a posições de decisão, promovendo equidade e reconhecimento pleno da liderança feminina.

SOBRECARGA E ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO: A “MÃE DA ESCOLA”

As gestoras escolares enfrentam uma sobrecarga significativa, acumulando funções administrativas, pedagógicas e emocionais, além de demandas sociais de mediação entre famílias, alunos e comunidade. Vieira (2010) aponta que essa multiplicidade de funções compromete a saúde física e emocional, gerando estresse, desgaste e, em muitos casos, desmotivação profissional. A gestão escolar, portanto, não se limita a uma função burocrática, mas exige um compromisso constante com múltiplas frentes de atuação.

O estereótipo da “mãe da escola” é um exemplo claro de como papéis de gênero afetam a percepção sobre as gestoras. Louro (1997) argumenta que a escola historicamente reforça expectativas diferenciadas para homens e mulheres, valorizando características consideradas femininas — cuidado, paciência e dedicação — em detrimento de habilidades estratégicas e decisórias. Essa expectativa limita o reconhecimento do trabalho das gestoras como liderança profissional, criando um desequilíbrio entre responsabilidade e prestígio.

Bell Hooks (2013) alerta que a naturalização desses estereótipos aprisiona as mulheres em funções fundamentais, mas pouco valorizadas em termos de poder e influência. A gestora é frequentemente vista como mediadora emocional e organizadora de conflitos, enquanto decisões estratégicas e inovações institucionais são menos reconhecidas ou associadas à sua atuação direta. Essa invisibilidade simbólica reforça desigualdades de gênero e dificulta a ascensão em cargos de maior relevância.

Além disso, a sobrecarga de trabalho é amplificada pela conjunção de responsabilidades profissionais e familiares. Muitas gestoras conciliam jornada escolar, compromissos administrativos e funções domésticas, vivenciando um acúmulo que não é igualmente exigido de seus colegas homens. Isso evidencia que o desafio não é apenas

profissional, mas também social, reforçando a necessidade de políticas públicas que considerem a realidade multifacetada da liderança feminina.

A literatura também aponta que essa sobrecarga impacta diretamente a qualidade da gestão. Dubar (2005) destaca que a identidade profissional das gestoras é constantemente construída em meio a tensões: de um lado, a expectativa de acolhimento e empatia; de outro, a necessidade de afirmar competência estratégica. Esse conflito permanente exige maior apoio institucional, formação continuada e valorização do papel feminino na gestão escolar.

Portanto, a sobrecarga e os estereótipos não apenas limitam a visibilidade e o reconhecimento das gestoras, mas também comprometem a efetividade de sua atuação. Reconhecer e enfrentar essas barreiras é condição essencial para consolidar uma liderança feminina mais plena, capaz de contribuir significativamente para o desenvolvimento das escolas e da educação básica como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas educacionais brasileiras frequentemente reconhecem a equidade de gênero de forma discursiva, mas apresentam lacunas concretas quando se trata do fortalecimento da liderança feminina. O PNE (2014–2024) (Brasil, 2014) menciona a necessidade de superar desigualdades, mas não estabelece metas específicas sobre gestão escolar com recorte de gênero. Essa ausência contribui para invisibilidades que se perpetuam, deixando as gestoras sem suporte institucional adequado para enfrentar desafios específicos.

Franco (2012) enfatiza que a gestão democrática depende do reconhecimento da diversidade e da valorização de sujeitos historicamente excluídos. Quando políticas públicas deixam de abordar explicitamente questões de gênero, reproduzem desigualdades e reforçam barreiras institucionais, apesar das intenções declaradas. Esse paradoxo evidencia a distância entre princípios legais e práticas concretas, reforçando a necessidade de uma abordagem mais efetiva e direcionada.

A observação de experiências internacionais ajuda a entender caminhos possíveis. Países como Finlândia e Canadá desenvolveram programas de formação de lideranças femininas, integrados às carreiras docentes, com acompanhamento estatal e políticas de incentivo. A OCDE (2021) destaca que esses modelos contribuem não apenas para a equidade, mas também para o fortalecimento institucional, ao valorizar competências estratégicas das mulheres e ampliar sua participação em níveis decisórios.

No Brasil, iniciativas privadas e de organizações da sociedade civil têm buscado suprir lacunas do poder público, promovendo cursos, mentorias e redes de apoio para gestoras. Embora relevantes, essas ações carecem de escala nacional e legitimidade formal, não conseguindo alterar a estrutura institucional que limita a ascensão feminina na gestão escolar. Isso reforça a necessidade de políticas articuladas, integrando governo, sociedade civil e instituições educacionais.

Outro ponto relevante é a dimensão interseccional das políticas públicas. Bell Hooks (2013) e Louro (1997) destacam que gênero, raça, classe e território influenciam a experiência das gestoras. Políticas que não consideram essas múltiplas dimensões podem ser insuficientes ou ineficazes, pois ignoram as barreiras específicas enfrentadas por mulheres negras, de áreas rurais ou de contextos socioeconômicos vulneráveis.

Assim, fortalecer a liderança feminina exige mais do que intenções discursivas: demanda criação de políticas públicas consistentes, com indicadores claros, formação continuada, suporte institucional e sensibilidade interseccional. Somente dessa forma será possível reduzir invisibilidades, superar desigualdades e promover um sistema educacional mais equitativo, democrático e transformador.

Portanto, naquilo que é “da porta pra dentro”, a conclusão lógica dessa análise nos leva de volta à profissionalização e a formação contínua (Nóvoa, 1992; Tardif, 2002), que precisam abandonar modelos padronizados para abraçar uma pedagogia da gestão que seja verdadeiramente inclusiva e situada. Pois, políticas educacionais que ignoram as diferenças de raça e classe tendem a reproduzir privilégios mesmo dentro de pautas femininas, beneficiando aquelas que já possuem maior capital social e cultural. A verdadeira transformação da gestão escolar feminina, enfim, reside na capacidade do sistema em oferecer suporte diferenciado que reconheça a singularidade de cada gestora, garantindo que o exercício do poder seja um espaço de emancipação e não um prolongamento das opressões históricas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na Educação: a presença feminina no magistério brasileiro. Campinas: Autores Associados, 1998.
- APPLE, Michael. Educação e poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.
- ARROYO, Miguel. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br>. Acesso em: 10 maio 2025.
- CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DINIZ, Adriana. Transversalidade de gênero nas políticas públicas de educação: avanços e desafios. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, n. 140, p. 349-368, abr./jun. 2017.
- DUBAR, Claude. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 2005.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2012.
- HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2023. Brasília: INEP, 2024.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2010.
- NÓVOA, António. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OCDE. Education at a Glance. 2021. Paris: OECD Publishing, 2021.
- SAFFIOTI, Heleieth I. B. Gênero, patriarcado, violência. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.
- SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Sociedade, Campinas, v. 11, n. 21, p. 7-20, 1990.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.
- UNESCO. Relatório Global de Gênero e Educação. Paris: UNESCO, 2020.

VIEIRA, Maria Helena. Mulheres na gestão escolar: desafios e estratégias. Revista Educação em Foco, v. 3, n. 2, p. 15-28, 2010.

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO FERRAMENTA DE APOIO AO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NOS ANOS INICIAIS: UMA ANÁLISE À LUZ DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Firmino Ferreira de Oliveira, Gizele Cordeiro de Avelino e Silva, Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as tecnologias digitais passaram a ocupar lugar central nas práticas sociais e educacionais, transformando modos de aprender, ensinar e se relacionar com o conhecimento. Entre essas inovações, a inteligência artificial (IA) tem despertado atenção especial pelo seu potencial de analisar dados em grande escala e oferecer subsídios para a tomada de decisão. No campo da educação básica, e em particular nos anos iniciais, esse recurso tem sido apresentado como possibilidade de apoiar professores e gestores na organização do trabalho pedagógico.

