

Marinês Santana Justo Smith
Sheila Fernandes Pimeta e Oliveira
Tatiana Noronha de Souza (Orgs.)

EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: políticas públicas e os caminhos da transformação educacional

Coleção Educação e Educandos

39

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



unesp 

Uni-FACEF
Centro Universitário Municipal de Franca

**Marinês Santana Justo Smith
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
Tatiana Noronha de Souza (Orgs.)**

**EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: políticas públicas e os caminhos da
transformação educacional**

**ISBN 978-65-84409-05-7
DOI**

**FRANCA
Uni-FACEF/UNESP
2026**

Comissão Científica

Alessandra David Moreira da Costa (Unesp)
Ariana Cosme (Universidade do Porto – Portugal)
Célio Bertelli (Unesp)
Charles dos Santos Guidotti (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
Genaro Alvarenga Fonseca (UNESP)
Jaqueline Brigladori Pugliesi (Uni-FACEF)
Hilda Maria Gonçalves da Silva (UNESP)
Leonardo Mailon Borges (Uni-FACEF)
Maria Eloísa de Souza Ivan (Uni-FACEF)
Maria Madalena Gracioli (FFCL / Universidade de Coimbra - Portugal)
Paulo Rennes Marçal Ribeiro (UNESP)
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)
Sílvia Regina Viel (Uni-FACEF)
Tatiana Noronha de Souza (Unesp)
Vânia de Fátima Martino (UNESP)

Conselho Editorial

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)
Tatiana Noronha de Souza (UNESP)

Editores

Welton Roberto Silva
Laís Caramore Borges

© 2026 dos autores

Direitos de publicação Uni-FACEF

www.unifacef.com.br

Coleção: Educação e Educandos, v. 39.

Smith; Marinês Santana Justo et al. (orgs.)

M MOVIMENTO: políticas públicas e os caminhos da transformação educacional. / Marinês Santana Justo Smith; Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira; Tatiana Noronha de Souza (Orgs.) (orgs.). – Franca: Uni-FACEF;Unesp/Franca; 2026.

(Coleção: Educação e educandos, v. 39).
98p.; il.

ISBN Coleção: 978-85-54530-27-3

ISBN Volume: 978-65-84409-05-7

DOI:

1.Educação - Pesquisa. 2. Gestão educacional 3. Educação superior – melhoria contínua 4. Gestão pública escolar .5 Avaliação educacional 6. Educação ambiental I.T.

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (lei no. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código Penal. **Tudo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade exclusiva de seus autores.**

Editora Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca
Associada à ABEC - Associação Brasileira de Editores Científicos

PREFÁCIO

O presente volume reúne produções que integram o eixo temático “Políticas Públicas” do **X Simpósio de Educação e VII Encontro Internacional de Políticas Públicas em Educação**, sob o tema “Educação e tecnologias em tempos de inteligência artificial: entre dilemas e possibilidades”. São trabalhos que reafirmam o compromisso da comunidade acadêmica com o debate crítico e propositivo sobre os rumos da educação contemporânea. Nesta coletânea, os textos aqui reunidos expressam a pluralidade de olhares sobre as políticas educacionais, revelando como diferentes contextos, escalas e enfoques teóricos convergem na busca por uma educação de qualidade, equitativa e socialmente transformadora.

Ao articular reflexões sobre a gestão pública, a formação docente, as práticas pedagógicas e a sustentabilidade, os capítulos que compõem esta obra dialogam com os grandes desafios da agenda educacional brasileira: a efetivação da inclusão, a valorização do patrimônio cultural, o fortalecimento da alfabetização, a incorporação crítica das tecnologias digitais e a defesa de uma educação ambiental voltada à cidadania planetária.

O livro inicia-se com uma discussão sobre a “Educação Especial e a inclusão escolar no Brasil”, que evidencia a urgência de fortalecer a gestão pública e a intersetorialidade como condições indispensáveis para o pleno exercício do direito à educação. Em seguida, a análise sobre “A construção do “ser brasileiro” nas políticas educacionais do período Vargas (1930-1945)” resgata o papel da escola na formação moral e cívica, evidenciando como o Estado utilizou a educação como instrumento de legitimação política e identidade nacional.

Na sequência, o estudo sobre “Políticas de alfabetização no Brasil” oferece um panorama histórico que expõe avanços e fragilidades das ações governamentais, ressaltando a importância da continuidade e da avaliação sistemática para o enfrentamento das desigualdades educacionais. Complementarmente, a reflexão sobre “Educação patrimonial e políticas públicas” destaca a relevância da preservação da memória e da identidade cultural como dimensões formativas da cidadania.

Em um diálogo direto com o tema central do evento, o capítulo “A Inteligência artificial na formação docente e o cenário das políticas públicas para os próximos cinco anos” discute o papel do educador diante das transformações digitais, propondo caminhos para uma formação docente crítica e ética, capaz de integrar tecnologias emergentes com compromisso social. Nessa mesma direção, o texto “Os recursos digitais como instrumentos na prática docente” apresenta experiências transformadoras vivenciadas em escolas públicas, evidenciando o potencial das tecnologias, quando articuladas a políticas públicas consistentes, para ampliar a participação e o protagonismo dos estudantes.

Encerrando a coletânea, o sétimo capítulo sobre “Ecopedagogia na proteção e conservação de recursos naturais” amplia o debate para a dimensão ambiental, relacionando educação, sustentabilidade e cidadania planetária, e reafirmando o papel da escola na formação de sujeitos conscientes, éticos e corresponsáveis pela vida em sociedade e pelo cuidado com o planeta.

Cada um desses estudos revela que pensar políticas públicas em educação é também refletir sobre o futuro que desejamos construir — um futuro em que o conhecimento, a tecnologia e a sensibilidade humana caminhem juntos. Assim, esta obra se consolida como uma contribuição significativa aos debates contemporâneos, reafirmando a indissociabilidade entre educação, inovação e compromisso social.

Que a leitura dos textos aqui apresentados inspire educadores, gestores, pesquisadores e estudantes a continuar tecendo, coletivamente, políticas educacionais que unam ciência, ética e esperança — pilares indispensáveis para uma educação que transforme realidades e promova o desenvolvimento humano e regional em todas as suas dimensões.

Marinês Santana Justo Smith

Chefe de Departamento da Pós-Graduação Stricto Sensu
PPGDR – Mestrado em Desenvolvimento Regional
Centro Universitário Municipal de Franca – UniFACEF

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: avanços, desafios e o papel da gestão pública	7
A CONSTRUÇÃO DO “SER BRASILEIRO”: A FORMAÇÃO MORAL E CÍVICA DE CRIANÇAS E JOVENS NO GOVERNO DE GETÚLIO VARGAS (1930-1945)...	18
POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO: panorama histórico no Brasil	30
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: POLÍTICAS PÚBLICAS E A CONSTRUÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL	48
A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA FORMAÇÃO DOCENTE E O CENÁRIO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA OS PRÓXIMOS CINCO ANOS	61
OS RECURSOS DIGITAIS COMO INSTRUMENTOS NA PRÁTICA DOCENTE: POLÍTICAS PÚBLICAS E EXPERIÊNCIAS TRANSFORMADORAS.....	74
ECOPEDAGOGIA NA PROTEÇÃO E CONSERVAÇÃO DE RECURSOS NATURAIS	89

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: avanços, desafios e o papel da gestão pública

Andréa Alves de Oliveira
Mestranda em Desenvolvimento Regional - PPGDR – Uni-FACEF
andreaolive@hotmail.com

Profª Drª Marinês Santana Justo Smitch
Drª Ciência da Informação -UNESP/Marília
Docente no Mestrado em Desenvolvimento Regional - - PPGDR – Uni-FACEF

Profª Drª Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira.
Doutora em Língua Portuguesa e Lingüística pela UNESP
Docente no Mestrado em Desenvolvimento Regional - - PPGDR – Uni-FACEF

1. INTRODUÇÃO

A Educação Especial tem ocupado uma posição de destaque nas discussões sobre políticas públicas no Brasil, sobretudo diante da crescente demanda e pela luta de uma escola mais inclusiva e equitativa. As transformações sociais e normativas nas últimas décadas ressaltam um compromisso progressivo ao direito à educação de todos, principalmente às pessoas que são público-alvo da Educação Especial. Entretanto, a efetividade desse direito nas escolas, perpassam por desafios de ordem estrutural, pedagógica e de gestão que são impostos pelo sistema.

Alguns marcos legais como a Constituição Federal promulgada em 1988, a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), asseguram e a permanência à escola e ao AEE – Atendimento Educacional Especializado, sendo este componente essencial para a inclusão escolar.

Apesar desse arcabouço normativo, dados recentes do Censo Escolar (Brasil, 2024) apontam um aumento do número de matrículas de estudantes pertencentes ao público da Educação Especial nas escolas regulares que mostram lacunas persistentes como a insuficiência da oferta de salas de AEE – Atendimento Educacional Especializado, a falta de profissionais especializados, estruturas prediais e pedagógicas inadequadas para o atendimento aos estudantes e a fragilidade na formação dos docentes.

Tais desafios evidenciam que a efetivação da inclusão escolar depende não apenas da existência de leis, mas também da capacidade da gestão pública educacional de transformar orientações normativas em ações concretas e sustentáveis. Nesse sentido, o papel dos gestores escolares torna-se estratégico,

pois envolve a mediação entre as políticas inclusivas, as condições reais de trabalho e a necessidade de articulação com diferentes setores do poder público.

A intersectorialidade, especialmente entre educação, saúde e assistência social, surge como elemento indispensável para a consolidação de práticas inclusivas efetivas. Entretanto, estudos apontam que a ausência de planejamento integrado e de redes colaborativas robustas compromete a continuidade e a qualidade do atendimento às pessoas com deficiência, gerando riscos de exclusão velada.

Cabe observar que a Educação Especial tem de fato ganhado espaço nas políticas públicas brasileiras, especialmente quando em consonância com os compromissos assumidos na Agenda 2030 da ONU - Organização das Nações Unidas. Nesse cenário, os ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, tornam-se diretrizes fundamentais, com ênfase particular nos ODS de número 4 e 10. O ODS 4 orienta os países a garantirem uma educação de qualidade que seja inclusiva, equitativa e promotora de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, para todos. Por sua vez, o ODS 10 propõe a redução das desigualdades sociais, reforçando o princípio de equidade no acesso e na permanência de todos os sujeitos nos diferentes espaços sociais, inclusive o escolar (Brasil, 2015, p. 18).

Com tudo isso, compreender como a gestão pública vem implantando o as Políticas Públicas da Educação Especial, tem papel essencial para constatar os avanços conquistados além de identificar os impactos dessas dinâmicas sobre a efetividade da inclusão educacional.