A realidade brasileira, contudo, revela desafios expressivos. Os resultados do Saeb 2023 indicaram queda nas médias de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, refletindo os efeitos da pandemia e as desigualdades estruturais. Nos anos iniciais, a nota caiu de 6,02 (2019) para 5,91 (2023); nos anos finais, de 5,21 para 5,10; e no ensino médio, de 4,54 para 4,45 (INEP, 2024). Já o Indicador Criança Alfabetizada (MEC, 2025) mostrou avanços pontuais, mas também grandes diferenças regionais: enquanto o Ceará atingiu 85,3% de crianças alfabetizadas ao final do 2º ano (2024), alguns estados ficaram na faixa de 45% a 50%, como o Rio Grande do Sul (44,7%). Esse cenário levanta uma questão decisiva: de que forma a IA pode contribuir para o planejamento pedagógico, sem comprometer o papel do professor e sem reforçar as desigualdades que marcam o sistema educacional brasileiro?

A relevância dessa discussão está no fato de que o planejamento pedagógico constitui o elo entre políticas públicas e a realidade concreta da escola. É nele que se materializam as metas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Plano Nacional de Educação (PNE), convertendo-se em escolhas didáticas e metodológicas que afetam diretamente a vida dos estudantes. Integrar a IA a esse processo não significa reduzir o professor a um executor de recomendações tecnológicas, mas investigar se é possível utilizá-la como apoio na leitura de dados, na identificação de dificuldades e na construção de estratégias pedagógicas mais eficazes.

Este estudo tem como propósito analisar de que maneira a IA pode colaborar com o planejamento pedagógico nos anos iniciais, à luz das políticas educacionais brasileiras. O estudo consistiu em uma revisão bibliográfica e documental, contemplando documentos oficiais (MEC, INEP, UNESCO, Todos Pela Educação) no recorte temporal de 2019 a 2025, e autores de referência como Libâneo (2005), Saviani (2008), Gatti (2009), Lück (2006), Kenski (2012) e Morin (2011). A metodologia privilegia a interpretação crítica de dados e textos, buscando compreender as possibilidades e os limites do uso da IA na educação.

O artigo organiza-se em três eixos de análise. O primeiro discute o planejamento pedagógico no contexto das políticas públicas nacionais. O segundo examina a inteligência artificial como ferramenta de apoio ao planejamento escolar, considerando experiências recentes ligadas à alfabetização. O terceiro aborda os desafios éticos, sociais e pedagógicos que acompanham o uso da IA na educação, trazendo contribuições de organismos internacionais e o posicionamento do Papa Francisco no G7. Ao final, são apresentadas reflexões que procuram indicar possibilidades de uso da inteligência artificial na educação sem perder de vista o papel central do professor, a complexidade do processo de ensino-aprendizagem e a necessidade de enfrentar as desigualdades históricas do sistema educacional brasileiro.

DESENVOLVIMENTO

O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

O planejamento pedagógico é uma prática fundamental para a organização do trabalho escolar, funcionando como eixo integrador entre políticas públicas e a ação docente. Na perspectiva das políticas educacionais brasileiras, planejar significa articular metas nacionais à realidade concreta das escolas, de modo a garantir equidade e qualidade. Souza (2006, p. 25) define o planejamento como “um processo contínuo de reflexão, tomada de decisões e organização de ações que orientam a prática pedagógica.”

Essa concepção encontra respaldo nas diretrizes oficiais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que “a Educação Básica deve assegurar aos estudantes o desenvolvimento de competências que lhes permitam enfrentar, de forma crítica e responsável, os desafios da vida pessoal, profissional e cidadã” (Brasil, 2017, p. 7). O planejamento pedagógico, nesse sentido, não pode ser visto como mero instrumento burocrático, mas como prática intencional, capaz de dar vida às políticas e projetos educativos.

O Saeb 2023 revelou queda significativa em Língua Portuguesa e Matemática nos anos iniciais, especialmente após a pandemia de COVID-19 (INEP, 2024). Relatório do Todos Pela Educação (2024a) mostrou que a nota média em leitura caiu quase meio ano de escolaridade em relação a 2019. Esses dados evidenciam a necessidade de fortalecer o planejamento pedagógico, articulando-o a estratégias de recuperação de aprendizagens.

Além de servir para a implementação das metas, o planejamento pedagógico é espaço de participação e corresponsabilidade. Como lembra Libâneo (2005, p. 153), “o planejamento é um processo de tomada de decisões, que deve envolver todos os sujeitos do processo educativo.” Assim, ele é também prática democrática, em que professores, gestores e comunidade escolar refletem sobre finalidades e caminhos para a aprendizagem.

O PNE 2014–2024 (Brasil, 2024) trouxe metas importantes para a universalização do acesso e a melhoria da qualidade¹. Entre elas, a Meta 5 estabelece a alfabetização de todas as crianças até o final do 2º ano do ensino fundamental. O Relatório Alfabetiza Brasil (INEP, 2023) discute essa meta e destaca a importância do planejamento pedagógico. Segundo o documento:

Para conceber a avaliação nessa etapa, a alfabetização foi entendida como a apropriação do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao domínio progressivo de habilidades de leitura e produção de textos com autonomia. Com base no entendimento de alfabetização expresso nos normativos legais, sobretudo no que é definido pela BNCC, compreende-se que a alfabetização envolve tanto o domínio do sistema de escrita quanto o uso social da leitura e da escrita em diferentes gêneros e contextos. (INEP, 2023, p. 12).

Esse entendimento mostra que o planejamento pedagógico deve articular tanto as dimensões cognitivas quanto sociais da alfabetização, não se restringindo a metas quantitativas.

A desigualdade regional nos indicadores educacionais reforça a necessidade de planejar com base em dados. Enquanto o Ceará apresenta avanços consistentes, outros estados registram resultados bem inferiores no Indicador Criança Alfabetizada (MEC, 2025). Isso exige estratégias específicas para cada realidade, evidenciando que o planejamento pedagógico precisa dialogar com o território.

Kenski (2012) ressalta que o planejamento deve incorporar as tecnologias digitais, já que elas configuram novos tempos e espaços de aprendizagem. Contudo, o simples

1 Em junho de 2024, o Governo Federal apresentou o Projeto de Lei nº 2.614/2024, que institui o novo Plano Nacional de Educação (2024–2034), com 18 objetivos e 58 metas. O novo plano reforça a equidade, a inclusão e a gestão democrática, orientando políticas públicas para a próxima década. Fonte: Ministério da Educação – PNE 2024–2034.

acesso a ferramentas não garante qualidade; é preciso intencionalidade pedagógica. (Kenski, 2012).

O papel da escola é ainda mais relevante diante do cenário de vulnerabilidade social. Segundo o relatório do Todos Pela Educação (2024b), 40% das crianças brasileiras não têm livros em casa e 25% vivem em situação de pobreza. O planejamento escolar, ao reconhecer esses dados, deve propor estratégias que garantam equidade, incluindo políticas de distribuição de materiais e apoio pedagógico suplementar.

Nesse contexto, Saviani (2008) lembra que o planejamento é expressão de um projeto político-pedagógico, que pode ser emancipador ou reproduzidor das desigualdades. Por isso, planejar é também uma decisão política. A intencionalidade do professor e da escola precisa ser orientada pela busca da justiça social e da formação integral.

Portanto, o planejamento pedagógico deve ser compreendido como processo coletivo, democrático e orientado por dados. Ele articula políticas públicas nacionais, como a BNCC e o PNE, com a realidade local das escolas, buscando responder às desigualdades e promover o direito à aprendizagem.