Diante desse contexto, o presente estudo se orienta pelo seguinte problema de pesquisa: Como a trajetória histórica, os marcos legais e a articulação intersectorial influenciam a efetivação da Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil, especialmente no que se refere ao papel da gestão pública e à consolidação de redes colaborativas?

O objetivo geral é analisar, em perspectiva teórica, a configuração da Educação Especial como política pública no Brasil, considerando sua evolução histórica, os marcos normativos nacionais e internacionais, a atuação e os desafios da gestão pública na efetivação da inclusão escolar.

Metodologicamente, trata-se de uma discussão teórica, de abordagem qualitativa e natureza exploratória, fundamentada na análise documental de marcos legais, políticas nacionais, diretrizes curriculares, relatórios oficiais e documentos internacionais que orientam a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Entre as fontes analisadas estão a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), o Plano Nacional de Educação (2014–2024), o Censo Escolar da Educação Básica (2024), a Declaração de Salamanca (1994) e os Objetivos de

Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030. Para sustentar a análise e ampliar a compreensão do tema, realizou-se também levantamento bibliográfico em artigos científicos indexados nas bases CAPES e SciELO, considerando estudos que discutem avanços, desafios e tensões na implementação das políticas públicas de Educação Especial no Brasil.

Para alcance do objetivo proposto, o presente artigo está organizado em três eixos temáticos para discussão. O primeiro aborda a Educação Especial como política pública no Brasil, analisando seu percurso histórico, os marcos legais e os compromissos internacionais que sustentam o direito à inclusão escolar. O segundo discute o papel da gestão pública na efetivação da inclusão escolar, com destaque para as tensões entre diretrizes normativas, práticas institucionais e pressões avaliativas. Por fim, o terceiro examina a formação, o planejamento e as redes colaborativas, enfatizando a importância da intersetorialidade para consolidar políticas inclusivas em consonância com os ODS 4 e 10 da Agenda 2030 e, ao final apresenta-se as considerações a partir do alinhamento dos três eixos temáticos.

2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO POLÍTICA PÚBLICA NO BRASIL

As políticas públicas educacionais brasileiras foram, por muito tempo, moldadas por um projeto político de caráter excludente, fortemente influenciado pela herança colonial. Desde o período imperial, a educação foi negligenciada como prioridade governamental, o que resultou em ações fragmentadas, voltadas majoritariamente às elites econômicas e intelectuais. Essa trajetória histórica gerou profundas desigualdades no acesso e na permanência escolar, especialmente para as populações em situação de vulnerabilidade (Carneiro, 2020, p. 948).

Somente com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, inicia-se um novo ciclo de reorganização dos direitos sociais, marcando avanços significativos nos campos da educação, saúde e assistência social. A Carta Magna passou a reconhecer a educação como um direito de todos e dever do Estado (Art. 205), estabelecendo como princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, e prevendo, no Art. 208, inciso III, o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988, p. 123-124). A criação de sistemas públicos como o SUS, o SUAS e a universalização da Educação Básica inscrevem a educação entre os direitos sociais fundamentais (Kassar, 2022, p. 5).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforçou esse compromisso, ao estabelecer a educação especial como modalidade transversal, a ser ofertada em todos os níveis e etapas da educação básica (Arts. 58 a 60). Com isso a legislação passou a reconhecer a necessidade de ações voltadas ao atendimento das especificidades de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o que representou um

importante marco para a consolidação de políticas públicas inclusivas em âmbito nacional.

A ampliação dos marcos legais também foi impulsionada por compromissos internacionais, como a Declaração de Salamanca, de 1994, elaborada durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, promovida pela UNESCO. Este documento defende o direito de todas as crianças à educação, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais ou sociais, e afirma a escola comum como espaço privilegiado para a aprendizagem de todos. Seus princípios influenciaram significativamente a formulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada em 2008, consolidando o entendimento de que a inclusão deve ocorrer prioritariamente no ensino regular.

Ainda que esses dispositivos legais representem avanços importantes, sua implementação enfrenta inúmeros desafios. A educação infantil, por exemplo, historicamente ocupou um lugar secundário no cenário das políticas educacionais. O atendimento a crianças pequenas, especialmente em pré-escolas públicas, permaneceu por décadas como responsabilidade secundária dos governos, refletindo concepções desvalorizadas sobre a infância (Carneiro, 2020). Conforme apontam Silva, Steffans e Pereira (2022, p.4), mesmo diante dos esforços de adaptação das instituições educativas às realidades diversas de seus alunos, persistem limitações estruturais, escassez de apoio técnico e fragilidade na autonomia pedagógica das escolas, dificultando a consolidação de uma prática verdadeiramente inclusiva.

Ao reconhecer a criança como sujeito histórico, ativo e participante das práticas sociais, autores como Baptista (2010) e documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2010) destacam que a escola precisa assegurar vivências significativas e acolhedoras desde os primeiros anos, respeitando as especificidades do desenvolvimento infantil. Isso exige que a inclusão esteja presente não apenas nos marcos legais, mas também na organização institucional, na formação docente e nas práticas pedagógicas cotidianas.

Dessa forma, os marcos legais e documentos orientadores analisados evidenciam que o Brasil tem avançado na formulação de políticas públicas voltadas à promoção da inclusão educacional. No entanto, o desafio reside em transformar tais diretrizes normativas em práticas efetivas nas instituições escolares, especialmente diante das desigualdades históricas e das demandas específicas dos estudantes da educação especial. Para tanto, a atuação da gestão pública, assume papel central, uma vez que cabe aos gestores escolares articular os princípios da legislação com a realidade cotidiana das escolas. Discutiremos a seguir, como essa atuação se materializa no contexto das políticas inclusivas e quais tensões emergem diante da lógica gerencial que tem orientado a administração educacional.

3. O PAPEL DA GESTÃO PÚBLICA NA EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR

A presente seção busca refletir criticamente sobre os avanços e entraves na efetivação da educação especial na perspectiva inclusiva, com ênfase na atuação da gestão pública educacional nos contextos escolares. A partir da articulação entre o referencial teórico construído e os dados analisados em estudos recentes, pretende-se evidenciar como a implementação das políticas públicas inclusivas tem se materializado, ou não, nas práticas institucionais. Mais do que reproduzir legislações ou intenções declaradas, o foco recai sobre a capacidade da gestão escolar de concretizar, com coerência e responsabilidade, as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Para tanto, serão mobilizadas evidências e análises oriundas de publicações científicas que abordam tanto os compromissos institucionais quanto os obstáculos estruturais, formativos e culturais que ainda permeiam a realidade educacional brasileira.

Neste processo, observa-se que a adesão institucional aos seus princípios ainda se dá, em muitos contextos, de forma parcial e fragilizada. Em estudo realizado por Velihovetchi e Oliveira, 2020, que analisou os documentos institucionais do CEFET/RJ, ficou evidente que o compromisso com a inclusão está presente no discurso, mas não se desdobra em práticas pedagógicas concretas. A ausência de diretrizes claras, a fragilidade na articulação entre políticas e ações e a falta de estrutura para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) são indicativos de um descompasso entre teoria e prática. Segundo as autoras, o documento não informa de que maneira se dá o apoio ao estudante usuário das salas do AEE, o que demonstra uma lacuna significativa na efetividade da política. Este cenário reforça a necessidade de uma gestão pública educacional comprometida não apenas com a normatização, mas com o enfrentamento dos entraves que ainda limitam a consolidação da escola inclusiva.

Velihovetchi e Oliveira, 2020, ainda trazem a consolidação da política de educação especial na perspectiva inclusiva também esbarra, muitas vezes, em fatores externos à escola que interferem diretamente na autonomia da gestão e nas prioridades pedagógicas. Entre esses fatores, destaca-se a crescente pressão exercida pelas avaliações externas, que impõem metas e indicadores de desempenho, nem sempre compatíveis com os princípios da educação inclusiva. Em certos contextos institucionais, a incorporação de elementos legais e inclusivos nos documentos oficiais ocorre mais como uma resposta à lógica avaliativa hegemônica, que prioriza na avaliação resultados mensuráveis como testes e índices de desempenho geralmente vinculados a rankings escolares e premiações, do que o reflexo de um compromisso pedagógico efetivo com a diversidade. Essa dinâmica

acaba por fragilizar as ações voltadas à inclusão, uma vez que prioriza resultados quantitativos em detrimento de processos formativos, dialógicos e humanizados.

Mas há uma especulação se o papel do aparato legal no documento é feito diante da pressão exercida pelas avaliações externas, o que vai ao encontro dos princípios das políticas que se inserem no Terceiro Ciclo, para estar em conformidade com o pensamento hegemônico. (Velihovetchi; Oliveira, 2020, p. 12)

A partir da década de 1990, as reformas educacionais no Brasil passaram a incorporar os princípios da Nova Gestão Pública, que introduziram uma lógica baseada na responsabilização e no cumprimento de metas. Essa abordagem transferiu para os gestores escolares a pressão por resultados promissores, muitas vezes definidos por avaliações externas que nem sempre consideram a complexidade do cotidiano escolar. Como consequência, observa-se uma redução da autonomia da gestão educacional, ao mesmo tempo em que práticas pedagógicas voltadas à inclusão tendem a ser secundarizadas. Isso ocorre porque as ações inclusivas, por sua natureza processual e multidimensional, nem sempre se ajustam às métricas tradicionais de desempenho acadêmico. Tal contexto representa um desafio à efetivação da Educação Especial na perspectiva inclusiva, exigindo maior equilíbrio entre as demandas quantitativas e os compromissos qualitativos assumidos pelas Políticas Públicas Educacionais (Sousa, Costa 2019, p.9)

Ressalta-se que a efetivação da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva depende de muito mais do que legislações e diretrizes formais, ela exige uma gestão pública escolar comprometida com práticas democráticas, escuta ativa, planejamento colaborativo e mediação entre as políticas e a realidade institucional. Os gestores escolares assumem o papel de protagonistas na articulação entre o que está previsto nos documentos normativos e as condições concretas para sua aplicação. Contudo, a atuação dos diretores e coordenadores pedagógicos tem sido cada vez mais tensionada por uma lógica de gestão inspirada nos princípios da Nova Gestão Pública. Essa abordagem, marcada pela responsabilização, pela cobrança por metas e pelo foco em resultados mensuráveis, impacta diretamente a autonomia dos gestores escolares e limita a implementação de práticas pedagógicas voltadas à inclusão. Ao privilegiarem indicadores de desempenho oriundos de avaliações externas, essas políticas acabam desconsiderando os processos educativos mais complexos e subjetivos, como os que envolvem o atendimento à diversidade e o fortalecimento de vínculos comunitários.