Em síntese, ao compreender o planejamento pedagógico como prática política e democrática, fortalecemos a educação como bem público e direito de todos. O desafio é transformar diretrizes legais em ações concretas, capazes de garantir que cada criança aprenda, cresça e se desenvolva plenamente.

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO FERRAMENTA DE APOIO AO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

O planejamento pedagógico, como discutido no tópico anterior, é o espaço em que as políticas públicas ganham materialidade. Nesse cenário, a inteligência artificial (IA) emerge como recurso tecnológico capaz de fortalecer a tomada de decisões educacionais. Não se trata de substituir o professor, mas de oferecer subsídios para que a prática docente seja mais intencional e alinhada aos desafios contemporâneos. Como destaca Kenski (2012, p. 45), “as tecnologias não substituem o professor, mas exigem dele novas competências para integrar-se às práticas educativas.”

O relatório do Todos Pela Educação (2024a) evidenciou que a queda da nota padronizada no Saeb 2023 reflete desigualdades persistentes entre redes e regiões. A análise aponta que “as diferenças de aprendizagem entre alunos de diferentes níveis socioeconômicos permanecem elevadas e tendem a se agravar caso não haja políticas públicas focalizadas” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2024a, p. 7). Nesse contexto, a IA

pode apoiar escolas e redes na identificação de lacunas específicas, permitindo que o planejamento pedagógico seja mais responsivo às realidades locais.

A personalização do ensino é uma das potencialidades mais destacadas no debate sobre IA na educação. Iniciativas como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, que utiliza plataformas digitais adaptativas para indicar níveis de leitura e sugerir estratégias de intervenção, exemplificam como a tecnologia pode colaborar para tornar o planejamento pedagógico mais direcionado (MEC, 2025). Essas ferramentas ajudam a antecipar dificuldades e a promover intervenções pedagógicas oportunas.

Segundo o MEC (2025), os avanços registrados no Indicador Criança Alfabetizada ainda convivem com desigualdades marcantes entre regiões e redes:

O avanço registrado em 2024, com 59,2% das crianças alfabetizadas ao final do 2º ano, representa uma melhoria em relação ao ano anterior, mas ainda revela grandes desigualdades regionais e sociais. Enquanto estados como Ceará atingem patamares acima de 80%, outros permanecem abaixo de 40%, o que demonstra a necessidade de fortalecer políticas públicas focalizadas, com apoio em ferramentas tecnológicas, formação docente e investimentos em infraestrutura. (MEC, 2025, p. 11).

Esse dado reforça que a IA, ao oferecer relatórios e diagnósticos mais rápidos, pode se tornar uma aliada no enfrentamento das desigualdades, desde que articulada a políticas públicas consistentes.

A UNESCO (2021, p. 18) alerta que “a adoção de tecnologias educacionais, se não acompanhada de políticas de inclusão, tende a reproduzir ou ampliar desigualdades já existentes.” Essa advertência é essencial no Brasil, onde ainda há profundas diferenças de infraestrutura. O Censo Escolar 2023 mostrou que apenas 62% das escolas públicas possuem internet com fins pedagógicos, contudo, apenas cerca de **11%** das escolas públicas com mais de 50 estudantes alcançam a meta de **1 Mbps por aluno**, estabelecida pelo MEC. (NIC.BR, 2024). Sem investimentos adequados, o uso da IA pode ampliar desigualdades em vez de reduzi-las.

Outro aspecto relevante é a autonomia docente. Libâneo (2005) reforça que o planejamento pedagógico é prática consciente e reflexiva, em que o professor organiza intencionalmente suas ações visando à eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Isso significa que a IA deve estar a serviço do professor, e não o contrário, garantindo que o docente mantenha sua centralidade na mediação pedagógica.

Morin (2011, p. 62) lembra que “a educação deve preparar para a incerteza, ensinando princípios de estratégia que permitam enfrentar o inesperado.” Essa visão

ressalta a importância de preservar a capacidade crítica e criativa da prática docente. A IA pode apoiar diagnósticos e fornecer dados, mas jamais deve limitar a autonomia intelectual do professor ou reduzir o ensino a padrões algorítmicos.

Assim, o potencial da inteligência artificial para apoiar o planejamento pedagógico está condicionado à existência de políticas educacionais que assegurem inclusão digital, formação continuada de professores e condições de trabalho adequadas. A tecnologia, por si só, não garante aprendizagem, mas pode fortalecer processos pedagógicos quando integrada a projetos coletivos de escola.

O desafio consiste em construir um modelo de uso da IA que respeite a diversidade de contextos escolares no Brasil. Isso implica utilizá-la não como solução mágica, mas como ferramenta que, interpretada criticamente, auxilia na tomada de decisões pedagógicas mais eficazes e justas. Dessa forma, a IA pode colaborar com a missão das políticas públicas de reduzir desigualdades e assegurar o direito à educação de qualidade.

Em síntese, a inteligência artificial pode enriquecer o planejamento pedagógico nos anos iniciais ao contribuir para diagnósticos mais precisos e práticas de ensino diferenciadas. Contudo, seu uso deve estar subordinado à intencionalidade educativa e à equidade social. O professor permanece como sujeito central desse processo, responsável por dar sentido pedagógico às informações e garantir que a tecnologia esteja a serviço da formação integral dos estudantes.

DESAFIOS ÉTICOS, SOCIAIS E PEDAGÓGICOS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO

A incorporação da inteligência artificial (IA) ao ambiente escolar levanta uma série de desafios que vão além da dimensão técnica. Para que a tecnologia realmente contribua com o processo educativo, é necessário enfrentar questões éticas, sociais e pedagógicas. Esses aspectos são especialmente sensíveis nos anos iniciais, quando a formação humana e integral das crianças deve prevalecer sobre a lógica meramente instrumental.

O primeiro desafio diz respeito às condições estruturais. O Censo Escolar 2023 revelou que apenas 62% das escolas públicas brasileiras dispõem de internet com fins pedagógicos e somente 11% atingem a velocidade mínima de 1 Mbps por aluno (NIC.BR, 2024). Isso significa que a aplicação da IA pode aprofundar desigualdades entre escolas que têm condições de infraestrutura e aquelas que permanecem em situação precária.

Outro aspecto crítico envolve a proteção de dados pessoais. A Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709/2018) (Brasil, 2018) estabelece que informações de crianças e

adolescentes só podem ser tratadas em condições específicas e com garantias legais. A UNESCO (2021, p. 11) alerta que “os sistemas de IA aplicados à educação precisam respeitar os direitos humanos, proteger a privacidade e promover a inclusão.” Isso exige regulamentação clara e fiscalização constante para assegurar que a coleta e o uso de dados educacionais não violem direitos fundamentais.

As desigualdades sociais também se refletem nos resultados de aprendizagem. O relatório do Todos Pela Educação (2024a) aponta que “os alunos de nível socioeconômico baixo têm desempenho em média dois anos atrás dos de nível socioeconômico alto” (p. 5). Se o acesso às tecnologias digitais continuar condicionado às condições socioeconômicas, a IA poderá ampliar assimetrias em vez de reduzi-las, contrariando o princípio da equidade educacional.

No campo pedagógico, o risco está em enfraquecer a autonomia do professor. Libâneo (2005) ressalta que o planejamento pedagógico é prática consciente e intencional, organizada pelo docente a partir de objetivos claros. A submissão desse processo a recomendações algorítmicas poderia reduzir o professor a mero executor de instruções, comprometendo sua função crítica e reflexiva.