Nesse contexto, observa-se que, mesmo em instituições que formalmente se alinham aos princípios da educação inclusiva, como demonstrado por Velihovetchi e Oliveira (2020), a atuação do gestor ainda é atravessada por contradições. Muitas vezes, a inclusão aparece nos documentos como resposta às exigências de conformidade institucional, mas sem que isso se traduza em ações efetivas de apoio ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou à reestruturação do projeto pedagógico. Além disso, conforme destaca Souza; Costa

(2019), a responsabilização imposta aos gestores educacionais reforça uma cultura de controle e meritocracia, esvaziando a dimensão coletiva e formativa da gestão. Isso impõe desafios concretos à consolidação de uma escola pública inclusiva, democrática e sensível às diferenças, especialmente em contextos vulnerabilizados, onde a presença de múltiplas barreiras ao aprendizado exige uma gestão que vá além da eficiência técnica e assuma de fato um compromisso ético e político com a equidade educacional.

4. FORMAÇÃO, PLANEJAMENTO E REDES COLABORATIVAS

Embora a legislação educacional brasileira reconheça o direito à educação inclusiva como um dever do Estado, sua efetivação exige a atuação integrada de diferentes políticas públicas como: saúde, assistência social e educação. No entanto Simões, Sousa, 2022, observa que na prática é a ausência de uma articulação intersetorial consistente, que compromete diretamente a qualidade e a continuidade do atendimento às crianças com deficiência nas escolas. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), já apontava a intersetorialidade como um dos eixos fundamentais para o sucesso da inclusão, mas tal diretriz ainda enfrenta entraves históricos, estruturais e gerenciais nos territórios locais, porém, a efetivação de políticas públicas voltadas à educação especial requer, para além do compromisso institucional da escola, a articulação entre diferentes setores do poder público, especialmente saúde, assistência social e educação. No entanto, os autores ainda retratam que a realidade encontrada nas redes públicas de ensino demonstra que a gestão escolar ainda enfrenta sérios obstáculos para consolidar essa atuação intersetorial de forma concreta. Embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), destaque a intersetorialidade como um de seus eixos estruturantes, os mecanismos para viabilizá-la, principalmente no âmbito municipal, permanecem frágeis ou inexistentes.

Ainda sobre os estudos de Simões, Sousa, 2022, a ausência de planejamento integrado entre os setores envolvidos com os direitos da pessoa com deficiência impacta diretamente na execução das ações inclusivas nas escolas. Os mesmos alertam que a falta de articulação entre as políticas públicas e os diferentes setores da saúde, assistência social e educação, aliada à ausência de planejamento local, impacta diretamente a consolidação de uma prática inclusiva eficaz nas escolas públicas. Tal lacuna evidencia que, mesmo com marcos normativos bem definidos, o gestor escolar permanece limitado em sua capacidade de implementar ações inclusivas de maneira sistêmica e sustentada. Nesse cenário, é comum que as escolas sejam responsabilizadas isoladamente por desafios que extrapolam o âmbito pedagógico, como a ausência de diagnóstico formal, o acompanhamento terapêutico ou a garantia de acesso a benefícios sociais. A sobrecarga da gestão escolar, sem o suporte de políticas intersetoriais efetivas, tende a gerar um processo

de exclusão velada, em que a permanência do estudante com deficiência na escola é comprometida por fatores externos não resolvidos. Esses entraves não apenas dificultam a operacionalização da educação inclusiva, como também reforçam desigualdades estruturais, ao impedir que crianças em situação de maior vulnerabilidade tenham acesso a um suporte integral que contemple suas necessidades pedagógicas, sociais e clínicas. Diante disso, torna-se urgente o fortalecimento de redes de apoio intersetoriais, com protocolos de cooperação entre secretarias municipais e estaduais, capacitação integrada entre os profissionais das áreas envolvidas, e sistemas de comunicação que evitem a descontinuidade no atendimento às demandas educacionais especiais.

Portanto, os desafios enfrentados pela gestão escolar na efetivação da política inclusiva não se limitam ao âmbito interno da escola, mas refletem uma fragilidade estrutural do próprio modelo de gestão pública que ainda opera de forma segmentada. Superar tais barreiras exige não apenas recursos financeiros ou formações pontuais, mas sobretudo **a construção de um modelo de governança intersetorial**, capaz de articular esforços, compartilhar responsabilidades e promover justiça educacional com equidade. Esse esforço por uma ação pública articulada entre setores não é apenas uma recomendação técnica, mas uma exigência ética e política que encontra respaldo nos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, especialmente por meio da Agenda 2030 da ONU. O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 propõe assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos, enquanto o ODS 10 visa reduzir as desigualdades, tanto no acesso quanto nos resultados educacionais. Assim, fortalecer a intersetorialidade na gestão escolar não se trata apenas de uma meta administrativa, mas de um passo fundamental para concretizar direitos e promover justiça social de forma ampla e estruturada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo cumpriu o objetivo proposto de analisar, em perspectiva teórica, a configuração da Educação Especial como política pública no Brasil, à luz de sua trajetória histórica, dos marcos normativos, do papel da gestão pública e da intersetorialidade.

Ao longo do percurso investigativo, foi possível reconhecer avanços significativos na legislação, na ampliação do debate sobre inclusão e na inserção do tema nas agendas públicas. Esses progressos evidenciam um movimento histórico de valorização da diversidade e do direito à educação para todos. No entanto, também foram identificadas lacunas persistentes que dificultam a concretização desses direitos nas práticas escolares. A falta de articulação entre setores, a sobrecarga da gestão escolar, os limites impostos por modelos avaliativos tradicionais e a ausência de apoio técnico-operacional são algumas das lacunas que ainda comprometem a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Esses desafios demonstram que, embora o arcabouço normativo seja consistente, a distância entre a norma e a prática ainda é um obstáculo a ser superado.

Dessa forma, sugere-se que novos estudos sejam desenvolvidos, considerando a realidade local das escolas e de seus territórios, com foco em estratégias intersetoriais, financiamento adequado e formação continuada de profissionais da educação.

A pesquisa evidenciou que o fortalecimento da intersetorialidade e da governança educacional é condição indispensável para a construção de uma escola pública verdadeiramente inclusiva. Nesse sentido, recomenda-se: a criação de espaços permanentes de escuta e planejamento coletivo como comissões ou observatórios interdisciplinares que envolvam a escola, as famílias e os serviços públicos, promovendo o diálogo e a construção de soluções colaborativas. A busca por auxílio intersetorial (saúde e assistência social) ou do terceiro setor, seria uma estratégia para a concretização dessas ações que no momento parecem utópicas.

Conclui-se que consolidar uma gestão pública que valorize a inclusão exige compromisso político, sensibilidade social e planejamento democrático. Mais do que cumprir determinações legais, trata-se de transformar princípios de equidade em ações concretas, assegurando condições reais de acesso, permanência e aprendizagem para todos os estudantes. Assim, este estudo não apenas confirma a relevância do problema de pesquisa levantado, mas também indica caminhos possíveis para o fortalecimento das políticas públicas de Educação Especial na perspectiva inclusiva, contribuindo para a efetivação plena do direito à educação.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO DE CIDADANIA. IN: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 3., 2010, PORTO ALEGRE. ANAIS.... PORTO ALEGRE: UFRGS, 2010

BRASIL. CONSTITUIÇÃO (1988). CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. BRASÍLIA, DF: SENADO FEDERAL, 1988.

BRASIL. LEI N. 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO: SEÇÃO 1, BRASÍLIA, DF, 23 DEZ. 1996.

BRASIL. LEI N. 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. INSTITUI A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA). DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO: SEÇÃO 1, BRASÍLIA, DF, 7 JUL. 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. BRASÍLIA, DF: MEC/SEESP, 2008. DISPONÍVEL EM: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-especial/politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva>. ACESSO EM: 5 AGO. 2025.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: PNE 2014–2024. BRASÍLIA, DF: MEC, 2014. DISPONÍVEL EM: <http://pne.mec.gov.br/>. ACESSO EM: 3 AGO. 2025.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. BRASÍLIA, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. BRASÍLIA, DF: MEC/SEB, 2010. DISPONÍVEL EM: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-infantil>. ACESSO EM: 5 AGO. 2025.

CARNEIRO, R. C. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INFÂNCIA NO BRASIL: AVANÇOS E DESAFIOS. CADERNOS DE PESQUISA, SÃO PAULO, V. 50, N. 177, P. 944–969, 2020. DISPONÍVEL EM: <https://doi.org/10.1590/198053147138>. ACESSO EM: 3 AGO. 2025.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA SOBRE PRINCÍPIOS, POLÍTICAS E PRÁTICAS NA ÁREA DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. SALAMANCA, ESPANHA: UNESCO, 1994.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2024: NOTAS ESTATÍSTICAS. BRASÍLIA, DF: INEP, 2024.

KASSAR, M. C. M. EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVANÇOS E CONTRADIÇÕES DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, V. 27, 2022. DISPONÍVEL EM: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270029>. ACESSO EM: 3 AGO. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL. 2015. DISPONÍVEL EM: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. ACESSO EM: 26 JUL. 2025.

SILVA, E. A.; STEFFANS, M. C. A.; PEREIRA, F. C. INCLUSÃO ESCOLAR E GESTÃO DEMOCRÁTICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES. REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL, SANTA MARIA, V. 35, E28, 2022. DISPONÍVEL EM: <https://doi.org/10.5902/1984686X67974>. ACESSO EM: 3 AGO. 2025.

SIMÕES, RENATA M. S.; SOUSA, JOÃO. QUAL O PAPEL DO DIRETOR NA AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR? UMA ANÁLISE À LUZ DA

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA. REVISTA IBERO-AMERICANA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO, ARARAQUARA, V. 17, P. E023005, 2022. DISPONÍVEL EM: <https://doi.org/10.21723/riasee.v17i0.13937>. ACESSO EM: 6 AGO. 2025.

SOUZA, ALLAN SOLANO DE; COSTA, CRISTIANE MACHADO. NOVA GESTÃO PÚBLICA E AS CONSEQUÊNCIAS DA RESPONSABILIZAÇÃO PARA O TRABALHO DO DIRETOR ESCOLAR. RETRATOS DA ESCOLA, BRASÍLIA, V. 13, N. 25, P. 7–21, JAN./JUN. 2019. DISPONÍVEL EM: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1004>. ACESSO EM: 6 AGO. 2025.