Eliane Moreira Marques (2025, p. 5) afirma que “para preparar os estudantes para a inevitável incerteza do século XXI, é necessário que as práticas pedagógicas integrem modelos ativos como resolução de problemas, projetos e cooperação, fomentando autonomia e resiliência.” Essa visão reforça que a educação não pode se apoiar em protocolos rígidos nem algoritmos imutáveis; é preciso promover criatividade, pensamento crítico e capacidade de adaptação frente ao imprevisível. Nesse mesmo sentido, Gabriel Grabowski (2025) destaca que “educar em tempos de incerteza implica formar sujeitos competentes para construir seus projetos de vida em contextos instáveis” (p. 4), apontando a urgência de uma prática docente que acolha a complexidade e favoreça a construção de saber em ambientes em constante transformação.

A UNESCO (2021, p. 32) reforça a necessidade de regulamentação clara:

Os governos e os sistemas educacionais devem estabelecer diretrizes claras para o uso ético da inteligência artificial na educação. Isso inclui a proteção da privacidade dos dados, a transparência dos algoritmos e a prevenção de vieses que possam reforçar desigualdades sociais. (UNESCO, 2021, p. 32).

Essa orientação internacional reforça que a IA não pode ser implementada sem um quadro normativo que assegure transparência, justiça e inclusão.

A formação docente é outro ponto essencial. Gatti (2009) defende que a valorização e o preparo dos professores são determinantes para que políticas educacionais se concretizem. No caso da IA, isso implica preparar os docentes para compreender e interpretar relatórios gerados por algoritmos, sem perder de vista a intencionalidade pedagógica e a centralidade da ação humana.

Lück (2006) acrescenta que o planejamento pedagógico é um processo democrático e coletivo. A adoção de tecnologias, portanto, não pode ser decidida de forma vertical, mas deve envolver o diálogo com professores, gestores e comunidades escolares. Somente assim a IA poderá ser incorporada de maneira legítima e contextualizada.

No plano ético mais amplo, a reflexão do Papa Francisco ao G7 em 2024 amplia o debate sobre o uso da IA. O pontífice destacou que a tecnologia é um instrumento poderoso, mas que precisa ser colocado a serviço da dignidade humana e não de interesses tecnocráticos. Em suas palavras:

A inteligência artificial é um instrumento extremamente poderoso, utilizado em muitos domínios da atividade humana: da medicina ao mundo do trabalho, da cultura à comunicação, da educação à política. E é já legítimo supor que o seu uso influenciará cada vez mais a nossa forma de viver, as nossas relações sociais e, no futuro, até mesmo a maneira como concebemos a nossa identidade como seres humanos (Francisco, 2024).

Essa advertência reforça que, ao ser utilizada na educação, a IA deve servir como meio para promover justiça social, inclusão e respeito à dignidade, e não como instrumento de reforço de desigualdades.

Por fim, Saviani (2008) lembra que toda política educacional expressa um projeto de sociedade. O mesmo raciocínio pode ser aplicado às tecnologias: seus algoritmos refletem escolhas de quem os produz e de quem os adota. Assim, pensar os desafios da IA na educação exige uma postura crítica, capaz de questionar quais valores estão por trás de seu uso e como esses valores se traduzem na formação das novas gerações.

Em síntese, os desafios éticos, sociais e pedagógicos da inteligência artificial no planejamento educacional apontam para a necessidade de políticas públicas claras, infraestrutura adequada, formação docente consistente e preservação da autonomia pedagógica. Somente dessa forma será possível assegurar que a IA seja instrumento a serviço da humanização e não da tecnocracia, promovendo uma educação democrática, inclusiva e comprometida com a dignidade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão empreendida ao longo deste artigo buscou compreender as possibilidades e os desafios do uso da inteligência artificial como ferramenta de apoio ao planejamento pedagógico nos anos iniciais da educação básica. O ponto de partida foi a análise do planejamento como prática que materializa as políticas públicas dentro da escola, mostrando que ele não é um ato meramente burocrático, mas uma construção coletiva, intencional e política.

Nesse sentido, evidenciou-se que os dados educacionais recentes, especialmente os do Saeb 2023 e do Indicador Criança Alfabetizada de 2025, apontam para avanços limitados e para desigualdades persistentes entre estados e grupos sociais. Esse quadro reforça a urgência de estratégias pedagógicas que não apenas implementem as metas nacionais, mas que também respondam às especificidades de cada território, garantindo condições mais equitativas de aprendizagem.

A análise mostrou que a inteligência artificial pode se somar a esse esforço ao oferecer diagnósticos mais rápidos, relatórios detalhados e possibilidades de personalização de atividades. Ferramentas digitais adaptativas, já testadas em programas de alfabetização, demonstram que a tecnologia pode apoiar os docentes na identificação de lacunas de aprendizagem e na proposição de estratégias diferenciadas para os estudantes.

Contudo, os resultados não deixam dúvidas de que o potencial da IA depende de condições estruturais e pedagógicas. A falta de conectividade em muitas escolas públicas e a baixa velocidade da internet em boa parte das redes constituem barreiras que podem transformar a inovação em mais um fator de exclusão. A tecnologia, se não acompanhada de investimentos consistentes em infraestrutura e formação docente, corre o risco de acentuar desigualdades em vez de reduzi-las.

Outro aspecto destacado foi a necessidade de preservar a autonomia do professor. A literatura educacional, representada por Libâneo, Gatti, Lück e Saviani, reforça que o planejamento pedagógico é ato consciente e reflexivo, orientado por finalidades educativas e por um projeto de sociedade. O uso de algoritmos não pode enfraquecer esse processo, reduzindo a ação docente a simples execução de recomendações técnicas.

A reflexão ética também ganhou espaço relevante. Organismos internacionais, como a UNESCO, têm alertado para os riscos do uso inadequado da IA destacando a necessidade de regulamentação, transparência e respeito à privacidade dos dados. Do mesmo modo, o Papa Francisco, em seu discurso ao G7 em 2024, recordou que a inteligência artificial é um instrumento poderoso que precisa ser colocado a serviço da

dignidade humana e não de interesses tecnocráticos. Essas contribuições ajudam a situar o debate num horizonte mais amplo, em que a tecnologia deve estar subordinada a princípios de justiça e solidariedade.

Assim, a IA, embora promissora, não pode ser tratada como solução mágica para os problemas educacionais. Seu uso só se justifica se contribuir para ampliar o tempo e a energia do professor em atividades pedagógicas significativas, apoiar políticas públicas voltadas à equidade e fortalecer a construção democrática do planejamento escolar.

As evidências apontam que o caminho não é rejeitar a tecnologia, mas integrá-la de forma crítica e contextualizada. Isso significa investir em conectividade e equipamentos, oferecer formação docente consistente e garantir que a mediação pedagógica continue sendo conduzida por pessoas, e não por algoritmos. A tecnologia pode ajudar a iluminar problemas, mas é a ação humana que define os rumos da educação.

Em termos práticos, isso implica pensar a IA como parte de um conjunto maior de estratégias que envolvem currículo, avaliação, políticas de financiamento e gestão democrática das escolas. Somente quando a tecnologia estiver articulada a esses elementos será possível alcançar resultados efetivos na redução das desigualdades e na promoção da aprendizagem de qualidade.

Ao longo deste estudo, buscou-se evidenciar que a inteligência artificial pode, sim, enriquecer o planejamento pedagógico nos anos iniciais. Porém, sua eficácia depende de condições objetivas de infraestrutura, de uma política educacional comprometida com a equidade e de uma concepção de educação que valorize o papel insubstituível do professor. O futuro da IA na educação não está dado; ele será resultado das escolhas políticas, éticas e pedagógicas que fizermos hoje.

Em síntese, a inteligência artificial não deve ser vista como ameaça ou panaceia, mas como instrumento cuja relevância depende do modo como será incorporada pela escola e pela sociedade. Quando utilizada com criticidade, intencionalidade e compromisso ético, poderá contribuir para a construção de uma educação mais justa e transformadora. Caso contrário, corre-se o risco de transformar inovação em mais um capítulo da reprodução das desigualdades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 set. 2025.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 15 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 ago. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm. Acesso em: 15 set. 2025.