UNESCO. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. SALAMANCA: UNESCO, 1994. DISPONÍVEL EM: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. ACESSO EM: 08 AGO. 2025.

VELIHOVETCHI, DAPHNE HOLZER; OLIVEIRA, RAFAEL BASTOS COSTA DE. (COM)PASSOS E IMPASSES NA APLICAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO CEFET/RJ, CAMPUS PETRÓPOLIS. REVISTA COCAR, BELÉM, V. 16, N. 36, P. 1–21, MAIO/AGO. 2022. DISPONÍVEL EM: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5149>. ACESSO EM: 3 AGO. 2025.

A CONSTRUÇÃO DO “SER BRASILEIRO”: A FORMAÇÃO MORAL E CÍVICA DE CRIANÇAS E JOVENS NO GOVERNO DE GETÚLIO VARGAS (1930-1945)

Júlia Rafaela da Silva Pinheiro
Alessandra David Moreira da Costa

Esta pesquisa tem como objetivo analisar materiais didáticos produzidos durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945), com enfoque na propaganda de afirmação política presente em cartilhas elaboradas pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), em colaboração com o Ministério da Educação e Saúde Pública. O estudo examinará tanto elementos textuais quanto imagéticos, investigando como se estabeleciam as conexões entre o governante e o público infantojuvenil por meio da educação, seja por discursos diretos nas cartilhas, seja indiretamente, através das produções didáticas. O principal propósito é compreender o método de propaganda política empregado, situando-o em um contexto em que movimentos extremistas, como o Nazismo na Alemanha e o Fascismo na Itália, influenciavam o discurso varguista. Analisaremos a construção da imagem do líder carismático e protetor da infância, utilizando como base a análise documental, em especial fotografias e cartazes. Além das cartilhas, que permitiam uma comunicação direta e afetiva com os jovens, a produção de livros didáticos impulsionada pela criação do Instituto Nacional do Livro (INL), também sofreu intervenção política direta do governo Vargas. Essas ações eram fortemente respaldadas pelo recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública (1931), hoje restrito à Educação, o qual, por sua vez, recebeu grande influência do movimento escolanovista. Um de seus pilares era o princípio de desenvolver autonomia e preparar os jovens para se tornarem cidadãos ativos e representantes de um futuro ideal ao Brasil.

Palavras-chave: Cartilhas didáticas. Educação básica. Getúlio Vargas. Propaganda política.

1. INTRODUÇÃO E METODOLOGIA

O governo de Getúlio Vargas marcou a primeira metade do século XX de maneira muito profunda. Iniciado por um golpe, após a derrota nas eleições de 1930, o gaúcho uniu-se com forças militares para se instaurar no poder, dando início a um governo autoritário e marcado pela construção de sua imagem populista nas diversas camadas da população brasileira, sobretudo crianças e jovens. Seu governo, que foi de 1930 até 1945, quando se abdicou do poder, foi assinalado por grande censura e controle nas produções oficiais, especialmente, nas cartilhas didáticas utilizadas nas escolas.

Como fruto de uma dissertação em andamento, em que analisamos três cartilhas produzidas pelo governo de Getúlio Vargas, quais sejam, *Getúlio Vargas para crianças*, *Getúlio, o amigo das crianças*, e *A Juventude no Estado Novo*, neste trabalho trazemos fragmentos de duas delas; ressaltando que, cada uma têm abordagem própria, mas, todas apresentam a mesma mensagem, ou seja, Vargas como defensor da infância, e como um exemplo a ser seguido.

A “Getúlio Vargas para crianças”, publicada em, introduz a vida do líder no passado, ainda na infância, sua formação até chegar na fase adulta e, por fim, seu presente estado como presidente, demonstrando suas vivências e como sempre teve disciplina e apreço, o que justificaria sua posição enquanto líder exemplar. Em “Getúlio, o amigo das crianças” (1940), a cartilha é formada de breves falas do líder e fotografias, que o mostram próximo da população infantil brasileira, destacando como deve ser dada a devida importância a essa fase, pois é nela que a educação deve ser aplicada para que, sendo eficiente, seja realizada a formação dos brasileiros de um futuro glorioso.

Por último, “A Juventude no Estado Novo” (1941), representa a educação brasileira durante o período ditatorial chamado Estado Novo, que se inicia no ano de 1937 e segue até o fim do primeiro mandato de Vargas, em 1945, nela são apresentadas gravuras e recortes de discursos públicos do presidente, para ilustrar a educação ideal a ser seguida, com a expressão em abundância de ícones nacionais, como mapas e, principalmente, a bandeira nacional. Além disso, as gravuras representam em sua composição os modelos de corpos ideais para comporem o Brasil, corpos esguios, brancos e crianças de bochechas coradas, representante de uma pequena parcela da população.

Sendo assim, a pesquisa está sendo realizada a partir da análise documental, especificamente, com imagem de fotografias e cartazes, considerados como documentos, produzidos pelo Departamento de Imagem e Propaganda (DIP), a partir de livros e cartilhas propagandeadas pelo governo de Getúlio Vargas. Por definição, a análise documental, tem como fonte e objeto de estudo a investigação de documentos, já analisados por outros pesquisadores, considerados fontes secundárias, ou materiais que ainda não foram pesquisados, considerados fontes primárias. A metodologia da análise documental é comumente utilizada nos estudos de História. Assim, conforme o artigo *Análise documental e a sua contribuição no desenvolvimento da pesquisa científica*, (2021), temos:

Para a extração de dados na Análise Documental é necessário que o pesquisador assuma uma posição ativa na pesquisa e na produção do conhecimento, seguindo alguns passos, quais sejam: selecionar o material; analisar; organizar e categorizar; ler e reler; sistematizar; desconstruir e

reconstruir; entre outros. (Alves, Valente, Sousa, 2021, p.6)

Choppin (2000) relata que o estudo histórico tendo materiais didáticos como objeto de pesquisa necessita ir além de uma análise objetiva direta em relação

ao conteúdo, pois os mesmos materiais podem ser utilizados, de forma explícita ou não, como uma ferramenta de formação de valores. No caso das cartilhas, o conteúdo representa o segundo caso, no qual Vargas se utiliza deste artifício para implementar o novo modelo de educação e, juntamente, promove a grande formação moral e cívica da população infantojuvenil brasileira de sua época.

A pesquisa tem como objetivo demonstrar o caráter político que está presente em sala de aula e em diversos outros aspectos educacionais na vida das crianças, como, no caso do governo Vargas, as cartilhas possuíam uma escrita que se comunicava de forma direta com os leitores, majoritariamente composto por crianças em anos iniciais da alfabetização. Para isso, foram utilizados autores que tratavam da questão da produção dos livros didáticos em si, e nas suas formas anteriores, como as cartilhas de alfabetização (anteriormente chamada de letramento), que eram apresentadas de uma maneira muito simplificada, praticamente sem textos, apenas com imagens. As principais obras que apoiam a orientação do presente trabalho são as de Bárbara Freitag (1993), Circe Bittencourt (1993), Décio Gatti Jr (2000), Cyntia Greive Veiga (2007), Demerval Saviani (2007) e José Silveira Baía Horta (2012), que analisam as produções didáticas do final do século XIX e início do XX, demonstrando que independente do período, os materiais didáticos favorecem o poder e o interesse político-partidário de cada época, além de explorar o interesse em se militarizar a educação. Durante o governo varguista, o controle do indivíduo por meio da instauração da ordem militar em seu contexto, garantia uma figura idealizada, em que vigorava o patriotismo, e a grande valorização do mundo do trabalho, considerados os maiores bens do País, em sentido civil e econômico.

2. O GOVERNO DE GETÚLIO VARGAS (1930-1945) E SEUS RECURSOS PROPAGANDISTAS

O governo de Getúlio Vargas se deu durante as décadas de 30 e metade dos anos 40 do século XX, com um total de 15 anos ininterruptos. Foi instaurado de forma não democrática, uma vez que Vargas foi vencido nas eleições de 1930, por Júlio Prestes, que representava a oligarquia paulista, e cuja eleição não agradou a certos setores sociais e políticos de então. O primeiro momento do governo Vargas (1930-1937) ficou conhecido como Governo Provisório, sendo marcado por uma centralização de poder em torno da imagem do líder brasileiro, que, por sua vez, tinha em sua composição a apresentação de afetividade, proteção e patriotismo exemplar, características que impulsionaram seu grande sucesso com a opinião popular.

O governo provisório foi seguido, após 1937, pelo período nomeado de Estado Novo, que tinha em sua essência três principais pontos a se consolidar, o caráter autoritário em oposição à anterior democracia liberal, o apoio cívico militar, e o princípio de modernizar a industrialização e fortalecer a economia. Em todos esses

três setores é possível perceber a necessidade de estimular o nacionalismo em diversas camadas da sociedade. A educação moral e cívica é um dos exemplos de como a propaganda política foi transmitida para o público infantojuvenil, como afirma Gonçalves Filho (2001), ao analisar este período:

Para a educação, o momento histórico tornava imperiosa a necessidade de mudar. Eliminar o analfabetismo passa a ser palavra de ordem; era preciso preparar o trabalhador urbano para o concorrido mercado de trabalho. O sistema de ensino existente era para atender a elite e não respondia às aspirações do momento (p.86).

Em momentos anteriores à sua ascensão ao poder, Vargas defendia o princípio de considerar a importância da criança, com base na metodologia da educação tradicional, exprimindo que, é durante a infância que se encontrava a mente em seu estado mais puro, portanto, seria a partir dessa fase, que se deveria iniciar o processo educativo de modo integral, isto é, o letramento, a educação moral, e a educação cívica.

Assim sendo, a criação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), em 1939, foi uma peça de grande importância para a estratégia do governo de maneira geral, em relação à educação Nacional. É possível notar nas cartilhas produzidas, que Getúlio tinha como princípio elevar seu governo para além das fronteiras de seu presente, reconhecendo a importância de construir apoio tanto no ambiente domiciliar, quanto escolar. Como menciona Bittencourt (2008), existe intrínseco, ao compor qualquer material didático, uma ideologia, que no caso estadonovista brasileiro, se trata de inserir a necessidade de se idolatrar a imagem de pátria ordenada e dotada de moralidade exemplar, com a utilização de elementos simbólicos e afetivos para se consolidar, como a fé cristã, retratada na citação abaixo:

Bem sabe o presidente Getúlio Vargas que é no idealismo da mocidade que as pátrias fortes vão beber energia. Bem sabe o chefe de Estado que é o braço dinâmico e pujante da juventude que levanta, nos grandes e culminantes momentos, a trincheira espiritual que defende a nacionalidade, que preserva a raça, que salvaguarda a tradição (Barros, 1942, p.13).