FRANCISCO, Papa. Discurso do Papa Francisco à Cúpula do G7. Borgo Egnazia, Puglia, 14 jun. 2024. Vaticano News, 2024. Disponível em: <https://www.vaticannews.va/pt/papa/news/2024-06/papa-francisco-g7-inteligencia-artificial-puglia-vida.html>. Acesso em: 15 set. 2025.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1355-1379, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400016>.

GRABOWSKI, Gabriel. Novos e velhos desafios da educação em 2025. Instituto Humanitas Unisinos – IHU, 6 jan. 2025, p. 4.

INEP. Relatório da Pesquisa Alfabetiza Brasil. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_da_pesquisa_alfabetiza_brasil.pdf. Acesso em: 15 set. 2025.

INEP. Relatório Saeb/Ideb 2023. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024. Disponível em:

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NIC.BR – Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. Panorama da Qualidade da Internet nas Escolas Públicas Brasileiras: Censo Escolar 2023. São Paulo: NIC.br, 2024. Disponível em: <https://cetic.br/>. Acesso em: 15 set. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUZA, Donaldo Bello de. Planejamento educacional: concepções e práticas em disputa. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 18-49, jul./dez. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Destaques do Ideb e Saeb 2023. São Paulo: Todos Pela Educação, 2024a. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 15 set. 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Acesso a livros e condições de estudo das crianças brasileiras. São Paulo: Todos Pela Educação, 2024b. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 15 set. 2025.

UNESCO. Educação em tempos de pandemia: impactos e respostas políticas. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 15 set. 2025.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O USO DE TECNOLOGIAS: O POTENCIAL DOS APLICATIVOS DE MENSAGENS INSTANTÂNEAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ana Luisa Povitzki, Kamilla Cristina Lorenzi Silva, Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

INTRODUÇÃO

A integração de tecnologias digitais ao processo pedagógico permanece como um dos grandes desafios da Educação Básica no Brasil, especialmente na rede pública, em que a infraestrutura é marcada por limitações históricas e pela desigualdade de acesso. Embora programas governamentais, como o Programa Educação Conectada¹, tenham buscado ampliar a conectividade das escolas, a realidade cotidiana ainda revela lacunas profundas na disponibilidade de equipamentos e no uso pedagógico qualificado da internet. De acordo com estudos publicados pela Agência Brasil (2023) 94% das escolas, após a Pandemia, têm internet. No entanto, pouco mais da metade, 58%, têm equipamentos como computadores, notebook, desktop e tablet e conectividade à rede para uso dos alunos.

Diante destas carências estruturais, observa-se a adoção de soluções improvisadas como o uso de recursos digitais não institucionais que acabam sendo incorporados às práticas educativas não pela sua adequação pedagógica, mas por representarem uma alternativa mínima diante da ausência de plataformas e sistemas oficiais.

Experiências durante a pandemia de COVID-19 são exemplos de soluções adotadas com o uso do *WhatsApp*. Elas demonstraram que este aplicativo, antes usado apenas para questões de uso cotidiano, foi amplamente apropriado como recurso para manter vínculos pedagógicos, ampliar a participação dos estudantes, auxiliar na comunicação entre escola e comunidade e favorecer práticas didáticas. (Leôncio, Mesquita e Rabello, 2023)

No entanto, seu uso pedagógico levantou problemas importantes como a intensificação da comunicação fora do ambiente escolar que gerou sobrecarga docente, além do fato de esse recurso depender de dispositivos pessoais (celulares) e da internet domiciliar, o que escancarou as desigualdades de acesso.

Esse contexto confirmou o que já se pressupunha em pesquisas anteriores à Pandemia, quanto à adoção das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. Elas apontaram a demanda de ações de políticas públicas claras que implicam não somente

¹ O **Programa Educação Conectada**, criado em 2017 pelo MEC, tem como objetivo ampliar o acesso à internet de qualidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica. Estruturado em quatro dimensões: visão, formação, recursos educacionais digitais e infraestrutura, busca integrar conectividade às práticas pedagógicas das escolas públicas, promovendo inclusão digital e inovação no ensino.

na questão da infraestrutura, mas também na formação crítica de professores e na criação de mecanismos de regulação que garantam intencionalidade pedagógica e equidade social. (Moran, Masetto, Behrens, 2017). Isso porque o professor deve ser o mediador no processo de aprendizagem, como orienta Masetto (2017),

Esse cenário envolve totalmente o professor em sua função docente, colocando-o na contingência de conhecer novos recursos tecnológicos, adaptar-se a eles, usá-los e compreendê-los em prol de um processo de aprendizagem mais dinâmico e motivador para seus alunos.” (Masetto, 2017, p. 143)

A partir dessas reflexões, o problema que orienta este estudo pode ser sintetizado na seguinte questão: de que maneira as políticas públicas educacionais podem incorporar o uso do *WhatsApp* como ferramenta de apoio ao processo de ensino-aprendizagem em escolas públicas na Educação Básica?

Pensando nesse problema, tem-se por objetivo geral analisar de que forma as políticas públicas educacionais podem fomentar o uso pedagógico do *WhatsApp* como recurso acessível para potencializar a aprendizagem em escolas públicas de Ensino Fundamental.

Como objetivos específicos elencam-se:

- investigar algumas experiências de uso pedagógico do *WhatsApp* em instituições públicas na Educação Básica;
- identificar os principais desafios e potencialidades dessa ferramenta;
- analisar a articulação entre políticas públicas e tecnologias acessíveis na promoção da aprendizagem digital;
- apresentar as propostas levantadas na pesquisa para a incorporação do *WhatsApp* como recurso pedagógico no âmbito das políticas públicas voltadas ao Ensino Fundamental dos anos finais.

A relevância desta investigação se justifica por três aspectos: o social, o científico e o político educacional. Do ponto de vista social, este estudo contribui para o debate sobre equidade digital e inclusão, uma vez que reconhece as condições desiguais de acesso às tecnologias e propõe alternativas que não dependem exclusivamente de investimentos de grande porte em infraestrutura.

Do ponto de vista científico, a pesquisa avança na compreensão do *WhatsApp* não apenas como um canal de comunicação emergencial, mas como recurso educacional com

intencionalidade pedagógica, articulado à BNCC, à cultura digital e às demandas de formação docente.

Por fim, do ponto de vista político-educacional, o trabalho pode subsidiar gestores e formuladores de políticas públicas na elaboração de diretrizes mais consistentes para o uso de tecnologias móveis em escolas públicas, reforçando a necessidade de regulamentação, proteção de dados e práticas de inclusão que contemplem a diversidade de contextos regionais brasileiros.

A escolha do *WhatsApp* como objeto deste estudo justifica-se pela ampla difusão do aplicativo no cotidiano dos brasileiros, pela presença significativa no ambiente escolar, e por ser uma ferramenta acessível e de baixo custo, capaz de superar parcialmente a falta de conectividade plena e de equipamentos adequados.

A metodologia utilizada possui abordagem qualitativa, com caráter exploratório teórico e documental. O referencial teórico é constituído por documentos oficiais de políticas públicas, como a BNCC, o PNE e o Programa Educação Conectada, e pela literatura acadêmica especializada. A técnica adotada será a análise de conteúdo, visando identificar categorias temáticas que evidenciem o uso pedagógico do *WhatsApp* na Educação. A triangulação entre os dados empíricos, o referencial teórico e as diretrizes das políticas públicas possibilitaram uma leitura crítica sobre os alcances e os limites do uso dessa ferramenta no contexto educacional brasileiro.

Este artigo está estruturado em 4 seções. Na primeira, apresenta-se o referencial teórico sobre tecnologias digitais, aprendizagem móvel e letramentos críticos. Na segunda, discute-se o panorama das políticas públicas educacionais brasileiras e suas interfaces com a cultura digital. A terceira seção aborda experiências e possibilidades de uso do *WhatsApp* como recurso pedagógico, destacando potencialidades e limites. A quarta apresenta propostas de protocolos de implementação institucional para escolas públicas. Por fim, as considerações finais apontam recomendações para políticas públicas e indicam possibilidades para futuras investigações.

1 TECNOLOGIAS DIGITAIS, APRENDIZAGEM MÓVEL E LETRAMENTOS CRÍTICOS

A inserção das tecnologias digitais na educação tem transformado a maneira como se concebe o ensino e a aprendizagem, reconfigurando tempos, espaços e práticas pedagógicas. Essas transformações não se restringem apenas ao uso instrumental de recursos tecnológicos, mas dizem respeito a novos modos de pensar, interagir e construir

saberes. Nesse contexto, conceitos como tecnologias digitais, aprendizagem móvel e letramentos críticos assumem centralidade nas discussões sobre a formação de sujeitos críticos e autônomos na sociedade contemporânea.

Segundo Pierre Lévy (1999, p. 17), vivemos em uma sociedade marcada pelo ciberespaço:

O ciberespaço (que também chamarei de ‘rede’) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo ‘cibercultura’, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.

Esse novo espaço cria a expansão da inteligência coletiva, na qual o conhecimento se constitui de forma distribuída e colaborativa. Para o autor, as tecnologias digitais possibilitam a criação de redes de aprendizagem que transcendem os limites institucionais da escola, permitindo que os indivíduos aprendam em qualquer lugar e tempo. Lévy (1999) evidencia que o espaço digital não apenas amplia o acesso à informação, mas também propicia a criação de novos modos de interação e cooperação: a cibercultura.

Na mesma direção, Moran (2018) discute a relação entre tecnologias e educação sob a perspectiva da inovação pedagógica. Para o autor, o desafio da escola contemporânea é superar a lógica transmissiva e assumir um papel de mediação em processos de aprendizagem mais participativos. O autor destaca que as tecnologias digitais devem ser incorporadas não como um recurso complementar, mas como elementos estruturantes de práticas pedagógicas que valorizem a experimentação, a autoria e a reflexão crítica.

Com as tecnologias atuais, a escola pode se transformar em um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir. (Moran: 2018, p. 31).

A perspectiva da **aprendizagem móvel** (*mobile learning*) reforça essas ideias ao considerar os dispositivos móveis (*smartphones, tablets, personal computer*) como mediadores de práticas educativas. Para José Moran (2018), a mobilidade amplia as possibilidades de personalização do ensino, permitindo que o aluno aprenda em pequenos fluxos de tempo, em contextos múltiplos e de acordo com seus interesses. A aprendizagem, assim, torna-se mais flexível, acessível e conectada ao cotidiano. “A escola precisa

entender que uma parte cada vez maior da aprendizagem pode ser feita sem estarmos em sala de aula e sem a supervisão direta do professor” (Moran, 2018, p. 30). Moran observa ainda que tais práticas exigem do professor um papel de curador de conteúdos e orientador de percursos, estimulando a autonomia e o protagonismo discente.

Ao lado disso, os debates sobre **letramentos críticos** vão além da simples habilidade de ler e escrever; envolvem a capacidade de analisar, interpretar e questionar informações, compreendendo os contextos sociais, culturais e ideológicos que moldam os textos e discursos. Freire (1996) destaca que o letramento crítico é essencial para a formação de sujeitos autônomos, capazes de refletir sobre sua realidade e atuar de maneira consciente na sociedade. No contexto digital, o letramento crítico também se aplica à análise de conteúdos *online*, permitindo aos indivíduos distinguirem informações confiáveis de desinformação e compreender as estratégias de persuasão presentes nas mídias digitais

Nessa perspectiva, o letramento crítico convoca educadores e educandos a compreenderem a tecnologia não como um fim em si mesma, mas como um meio para questionar e transformar a realidade. Isso implica ensinar os estudantes a desconstruírem discursos, identificarem relações de poder e participarem de forma ativa e reflexiva na sociedade em rede e principalmente compreender sua responsabilidade como autor nesse contexto digital.

As práticas autorais dos estudantes, isto é, a possibilidade de criar, intervir e produzir sentidos, podem se tornar um caminho de resistência frente a currículos prescritivos e pouco dialógicos. Isso reforça a necessidade de políticas públicas que garantam condições de expressão e coautoria aos alunos, em sintonia com os princípios dos direitos humanos, das responsabilidades autorais diante da cultura digital e da aprendizagem colaborativa. (Gardelli, 2016)

Ao articular tecnologias digitais, aprendizagem móvel e letramentos críticos, percebe-se que a educação contemporânea precisa se orientar para além da simples adaptação a novas ferramentas. Trata-se de potencializar processos formativos que favoreçam a construção coletiva do conhecimento, a autonomia do aprendiz e a formação de sujeitos críticos. A integração dessas dimensões sugere um modelo educacional mais democrático, inclusivo e conectado, capaz de preparar os estudantes para atuar em uma sociedade complexa e em constante transformação. E esse é um caminho que deve ser observado na implantação de políticas públicas.

2 PANORAMA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E SUAS INTERFACES COM A CULTURA DIGITAL

As políticas públicas nacionais têm buscado responder ao desafio de integrar recursos tecnológicos aos processos de ensino e aprendizagem, ainda que de forma gradual e desigual, por meio de documentos orientadores e programas governamentais que buscam articular educação, tecnologia e inclusão digital. Nesse contexto, destacam-se alguns documentos como o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017a) que delineiam estratégias para inserir a cultura digital no cotidiano escolar. Há vários programas em desenvolvimento realizados pelos Estados e Municípios no país, entretanto, neste artigo, destaca-se o Programa Educação Conectada instituído pelo Ministério da Educação em 2017 (Portaria MEC n. 949/2017) (Brasil, 2017b) por ser de realização de âmbito nacional.

O PNE (Lei n. 13.005/2014) prevê a necessidade de fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades. Para isso, estabelece metas para serem alcançadas em um prazo de 10 anos. Diversas delas possuem interface direta com a cultura digital. A Meta 7, por exemplo, prevê a necessidade de fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, contemplando a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem por meio de estratégias inovadoras. A estratégia 7.15 explicita a importância de “assegurar a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) em todos os níveis de ensino, promovendo a formação de professores e a oferta de recursos digitais” (Brasil, 2014).

É fato que o PNE reconhece a centralidade da tecnologia não apenas como suporte, mas como recurso formativo a ser incorporado nas práticas pedagógicas.

A BNCC, homologada em 2017 (Brasil, 2017a) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e em 2018 para o Ensino Médio, reforça esse movimento ao incluir a Cultura Digital como uma das dez Competências Gerais que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica. Tal competência orienta que os estudantes sejam capazes de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, visando a comunicação, a produção de conhecimento e a resolução de problemas e o acesso à informação. Ao enfatizar a criticidade no uso das mídias e tecnologias, a BNCC articula-se diretamente com as discussões sobre letramentos digitais e críticos, mostrando que o desafio educacional contemporâneo vai além da inclusão tecnológica: envolve a formação de cidadãos preparados para interagir e produzir em uma sociedade midiaticizada e em rede.

No campo dos programas governamentais, destaca-se o ‘Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC)’ (Brasil, 2017b). O objetivo principal do programa é apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade nas escolas públicas e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na Educação Básica. A proposta busca garantir não apenas conectividade, mas também condições para que as escolas desenvolvam projetos pedagógicos que integrem as tecnologias digitais de forma significativa.