Além de se utilizar das cartilhas para se comunicar de forma direta e, de certa forma, mais afetiva com os jovens, a produção dos livros didáticos, impulsionada pelo Instituto Nacional do Livro (INL), em 1937, também tinha a interferência política declarada do governo varguista. O cenário escolar de seu governo foi marcado também, pela criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1931, e com a chegada do movimento escolanovista ao País. Esse movimento tem em seus princípios a criança como um ser ativo com vistas à construção da autonomia por meio de atividades de cunho manual; também, era um dos vértices para a construção do futuro cidadão, patriota, e, trabalhador com habilidades e disciplina, além da defesa da diminuição da diferença entre a

escolarização de meninos e meninas, com a instituição de escolas de ensino público com turmas mistas.

Como aponta Horta (2012), o posicionamento de Vargas em relação à educação sempre esteve intrinsecamente vinculado ao projeto de construção do patriotismo desde os primórdios de seu governo. Essa perspectiva foi expressa publicamente em documentos oficiais, como no Manifesto à Nação de 1931, que atestava a garantia de um futuro glorioso para o Brasil. Contudo, para que tal objetivo fosse alcançado, era imprescindível não apenas a promoção da educação em suas dimensões cognitiva e moral, mas também, o reconhecimento do valor e da grandeza do trabalhador como agente fundamental do progresso nacional.

Para isso, afirma Vargas, mesmo sem abandonar a “posição nitidamente imparcial do Estado no ensino”, seria preciso reforçar, ministrando metodicamente, em todos os graus e ramos da educação, tanto pública, dos estabelecimentos oficiais, como as que se acham em cargo de instituição privada, o conhecimento e a análise dos valores sagrados pela nossa formação política (Horta, 2012, p. 133)

Esse pensamento era reproduzido nas cartilhas aqui estudadas, com a ilustração de crianças sempre com a mesma postura elegante, com características muito semelhantes ao que se percebe nas propagandas feitas na Alemanha nazista, quais sejam, crianças de pele branca e olhos claros, vestidas com uniformes semelhantes aos trajes militares, portando símbolos nacionais de diversas maneiras, com bandeiras, faixas, mapas do Brasil etc. A seguir temos um exemplo de como eram utilizados os símbolos nacionais:

IMAGEM 1- A IMPORTÂNCIA DA BANDEIRA



FONTE: DEPARTAMENTO DE IMPRENSA E PROPAGANDA (DIP). A Juventude no Estado Novo. Rio de Janeiro, 1941

Os dizeres presentes na imagem são:

Contemplai-a agora com maior e justificado orgulho. Ela trêmula só, única e dominadora sobre todo o nosso vasto território. Símbolo do Brasil de hoje e de amanhã, bela e forte, afirma a unidade moral e material do nosso povo, numa síntese perfeita da sua existência e dos seus ideais de engrandecimento. (DIP, A Juventude no Estado Novo, 1941, p.9)

Na representação visual vê-se crianças e uma figura feminina, semelhantes a estátuas gregas, por conta das vestimentas, e da forma como estão pousando; são retratados com pele branca e cabelos bem arrumados, conforme os padrões de beleza da época, baseado nos ideais eugênicos. A bandeira brasileira

aparece de forma imponente, replicada três vezes, e traduzida como o maior símbolo nacional, caracterizando o passado, o presente e o futuro do País.

Abaixo, novamente, temos um retrato da bandeira brasileira, como maior símbolo nacional, ao ser carregada por jovens estudantes, certamente em um desfile em data cívica.

FIGURA 2- FOTOGRAFIA DE JOVENS COM BANDEIRAS



FONTE: DEPARTAMENTO DE IMPRENSA E PROPAGANDA (DIP). Getúlio, o amigo das crianças. Rio de Janeiro, 1940, P. 13

Na fotografia acima, assim como na ilustração anteriormente mencionada, nota-se elementos que se assemelham, como a figuração corporal e as características físicas, como o tom de pele e os cabelos médios, lisos e bem penteados. A organização e a demonstração síncrona exprimem a ideia de ordem por meio da bandeira, o símbolo nacional; e os uniformes escolares remetiam aos trajes militares. Segundo Silva e Santos (2018), as escolas tinham a oferta de uma composição curricular e disciplinar militar, independente de ser ensino primário ou secundário, pois é a partir dela, que se fazia a transmissão dos ensinamentos dos valores nacionalistas e, burgueses, em relação à população trabalhadora.

Na imagem 3 destaca-se a importância do trabalho do professor na formação das crianças e dos jovens, tanto para alfabetizar quanto para formá-los a partir dos princípios patrióticos.

IMAGEM 3- O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO EM SERVIÇO À PÁTRIA



FONTE: DEPARTAMENTO DE IMPRENSA E PROPAGANDA (DIP). A Juventude no Estado Novo. Rio de Janeiro, 1941

A transcrição do texto referente a imagem acima diz:

A palavra do professor não transmite apenas conhecimentos e noções do mundo exterior. Atua igualmente pelas sugestões emotivas, inspiradas nos mais elevados sentimentos do coração humano. Desperta nas almas jovens o impulso heroico e a chama dos entusiasmos criadores. Concito-vos, por isso, a utilizá-la no puro e exemplar sentido do apostolado cívico - infundindo o amor a terra, o respeito

às tradições e a crença inabalável nos grandes destinos do Brasil. (DIP, A Juventude no Estado Novo, 1941, p. 10)

Neste caso, a representação acontece pelo mapa do Brasil, no qual podemos verificar uma turma de alunos focados em seus deveres, sendo que um deles está em pé juntamente com a professora, com a mão direita no peito enquanto lhe é apontado os ensinamentos do dia; junto com a imagem, temos um texto que descreve a importância do professor na formação das crianças, ao visar a criação dos novos cidadãos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os excertos aqui apresentados fornecem uma pequena amostra dos conteúdos das cartilhas estudadas, revelando que a estratégia do governo Vargas quanto à educação de crianças e jovens em nível primário, atual ensino fundamental, era posicionar esses indivíduos politicamente, incorporando-os como cidadãos e futuros trabalhadores, com deveres a se cumprirem perante a pátria. Para isso, uma das estratégias utilizadas foi a produção de conteúdo voltados à educação, não somente para serem utilizados no ambiente escolar, mas também como uma forma de se aproximar, de forma mais direta, dessa parcela da população, de maneira literária e visual, demonstrando uma impressão paternal, protetora e exemplar. As análises das cartilhas apresentam a figura de Getúlio como modelo de trabalhador e cidadão, apresentado para o público-alvo de forma assertiva, direta e amigável.

A escola foi colocada como uma primeira obrigação cidadã. Nas cartilhas estudadas, a representação da Pátria se dá de forma constante, principalmente pela utilização de mapas e da bandeira nacional. Sendo assim, é perceptível que Vargas se utilizou da infância e do ambiente escolar para fortalecer sua imagem como líder da nação, provocando o identitarismo e a união do Brasil. Podemos afirmar que a formação da infância a partir da educação escolar no período, tem como proposta formar indivíduos de maneira integral, para além do conhecimento letrado, praticando a educação moral e cívica.

REFERÊNCIAS

ARANHA, MARIA LÚCIA DE ARRUDA. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 2. ED. SÃO PAULO: MODERNA, 2005

BARROSO, ALFREDO. GETÚLIO VARGAS PARA CRIANÇAS. 1. ED. RIO DE JANEIRO: BIBLIOTECA PÁTRIA, 1939.

BITTENCOURT, CIRCE MARIA FERNANDES. LIVRO DIDÁTICO E SABER ESCOLAR 1810-1910. 1. ED. BELO HORIZONTE: AUTÊNTICA, 2008.

CARVALHO, MARTA MARIA CHAGAS. A ESCOLA NOVA E O IMPRESSO: UM ESTUDO SOBRE ESTRATÉGIAS EDITORIAIS DE DIFUSÃO DO ESCOLANOVISMO NO BRASIL. IN:

FARIA FILHO, LUCIANO MENDES DE (ORG.). MODOS DE LER, FORMAS DE ESCREVER: ESTUDOS DE HISTÓRIA DA LEITURA E DA ESCRITA NO BRASIL. BELO HORIZONTE: AUTÊNTICA, 2001. P.65-86.

CARVALHO, MARTA MARIA CHAGAS. MOLDE NACIONAL E FÔRMA CÍVICA: HIGIENE, MORAL E TRABALHO NO PROJETO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (1924-1931). BRAGANÇA PAULISTA: EDUSF, 1998.

CHOPPIN, ALAIN. HISTÓRIA DOS LIVROS E DAS EDIÇÕES DIDÁTICAS: SOBRE O ESTADO DA ARTE. TRADUÇÃO DE MARIA ADRIANA C. CAPELLO. EDUCAÇÃO E PESQUISA, SÃO PAULO, V. 30, N. 3, P. 549-566, SET./DEZ. 2004.

DEPARTAMENTO DE IMPRENSA E PROPAGANDA (DIP). GETÚLIO, O AMIGO DAS CRIANÇAS. RIO DE JANEIRO, 1940.

DEPARTAMENTO DE IMPRENSA E PROPAGANDA (DIP). A JUVENTUDE NO ESTADO NOVO. RIO DE JANEIRO, 1941.

DEWEY, JOHN; TEIXEIRA, ANÍSIO S. VIDA E EDUCAÇÃO. 2. ED.-. SÃO PAULO: MELHORAMENTOS, 1919.

FRANCISCO FILHO, GERALDO. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO CONTEXTO HISTÓRICO. CAMPINAS: ALÍNEA, 2001.

FREITAG, BÁRBARA. O LIVRO DIDÁTICO EM QUESTÃO. 2. ED. SÃO PAULO: CORTEZ, 1993.

GATTI JUNIOR, DÉCIO. DOS ANTIGOS MANUAIS ESCOLARES AOS MODERNOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NO BRASIL, DOS ANOS SESSENTA AOS DIAS ATUAIS. ICÔNE, UBERLÂNDIA, V. 6, N. 1, P. 97-116, JAN./JUN. 2000.

HOCHÉ, ALINE ALVES. A HORA DA JUVENTUDE: A MOBILIZAÇÃO DOS JOVENS NO ESTADO NOVO (1940-1945). 2015. 178 F. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM HISTÓRIA) – INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS, UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO, 2015.

HOCHÉ, ALINE ALVES. A JUVENTUDE BRASILEIRA E O PRESIDENTE VARGAS. CORDIS: DIMENSÕES DO REGIME VARGAS, SÃO PAULO, V. 2, N. 19, P. 114-151, JUL./DEZ. 2017.