Por tal razão, as ações estão estruturadas em quatro dimensões: visão, formação, recursos educacionais digitais e infraestrutura. A concepção do PIEC revela, assim, uma compreensão ampliada de inclusão digital, na medida em que articula acesso, formação docente e produção de recursos. No entanto, sua efetividade depende de fatores como continuidade política, financiamento adequado e apoio à gestão escolar. Ainda assim, o programa sinaliza uma política pública voltada para a inserção sistemática da cultura digital na educação básica, em sintonia com diretrizes internacionais de inovação e inclusão tecnológica.

Nesse contexto, ferramentas de baixo custo e ampla difusão, como o *WhatsApp*, emergem como alternativas viáveis para aproximar escola e comunidade, favorecer a comunicação pedagógica e potencializar práticas de aprendizagem, abrindo caminho para a análise de suas potencialidades e limites no ensino.

3 O WHATSAPP COMO RECURSO PEDAGÓGICO: EXPERIÊNCIAS, POTENCIALIDADES E LIMITES

O *WhatsApp* tem se demonstrado uma ferramenta útil para a mediação pedagógica, mas pode também ser utilizada para contribuir para o desenvolvimento de habilidades digitais e críticas nos estudantes. Entre as estratégias mais eficazes destacam-se a criação de grupos temáticos para discussão de conteúdos, envio de materiais multimodais (textos, áudios, vídeos), realização de enquetes e *quizzes* para avaliação formativa, e a promoção de projetos colaborativos que estimulem a construção coletiva do conhecimento (Negrão; Neuenfeldt, 2024).

A colaboração entre estudantes possibilita interações contínuas que reforçam o aprendizado e a participação discente por meio de fóruns e o desenvolvimento do letramento crítico, incentivando a produção de conhecimento de forma reflexiva, ética e criativa. Esses elementos reforçam a ideia de que o *WhatsApp*, quando utilizado de forma planejada e mediada, pode ir além do envio de mensagens, funcionando como espaço de construção de autoria, expressão e participação ativa na aprendizagem. (Gardelli, 2016)

Entretanto, há desafios significativos que devem ser considerados para garantir sua eficácia no processo de ensino-aprendizagem. Estudos apontam que a sobrecarga de informações, a falta de regulamentação específica e as desigualdades no acesso à tecnologia podem comprometer a qualidade da aprendizagem. Por exemplo, Negrão e Neuenfeldt (2024, p. 1) destacam que

o acesso à conexão, pelos alunos, é desigual, que nem todos possuem aparelho celular em casa e que é necessário um 'mediador familiar' junto ao estudante, durante a aula – contudo, o analfabetismo digital de alguns pais dificulta esse auxílio.

Além disso, o uso inadequado ou mal planejado do aplicativo pode resultar em riscos, como a proliferação de informações não relacionadas à aula nos grupos, dificultando o acompanhamento efetivo dos estudantes.

Esses limites evidenciam a necessidade de planejamento pedagógico intencional e de políticas públicas que assegurem equidade de acesso e formação para uso das tecnologias digitais, garantindo intencionalidade pedagógica, equidade e segurança, integrando políticas públicas, cultura digital e práticas de letramento crítico de forma consistente.

4 PROTOCOLOS INSTITUCIONAIS PARA O USO DO *WHATSAPP* EM ESCOLAS PÚBLICAS

O *WhatsApp*, quando integrado de forma crítica e planejada às práticas pedagógicas, revela-se um recurso relevante para a aprendizagem colaborativa e a comunicação escolar. Suas potencialidades contribuem para flexibilizar os processos educativos, aproximar professores, estudantes e famílias e promover interações em múltiplos formatos. Contudo, seus limites evidenciam que a tecnologia, por si só, não garante inovação. É necessário investir em formação docente, políticas de inclusão digital e estratégias éticas de uso, de modo que o aplicativo seja incorporado à educação de forma democrática, segura e significativa.

Ao analisar o PNE, a BNCC e o Programa Educação Conectada, observa-se um movimento convergente: a valorização da cultura digital como elemento estruturante da educação contemporânea. As categorias temáticas que evidenciam o uso pedagógico do *WhatsApp* na Educação Básica e serão o indicador para a elaboração do protocolo de implementação são seis: o diagnóstico, o desenho didático, a governança, a formação

pedagógica, os recursos digitais e a infraestrutura. As categorias surgem a partir das quatro dimensões do Programa Educação conectada: visão, formação, recursos educacionais digitais e infraestrutura, da análise dos documentos oficiais (BNCC e PNE) e das reflexões a partir da pesquisa teórico bibliográfica.

O diagnóstico consiste em mapear as condições institucionais, tecnológicas e sociais da escola. É fundamental identificar o nível de acesso à internet, disponibilidade de dispositivos pelos estudantes, familiaridade docente com ferramentas digitais e perfil socioeconômico das famílias. Este mapeamento possibilita compreender barreiras e potencialidades, contribuindo para a definição de estratégias adequadas. Essa etapa está diretamente relacionada às metas do Plano Nacional de Educação (PNE, Lei n. 13.005/2014), especialmente à Meta 7, que prevê assegurar a utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação (TIC) em todos os níveis de ensino, promovendo a inclusão digital e a equidade de acesso. (Brasil, 2014).

O **desenho didático** envolve a elaboração de planos de uso pedagógico do *WhatsApp*, alinhados aos objetivos de aprendizagem e às competências previstas na BNCC, especialmente a competência digital (Brasil, 2018). Nesta fase, devem ser definidos conteúdos, atividades multimodais (textos, áudios, vídeos e imagens, estratégias de aprendizagem), fluxos de comunicação e regras de interação entre professores e estudantes. Um protocolo institucional deve ser elaborado para definir os objetivos pedagógicos do uso do aplicativo, delimitando sua função como recurso complementar às aulas presenciais e às plataformas oficiais da rede de ensino. Essa categoria se articula com as competências gerais da BNCC, especialmente a Competência 5 (Cultura Digital), que orienta os estudantes a utilizarem tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, promovendo comunicação, produção de conhecimento e resolução de problemas.

A **governança** diz respeito à organização institucional e à definição de responsabilidades. É essencial estabelecer regras claras sobre a criação e gestão dos grupos de *WhatsApp*, atribuindo papéis a professores, coordenadores pedagógicos e equipe gestora. Questões éticas, de segurança e privacidade devem ser contempladas, em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei nº 13.709/2018) (Brasil, 2018), garantindo que informações pessoais dos estudantes e familiares sejam protegidas. Além disso, a governança envolve a comunicação com as famílias, com horários definidos para envio de mensagens e orientações sobre conduta no ambiente digital. O *WhatsApp*, nesse contexto, pode potencializar a participação das famílias e ampliar os canais de diálogo escola-comunidade, mas para tanto é imprescindível que a instituição gar

condições de uso regulado e ético. Há de se observar ser necessário estabelecer regras de criação e gestão de grupos de turmas, administrados por professores e equipe gestora. Esse cuidado é fundamental para assegurar a privacidade de estudantes e responsáveis, evitando exposições indevidas. Os protocolos de uso, normas de segurança e privacidade e regras de comunicação podem mitigar riscos como sobrecarga informacional e exposição de dados, questões alinhadas às preocupações do PNE e às orientações da BNCC quanto ao uso responsável das tecnologias digitais.

Dentro da governança deve-se salientar que o monitoramento é importante, porque vai alinhar os demais protocolos. Para isso, é recomendada a definição de indicadores (Fundação Telefônica, 2016) de monitoramento, que podem incluir: frequência de participação dos estudantes nos grupos, engajamento com materiais postados, número de interações pedagógicas significativas, satisfação de professores e famílias, cumprimento de horários e regras de conduta, e impactos percebidos na aprendizagem e no desenvolvimento de competências digitais.