HORTA, JOSÉ SILVÉRIO BAÍA. O HINO, O SERMÃO E A ORDEM DO DIA: REGIME AUTORITÁRIO E EDUCAÇÃO NO BRASIL (1930-1945). 2. ED. REV. CAMPINAS, SP: AUTORES ASSOCIADOS, 2012.

IBGE. CONSTRUÇÃO DO TERRITÓRIO. IN: BRASIL 500 ANOS. DISPONÍVEL EM: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/construcao-do-territorio.html>.

MATE, CECÍLIA HANNA. TEMPOS MODERNOS NA ESCOLA: OS ANOS 30 E A RACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. BAURU: EDUSC, 2002

MOREIRA, KÊNIA HILDA; DÍAZ, JOSÉ MARÍA HERNANDEZ. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E LIVROS DIDÁTICOS. 1. ED. CAMPINAS: PONTES, 2017

MONTALVÃO, SÉRGIO DE SOUZA. GUSTAVO CAPANEMA E O ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL: A INVENÇÃO DE UM LEGADO. REVISTA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 25, E108349. RECUPERADO <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/108349>. 2021 de.

NAGLE, JORGE. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE NA PRIMEIRA REPÚBLICA. 3. ED. SÃO PAULO: EDUSP, 2009

PINTO, FELIPE MENEZES. O VERMELHO E O NEGRO: INTOLERÂNCIA, CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL E PRÁTICAS EDUCATIVAS DURANTE O ESTADO NOVO (1937 – 1945). DISSERTAÇÃO DE MESTRADO. UFMG, 2011.

RODRIGUES, ROGÉRIO ROSA. POSSIBILIDADES DE PESQUISA EM HISTÓRIA. SÃO PAULO: CONTEXTO, 2018.

SANTOS, ADEMIR VALDIR DOS. ESCRITOS SOB OS REGIMES POLÍTICOS DE VARGAS E MUSSOLINI: PARA UMA "FASCISTIZAÇÃO DA INFÂNCIA?". REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 14(1[34]), 165-194.

SAVIANI, DEMERVAL, HISTÓRIA DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL. CAMPINAS: AUTORES ASSOCIADOS, 2007.

SAVIANI, DERMEVAL; ALMEIDA, JANE SOARES DE; SOUZA, ROSA FÁTIMA DE; VALDEMARIN, VERA TERESA (ORG.). O LEGADO EDUCACIONAL DO SÉCULO XX NO BRASIL. 3. ED. CAMPINAS, SP: AUTORES ASSOCIADOS, 2014.

SILVA, ANA PAULA DA. "A LIÇÃO DA MOCIDADE RETA": UM OLHAR SOBRE BIOGRAFIAS DE GETÚLIO VARGAS PARA CRIANÇAS E JOVENS (1937-1945). 2011. 112 F. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM EDUCAÇÃO) - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO, 2011.

SILVA, EZEQUIEL THEODORO DA. LIVRO DIDÁTICO: DO RITUAL DE PASSAGEM À ULTRAPASSAGEM. EM ABERTO, BRASÍLIA, DF, ANO 16, N. 69, P. 11-15, JAN./MAR. 1996.

SILVA, HUGO EMMANUEL DA; SANTOS, JULIERME ANTONIO DOS. UMA REFLEXÃO SOBRE REFORMAS EDUCACIONAIS NO SÉCULO XX E XXI E O ENSINO DA HISTÓRIA. O REVIVER DE ANTIGAS PROPOSTAS NA REFORMA

(CONTRARREFORMA) DO ENSINO MÉDIO. V CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018.

SILVA, MARCOS ANTONIO DA. A FETICHIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL. EDUCAÇÃO & REALIDADE, PORTO ALEGRE, V. 37, N. 3, P. 803-821, SET./DEZ. 2012.

SOUZA, VANDERLEI SEBASTIÃO. EUGENIA, RACISMO CIENTÍFICO E ANTIRRACISMO NO BRASIL: DEBATES SOBRE CIÊNCIA, RAÇA E IMIGRAÇÃO NO MOVIMENTO EUGÊNICO BRASILEIRO (1920-1930). REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA, VOL. 42, NO 89 P. 93-115, 2022.

VEIGA, CYNTHIA GREIVE. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. SÃO PAULO: ÁTICA, 2007.

VEIGA, CYNTHIA GREIVE; FARIA FILHO, LUCIANO MENDES DE. INFÂNCIA NO SÓTÃO. BELO HORIZONTE: AUTÊNTICA, 1999.

XAVIER, LIBÂNEA NACIF. O BRASIL COMO LABORATÓRIO: EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS NO PROJETO DO CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS CBPE/INEP/MEC (1950-1960). BRAGANÇA PAULISTA: EDUSF, 1999.

XAVIER, MARIA DO CARMO. MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO: UM LEGADO EDUCACIONAL EM DEBATE. RIO DE JANEIRO: EDITORA FGV, 2002.

POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO: panorama histórico no Brasil

Maísa Malta
Doutora em Educação – Unesp- Araraquara
Docente da SEDUC-SP e FFCL (Ituverava)
maisa.malta@unesp.br

Resumo: O artigo tem como objetivo elucidar as políticas educacionais nacionais direcionadas para a alfabetização, aquelas que se tornaram marco legal como ações do Estado, bem como políticas de governo. Para tanto, realizou-se pesquisa bibliográfica e documental, de estudos que discutem políticas de alfabetização implementadas no país nas últimas décadas, bem como, de documentos que as descrevem e regulamentam. A fim de melhor compreender o contexto atual, realizou-se uma breve retomada do período anterior, final dos anos 1990 e início da década de 2000, quando se observa um maior direcionamento das políticas educacionais frente às demandas globais e os acordos internacionais. A elaboração de políticas de alfabetização no Brasil nos últimos anos se deu em quatro grandes frentes ou eixos estratégicos: garantia do acesso ao ensino escolar das crianças em idade de alfabetização; orientação curricular; formação do professor alfabetizador e o monitoramento do desempenho no processo de alfabetização. Considera-se com o estudo que avanços no acesso ao ensino fundamental e nas últimas avaliações da alfabetização, são indicadores positivos. Em termos quantitativos muitas ações foram implementadas, porém, a falta de continuidade e de avaliação destas ações não contribuíram para a mudança da realidade da alfabetização no país, ou seja, de que todas as crianças estejam plenamente alfabetizadas.

Palavras-chave: políticas educacionais; alfabetização;

1. INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo elucidar as políticas educacionais nacionais direcionadas para a alfabetização, aquelas que se tornaram marco legal como ações do Estado, bem como políticas de governo. Para isso, foi realizada pesquisa bibliográfica e documental, analisando estudos de Gontijo (2014), Ribeiro (2002), Mortatti (2010;2013), Viegas e Rebouças (2018), Moraes (2019; 2022), que discutem as políticas de alfabetização implementadas no país, nas últimas décadas. Como documentos foram selecionados: legislações (Brasil, 1996, 2007, 2008, 2010, 2012, 2016, 2018, 2023); relatórios e dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP (2023), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas IBGE (2024) e Instituto Nacional de Alfabetização (2024); e documentos do Ministério da Educação-MEC. Para a compreensão do atual contexto, realizou-se uma breve retomada do período anterior, sobretudo no final dos anos 1990 e início da década de 2000, quando se observa um maior

direcionamento das políticas educacionais frente às demandas globais e os acordos internacionais. O estudo apresenta a retomada do percurso histórico das políticas de alfabetização no país, as influências internacionais e como a formulação e implementação de políticas de alfabetização, se revelam como campo de interesse e de busca por hegemonia de projetos políticos. Em seguida, discute-se os principais eixos em que as políticas de alfabetização no Brasil se configuraram: acesso ao ensino, orientação curricular, formação docente e monitoramento do desempenho da alfabetização.

2. ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

A educação da população e a alfabetização como parte imprescindível desse processo, é uma preocupação histórica e permanece atualmente como um grande desafio para o sistema educacional público e justificada em duas grandes finalidades: a formação humana integral e a preparação para o trabalho.

O que se constata mediante o contexto político e econômico das últimas décadas, é preponderância da alfabetização em atender às demandas sociais, não para emancipação e participação consciente do sujeito ativo, mas sim para “(...) evitar as possibilidades de mudança na constituição das subjetividades que a ampliação infinita das interações possíveis que o ler e escrever permite”, separando o ato pedagógico do ato político (Gontijo, 2014, p.9).

Para a autora o século XX foi marcado pelos avanços tecnológicos e científicos, no entanto, o fracasso escolar não foi resolvido, o acesso não foi universalizado e as taxas de alfabetismo não alcançaram as metas conforme acordado por diversos governos em 1990 na Conferência de Jomtien.

A visão da educação básica é reiterada dez anos após, no Fórum Mundial de Educação que estabeleceu seis metas a serem alcançadas até 2015, todas elas relacionadas à alfabetização infantil e de jovens e adultos. Inclusive, a última meta destaca a necessidade de se ter uma avaliação da alfabetização estabelecendo e priorizando conhecimentos que possam ser medidos. Dessa meta, surgem as propostas e iniciativas de avaliação da alfabetização posteriormente instituídas.

Após o Fórum Mundial, a Organização das Nações Unidas- ONU declarou a década da alfabetização em 2001. Gontijo (2014) ressalta que o foco na alfabetização no cenário mundial, reflete o fracasso das políticas em diminuir as taxas de analfabetismo da população adulta, assim como a baixa qualidade da alfabetização para que os estudantes sejam proficientes no uso da língua e para aprofundar os estudos, além da alfabetização ser considerada um indicador de desenvolvimento e de diminuição de desigualdades, portanto altos índices de analfabetismo apontam para subdesenvolvimento e pobreza.

Gontijo (2014, p.80) que tece críticas a esta visão de que a alfabetização e o desenvolvimento econômico, social e individual são ligados de forma linear como causa e consequência, afirma que teorias liberais supervalorizaram os efeitos positivos da alfabetização para o indivíduo e para a sociedade, criando o que chama de “(...) mitos”, dentre eles, o fato de que a “(...) alfabetização seria a solução para os problemas sociais e econômicos”.

Um melhor nível de alfabetização representa um dos principais indicadores do estado de desenvolvimento humano de um país. No entanto, para influir na melhora dos distintos níveis da vida humana, a alfabetização precisa caminhar lado a lado com os demais fatores sociais (Ribeiro, 2002 p.238).

O analfabetismo é “(...) resultado dos processos de exclusão e de marginalização gerados por sociedades fundadas na exploração do trabalho” portanto não é simples pensar alfabetização como único fator responsável pelo desenvolvimento ou subdesenvolvimento de um país, ainda que seja fundamental discutir essa relação, trata-se de um aspecto complexo e que ações isoladas sem considerar os demais fatores de exclusão não terão sucesso (Gontijo, 2014, p.13).

Um dos fatores a ser considerado é o contexto social e histórico dos conceitos de alfabetização e sua construção. De acordo com Cagliari (2007) a alfabetização se iniciou com o surgimento do sistema de escrita e tem sido tratada ao longo da história pela sociedade e pelos governos.

Mortatti (2010) define alfabetização escolar como a aprendizagem e também o ensino da leitura e escrita, processo complexo para crianças na fase inicial de escolarização, que envolve ações humanas e políticas como o direito constitucional do cidadão e o dever do Estado, o que para a autora, nem sempre é claro e evidente nas políticas neste âmbito.

As mudanças na política e na economia dos anos 1990 em diante, influenciaram a visão acadêmica da alfabetização que passou a ter o viés social e a exigência de maior escolaridade para o trabalho refletiu na relação das pessoas com a leitura e a escrita e nas políticas propostas.

De acordo com Silva (2007, p.10), “(...) ser ou não ser alfabetizado nesta sociedade exclui, estigmatiza, expõe”. Ter ou não a noção de pertencimento a essa cultura letrada, de forma mais restrita ou generalizada, diferencia, classifica, diminui, mas também possibilita ascensão e condições de participação aos diferentes setores da sociedade, todos mediados pela escrita.

O processo histórico da alfabetização no Brasil é marcado pela discussão entre permanências e mudanças “(...) diretamente relacionadas à disputa pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização” (Mortatti, 2010, p.330).

A busca pela melhoria dos dados da alfabetização, oriunda da pressão e influência da economia e dos acordos com órgãos internacionais, mas também das

demandas sociais que visam o desenvolvimento e fortalecimento da educação pública e da ação do Estado.

(...) a complicada relação entre escolarização e desenvolvimento econômico, social e individual tem balizado o empenho dos organismos internacionais e dos governos em envidar esforços para a melhoria da alfabetização. Porém, o que se observou, no início do século XXI, conforme apontado nos documentos oficiais, foi a incapacidade de a escola gerir a alfabetização de modo que se obtenha dela os resultados esperados, ou seja, a formação de indivíduos capazes de continuar a aprender (Gontijo, 2014, p.112-113).

Pode-se afirmar que a elaboração de políticas de alfabetização no Brasil nos últimos anos se deu em quatro grandes frentes ou eixos estratégicos: garantia do acesso ao ensino escolar das crianças em idade de alfabetização; orientação curricular; formação do professor alfabetizador e o monitoramento do desempenho no processo de alfabetização, incluem-se neste último algumas iniciativas de assistência ao processo de alfabetização. A discussão a seguir se pauta nesses eixos, a começar pelo acesso ao ensino.

3. GARANTIA DE ACESSO AO ENSINO FUNDAMENTAL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN de 1996 ressalta o desenvolvimento e domínio "(...) pleno da leitura, escrita e cálculo" (Brasil, 1996) na formação básica do ensino fundamental, competência que se inicia no processo de alfabetização. A partir desse marco legal, ocorreram investimentos nesta etapa de ensino para sua universalização e em políticas educacionais, o que para Viegas e Rebouças (2018) culminou com a inserção da criança cada vez mais cedo no ensino fundamental e ampliação da escolarização obrigatória.

A LDBEN estabeleceu como obrigatória a matrícula das crianças de 7(sete) anos no ensino fundamental e como facultativa a matrícula aos 6 (seis) anos, já preconizando a ampliação desse nível de ensino para nove anos. Porém foi nos anos 2000 que as políticas de alfabetização com foco no acesso ganharam maior visibilidade, com a lei 11.114/2005 que tornou obrigatória a matrícula no ensino fundamental aos seis anos, que já era facultativa desde 1996 e após dez anos com a alteração da LDBEN pela Lei 11.274/2006 que dispôs sobre a ampliação da escolaridade obrigatória e a inserção das crianças de 6(seis) anos no fundamental, um processo gradativo que para estados e municípios se efetivou por completo em 2010.

Conforme Viegas e Scaff (2015) os documentos legais e os orientadores que tratam da justificativa da ampliação de ensino fundamental seguem a mesma linha, de que estimular precocemente as crianças ao envolvimento com a leitura e escrita e seus usos e possibilitar esse direito, sobretudo àquelas em situação de pobreza e condições sociais vulneráveis, contribui para a redução do fracasso na alfabetização e para a continuidade dos estudos.

A consideração de que as crianças de seis anos ainda estavam fora da escola, seja pela não obrigatoriedade ou por não existir oferta de vagas suficientes na educação infantil pública, gerou um consenso de que o ensino fundamental de nove anos garantiria um maior número de alunos matriculados nas escolas brasileiras e, portanto, asseguraria a essas crianças a efetivação do seu direito à educação (Viegas; Scaff, 2015, p.8).

Schmidt e Aguiar (2016) concordam ser positiva a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, principalmente para a população mais pobre que corresponde a grande maioria da escola pública, crianças ingressantes aos 6 (seis) anos terão mais oportunidades e resultados melhores em sua aprendizagem. Para Kramer apud Viegas e Rebouças (2018) é uma conquista importante e representa atendimento a uma população mais vulnerável que antes não frequentava a escola, pois as crianças de classe média e alta já estão na escola bem antes desta idade.

As pesquisas têm demonstrado benefícios da ampliação do ensino fundamental e a importância do acesso a este nível de ensino aos (6) seis anos, é unânime entre os autores. Para Viegas e Rebouças (2018); Shimith e Aguiar (2016) o Brasil já deveria ter concretizado a ampliação há muito tempo. No entanto, as críticas também contribuem para a discussão, sobretudo quanto às práticas curriculares e a visão política da mudança.

Do ponto de vista curricular, ao iniciar mais cedo seu processo de alfabetização as crianças podem com isso perder espaços importantes da vivência lúdica. É o que aponta a pesquisa de Malta (2012), ou seja, a focalização no processo de alfabetização com o tratamento disciplinar rígido dos conteúdos, em detrimento do brincar. O estudo considera como positiva a ampliação do ensino fundamental, porém o acesso às práticas de leitura e escrita não exclui outras vivências fundamentais da infância, como as brincadeiras, ou seja, os benefícios da alfabetização não se sobrepõem a outros tão relevantes quanto, como as experiências lúdicas.

Conforme Schmidt e Aguiar (2016, p.2397) garantir a entrada no fundamental aos (6) seis anos “(...) por si só, não garante nada”, se não houver políticas articuladas de permanência e de outras frentes como currículo e formação docente, para que mais um ano no fundamental não signifique rupturas e perdas de vivências infantis.

O que foi de certa forma minimizado com a Emenda Constitucional 59/2009 que estende a obrigatoriedade aos dois últimos anos da educação infantil, nível de ensino com características próprias e pautado nas experiências infantis. Portanto neste caso o acesso obrigatório se fez sem mudanças nas bases curriculares e no nível de ensino, ou seja, a criança de quatro anos continua a pertencer à educação infantil, porém agora obrigatória.

Na perspectiva política da ampliação do ensino fundamental e da disputa hegemônica de propósitos a que serve a educação e a alfabetização, de acordo com Schmitd e Aguiar (2016) a lei 11274/2006 que amplia o ensino, está inserida no contexto de macro políticas propostas por organismos internacionais.

É observada nos documentos brasileiros que orientam a política, a preocupação com os baixos índices de alfabetização, no entanto, como ressaltam as autoras essa preocupação não reflete intenção em mudar a qualidade de vida das pessoas, mas sim em atender as demandas do mercado do setor produtivo. Pessoas melhor alfabetizadas são mais produtivas. Essa demanda vem de décadas anteriores em um movimento global de transformação e reformas do Estado, que no Brasil começaram a ser implantadas nos anos de 1990.

Frente a esta demanda coube à educação:

(...) qualificar a força de trabalho com o perfil necessário do nível instrucional, da capacidade de adaptabilidade às mudanças no processo de trabalho, colocando-a em condições de aprender; contemplar a necessidade de oferecer um mínimo de conteúdos e o máximo em disciplina psicofísica à população excluída do emprego formal e regulamentado, possibilitando às pessoas procurar ocupações alternativas na esfera informal ou no trabalho autônomo; atenuar as disparidades sociais e conter as possibilidades de conflito; retirar da marginalidade setores economicamente excluídos, formando um novo perfil sociopsicológico de trabalhador – socialmente integrado, competitivo, consumidor, e que individualmente assume a culpa pelo seu sucesso e fracasso (Schmidt, Aguiar, 2016, p.2400).

Para Libâneo (2018) as macros políticas servem ao sistema econômico neoliberal, que atribui à escola a lógica capitalista e tem como principais estratégias: o papel avaliador e controlador do Estado e o cumprimento de metas pelas instituições; a ênfase no caráter prático da educação; preparação dos alunos para as demandas do mercado, e neste ponto a alfabetização ganha um grande destaque.

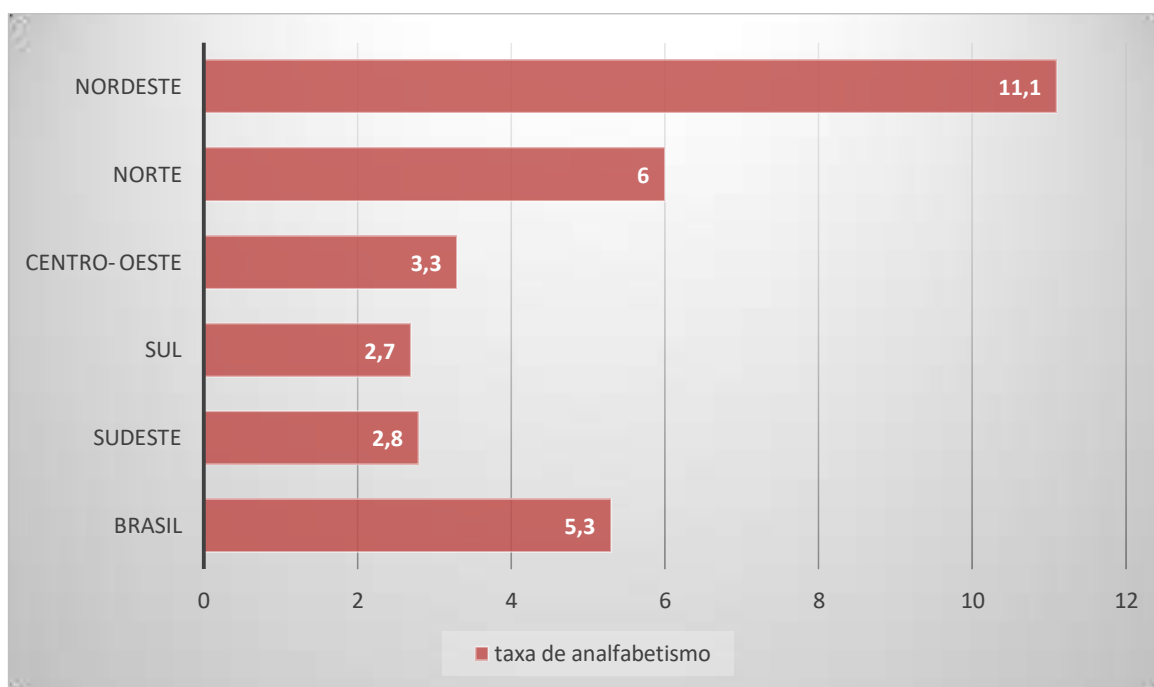
Assim, considerando as justificativas e os interesses das políticas propostas, a universalização do acesso ao ensino fundamental foi para Schmidt e Aguiar (2016), a grande conquista do início dos anos 2000, um efeito crescente da década anterior e com a ampliação consolidada em 2010. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP, o percentual de matrículas no ensino fundamental atingiu 99,5 % em 2024.