Um exemplo significativo é o trabalho desenvolvido pela Fundação Telefônica Vivo em parceria com a Representação da UNESCO no Brasil (2016), que, por meio do *Painel de Avaliação: Educação e Tecnologias Digitais*, discute metodologias de avaliação de iniciativas com tecnologias digitais na educação. Esse painel enfatiza a importância de um novo paradigma avaliativo que gere resultados e informações com o mesmo nível de complexidade dos projetos educacionais relacionados à tecnologia. Embora não se concentre exclusivamente no *WhatsApp*, o estudo oferece diretrizes valiosas para a definição de indicadores de monitoramento em contextos educacionais digitais.

Tais indicadores permitem aos gestores e docentes acompanharem o processo de forma contínua, identificando avanços, dificuldades e necessidades de formação complementar.

O uso pedagógico do *WhatsApp* também demanda investimento em formação docente, conforme preconizado tanto pelo PNE quanto pela BNCC, que destacam a importância da preparação do professor para integrar tecnologias ao currículo escolar. É necessário preparar professores para planejar atividades específicas para esse meio, explorando sua natureza multimodal e flexível, com uso de textos, áudios, vídeos e imagens em fluxos curtos de aprendizagem. Moran (2018) destaca que a aprendizagem significativa se fortalece quando os estudantes são envolvidos em atividades práticas, contextualizadas e em sintonia com sua realidade e, para que isso aconteça, é necessária “uma exigência de maior planejamento pelo professor de atividades diferenciadas, focadas em experiências,

pesquisa, colaboração, desafios, jogos, múltiplas linguagens, e um forte apoio de situações reais e simulações” (Moran, 2018, p. 32).

A integração efetiva de tecnologias digitais na educação básica depende de dois pilares fundamentais: a disponibilidade de recursos educacionais digitais para seu uso e a infraestrutura. Estes recursos envolvem equipamentos, conectividade e materiais multimídia que garantam o uso efetivo da ferramenta, alinhando-se à Meta 7 do PNE e aos princípios da BNCC de equidade, acessibilidade e inclusão digital. Entre eles, destacam-se vídeos educativos, simuladores, jogos digitais, aplicativos de comunicação e ferramentas colaborativas, que possibilitam práticas pedagógicas diversificadas e dinâmicas. Segundo Valente e Almeida (2011, p. 58), a produção de narrativas digitais e o uso de tecnologias para mediar a aprendizagem favorecem a autoria do estudante e ampliam oportunidades de letramento digital e crítico, permitindo que os alunos participem ativamente da construção do conhecimento.

Com a produção destas narrativas, conceitos são explicitados, e a narrativa passa a ser uma *‘janela na mente’* do aluno, de modo que o professor possa *entender e identificar os conhecimentos do senso comum* e, com isso, possa intervir, auxiliando o aprendiz na análise e depuração de aspectos que ainda são deficitários, *ajudando-o a atingir novo patamar de compreensão do conhecimento científico*.

A disponibilidade de recursos educacionais não garante sua utilização efetiva sem infraestrutura adequada. Aspectos como acesso à internet de alta velocidade, equipamentos suficientes (computadores, *tablets*, *smartphones*), sistemas de gerenciamento de aprendizagem e suporte técnico são determinantes para que as tecnologias cumpram seu papel pedagógico. O Programa Educação Conectada (Brasil, 2017b), por exemplo, busca não apenas universalizar o acesso à internet nas escolas públicas, mas também assegurar que os docentes contem com formação, recursos digitais e condições físicas que permitam integrar as tecnologias de forma significativa ao currículo escolar.

A adoção de um protocolo estruturado em etapas e indicadores claros contribui para que o *WhatsApp* seja utilizado de forma planejada, ética e inclusiva, fortalecendo práticas pedagógicas inovadoras e democratizando o acesso às tecnologias digitais nas escolas públicas. Além disso, garante que a ferramenta não seja apenas um canal de comunicação, mas um recurso estratégico de aprendizagem, alinhado às políticas públicas e à cultura digital

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo teve por objetivo geral analisar de que forma as políticas públicas educacionais podem fomentar o uso pedagógico do *WhatsApp* como recurso acessível para potencializar a aprendizagem em escolas públicas. Realizou a análise dos documentos e referencial teórico. Seis categorias foram levantadas na análise do conteúdo: o diagnóstico, o desenho didático, a governança, a formação pedagógica, os recursos digitais e a infraestrutura que trouxeram reflexões sobre o uso do *WhatsApp* na Educação Básica das escolas públicas brasileiras como ferramenta de auxílio à aprendizagem.

O *WhatsApp*, como ferramenta pedagógica, tem mostrado potencial para ampliar a comunicação entre professores, estudantes e famílias, facilitar a aprendizagem e fortalecer a autoria e a participação discente. As experiências documentadas durante a pandemia de COVID-19 e estudos recentes indicam que a ferramenta pode ser utilizada para promover práticas de letramento digital e crítico, estimulando reflexão, produção de conteúdo e colaboração entre os estudantes (Gardelli, 2016; Negrão; Neuenfeldt, 2024).

As categorias temáticas definidas para orientar o uso pedagógico do *WhatsApp* — diagnóstico, desenho didático, governança, formação pedagógica e recursos digitais/infraestrutura — constituem indicadores estratégicos para a elaboração de protocolos de implementação e monitoramento. Essas dimensões permitem alinhar práticas pedagógicas ao PNE e à BNCC, considerando a cultura digital e a formação de competências críticas, éticas e tecnológicas nos estudantes. Além disso, estabelecem critérios claros para avaliar engajamento, participação, impactos na aprendizagem e satisfação de professores e famílias, apoiando a construção de um uso sustentável e intencional da ferramenta.

Os estudos revisados demonstram que a incorporação de tecnologias digitais na educação deve ser compreendida como um processo complexo e multidimensional. A eficácia do *WhatsApp* e de outros recursos digitais depende de políticas públicas consistentes, infraestrutura adequada, recursos pedagógicos diversificados e formação docente contínua. Quando esses elementos estão presentes e articulados, o uso de tecnologias digitais se torna não apenas um suporte para a aprendizagem, mas uma oportunidade para desenvolver letramento crítico, autonomia, autoria e cidadania digital, preparando os estudantes para interagir de maneira reflexiva e ética em uma sociedade cada vez mais mediada.

Para além das recomenda

uso do *WhatsApp* em contextos escolares, como sua contribuição para metodologias ativas e colaborativas, o fortalecimento do vínculo entre professores e famílias e o impacto da ferramenta em áreas específicas do currículo.

Por fim, sugere-se que novos estudos também investiguem os limites éticos, sociais e pedagógicos do uso de aplicativos de mensagens na educação, problematizando questões como privacidade, sobrecarga informacional e desigualdades de acesso. Ao avançar nessas investigações, será possível ampliar o repertório de práticas e estratégias, fornecendo subsídios concretos para políticas públicas e práticas pedagógicas que garantam o uso crítico, inovador e equitativo das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. Escolas ampliam a conexão à internet após a pandemia. Agência Brasil, Brasília, 25 set. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-09/escolas-ampliam-conexao-internet-apos-pandemia>. Acesso em: 8 set. 2025.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2014.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Inovação Educação Conectada. Portaria MEC n. 949, de 07 de novembro de 2017b.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Dispõe sobre a proteção de dados pessoais e altera a Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014 (Marco Civil da Internet). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 ago. 2018.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 32. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. Experiências avaliativas de tecnologias digitais na educação. 1. ed. São Paulo, SP: Fundação Telefônica Vivo, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247332>. Acesso em: 8 set.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. de. Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

REALIZAÇÃO:



ACESSE NOSSO CATÁLOGO!



WWW.SEVENPUBLI.COM

CONECTANDO O **PESQUISADOR** E A **CIÊNCIA** EM UM SÓ CLIQUE.