Se há o que comemorar com relação ao acesso, o mesmo não ocorre com o aprendizado adquirido na escola, ou a qualidade da educação, termo bastante utilizado nos discursos oficiais e que possui vários significados. Conforme afirmam Veiga e Scaff (2015, p.12).

Mesmo com várias conquistas nas políticas de universalização do acesso, de promoção da permanência escolar e de melhoria das condições de ensino das últimas décadas, estas não foram capazes de suprimir o analfabetismo entre crianças e adolescentes.

Dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE (2024) por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios revelam que 5,3% das pessoas de 15 anos ou mais são analfabetas. Situação que se agrava em regiões com indicadores sociais baixos como Norte e Nordeste que acumulam os maiores índices

Gráfico 1- Taxa de analfabetismo do Brasil e regiões- 2024



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora. IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2024

Os dados ainda mostram que o Brasil não alcançou a meta do PNE prevista para 2024, que era a erradicação do analfabetismo, porém, houve avanço em todas as regiões, considerando o grande desafio que enfrentamos após a pandemia, que atingiu todos os indicadores sociais e educacionais.

Conforme Ribeiro (2002, p.239), enfrentar o analfabetismo “(...) exige políticas públicas concretas” e há uma tendência de setores da administração pública e de órgãos internacionais de financiamento em minimizar ou ignorar o problema do analfabetismo. A razão para isso é justificada pelo acesso à educação que foi ampliado, portanto as crianças estão na escola, o que não significa que estão de fato aprendendo e sendo plenamente alfabetizadas.

Além do analfabetismo ainda presente, verifica-se o analfabetismo funcional com taxas altas, 29% da população de 15 (quinze) anos ou mais, de acordo com o Indicador de Alfabetismo Funcional - INAF. O analfabetismo funcional ou alfabetismo funcional na perspectiva de Mortatti (2010; 2013) se expressa pela dificuldade de apropriação da leitura e escrita de forma plena em seus usos e

funções e está diretamente relacionada ao conceito de qualidade expresso em muitos documentos oficiais e avaliações de desempenho.

Para Schmidt e Aguiar (2016) a qualidade pode ser classificada como a qualidade dos certificados que atestam se um indivíduo concluiu as etapas da educação básica, ainda que ele seja analfabeto funcional, ou seja, lê e escreve de forma rudimentar, ou a qualidade que possibilita ao sujeito a apropriação do conhecimento e as condições de usá-lo socialmente. Para as autoras é a segunda definição que de fato fará com que os dados de permanência no ensino e conhecimento avancem.

Conforme Ribeiro (2002) o analfabetismo funcional compreende o grupo formado por pessoas que quando crianças tiveram um deficiente processo de alfabetização, e por pessoas que aprenderam a ler, mas, por falta de uso prático da leitura e escrita, deixaram de aprimorar tais habilidades, portanto são produto do insuficiente ensino da leitura e da escrita.

Há no país uma grande população sem o conhecimento básico de leitura e escrita, indispensáveis para a vida e participação na sociedade letrada, bem como para a continuidade dos estudos. “Saber ler e escrever de forma rudimentar não é uma condição suficiente para garantir permanência na escola com sucesso e participação ativa e crítica no contexto social e cultural existente” (Schmidt, Aguiar, 2016, p.2397)

Mortatti (2013) analisa dados de algumas avaliações, internacionais e nacionais, em que compara analfabetismo, alfabetismo funcional e o domínio pleno da leitura e da escrita. Conclui-se que houve diminuição considerável do analfabetismo e aumento do alfabetismo funcional, e o índice dos alunos com domínio pleno em leitura e escrita, pouco se alterou. Um dos fatores que contribuiu para a diminuição do analfabetismo foi o aumento dos investimentos em educação, considerando os baixíssimos valores dos anos anteriores a 2000.

(...) todas as iniciativas implementadas, especialmente nas duas últimas décadas, podem ser consideradas importantes para saldar dívidas históricas relativas à educação e à alfabetização em nosso país. No entanto, a universalização da educação primária não tem significado a universalização do acesso aos conhecimentos básicos, entre outras possibilidades, e são poucos os avanços na alfabetização de crianças (Mortatti, 2013, p.21).

Viegas e Rebouças (2018) afirmam que o analfabetismo no Brasil, apesar de avanços importantes, ainda está longe de ser equacionado sobretudo o analfabetismo funcional, por isso as políticas de alfabetização infantil são tão importantes, para que se barre a reprodução do analfabetismo, que culmina em persistentes taxas de pessoas que apesar de ter frequentado a escola não se tornaram plenamente alfabetizadas. Além da necessidade de políticas para jovens e adultos com nenhuma escolaridade ou que evadiram da escola.

A ampliação do ensino fundamental, com entrada aos seis anos, trouxe a definição do ciclo da infância, também denominado de ciclo de alfabetização, período de três anos cujo foco é a alfabetização e letramento. Para Callegari apud Schmidt e Aguiar (2016) a definição de um período para que as crianças sejam alfabetizadas é um aspecto fundamental, uma vez que a alfabetização não garantida até os oito anos de idade já demonstra uma situação de dificuldade no processo escolar, que pode se agravar, gerando mais desigualdade e exclusão. Neste ponto avança-se para o segundo e terceiro eixo das políticas de alfabetização, a orientação curricular e a formação docente.

4. ORIENTAÇÃO CURRICULAR

As ações no âmbito do currículo são observadas desde a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs em 1998, porém assim como ocorreu com as políticas de acesso, às discussões curriculares também se intensificaram nas últimas décadas. O parecer CNE/CEB 4, de 2008 (Brasil, 2008) trata de orientações pedagógicas para o ciclo de alfabetização. Já em 2010 estabeleceram-se as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental com destaque para o ciclo de alfabetização, prescrevendo orientações de organização e estrutura de todo o ensino fundamental, com ênfase nos três anos iniciais ao processo de alfabetização e letramento, conforme se constata:

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: I – a alfabetização e o letramento; II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia; III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (Brasil, 2010, p.8).

As discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular -BNCC se intensificaram, e em 2017 foi publicada a versão final, nesta, a alfabetização é tratada com destaque nas orientações dos dois primeiros anos do ensino fundamental, a fim de “(...) que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (Brasil, 2017 p.59). Portanto observa-se a mudança da faixa etária em que se deve ocorrer a alfabetização, antes até 8 (oito) anos e a partir da BNCC aos 7(sete) anos, alterando assim a duração do ciclo de alfabetização de 3 (três) para 2 (dois) anos.

Em 2019, sob nova gestão, o país vive um hiato na história das políticas, com a Política Nacional de Alfabetização- PNA, um verdadeiro retrocesso.

A política de 2019 surgiu com o objetivo de elevar a qualidade de ensino e cumprir a meta 5 do PNE, de alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental. Para isso, estabeleceu de forma autoritária um único método de alfabetização, “o método fônico, querendo varrer da história recente da alfabetização brasileira o letramento” (Morais, 2019, p 67) Como se todos os desafios da alfabetização do país, se resumissem ao uso de um método. Além desta imposição sem debates e discussões com os pesquisadores e professores da área, o MEC, vinculou verbas à política, ou seja, receberia recursos, estados e municípios que seguissem as orientações nacionais, o que é antidemocrático.

O argumento presente no documento orientador da PNA de 2019, é a base em evidências científicas, conforme esclarece Moraes (2019, p.71), tal afirmação é uma falácia, “um artifício autoritário com evidente interesse em calar quem pensa e pesquisa de modo diferente”. Para o autor, uma visão reducionista de alfabetização, que desconsidera pesquisas de mais de quatro décadas no país, assim como, nega os saberes dos professores alfabetizadores dos mais variados contextos escolares.

Em 2023, o cenário de modifica mais uma vez, a PNA de 2019, foi extinta. A nova gestão implementa, neste mesmo ano, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada- CNCA, com objetivo de articular em regime de colaboração, ações com estados e municípios no fomento das políticas de alfabetização para cada região. Sobre esta política, ainda em curso, cabe pesquisas mais aprofundadas.

5. FORMAÇÃO DOCENTE

Outra importante frente das políticas de alfabetização é o investimento na formação docente, principalmente de professores dos anos iniciais, o professor alfabetizador.

Os Referenciais para a Formação de Professores de 1998 e 2002, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores -PROFA em 2001, o Pró-letramento, implementado de 2005 a 2012 em parceria com universidades da Rede de formação continuada, que se destinava aos professores dos cinco anos iniciais do ensino fundamental, com foco na alfabetização e matemática são alguns exemplos. A justificativa do Pró- letramento se baseou nos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica -SAEB de 2003, que demonstraram ser necessário investir na formação docente para melhorar os índices e evitar o fracasso escolar.

Tanto o fracasso quanto a responsabilização da escola e a má formação docente são questões antigas e não equalizadas, ainda que os dados das avaliações mostrem que o desempenho dos estudantes é pior nas regiões Norte e Nordeste e áreas rurais em que predomina a população mais pobre e as desigualdades sociais são imensas, isso não é considerado. Pois olhar para estes

aspectos significaria propor mudanças e políticas que atingissem a desigualdade econômica e social do país.

Em 2006 foi lançado o PRALER Programa de Apoio a Leitura e Escrita, visando à formação de docentes dos três primeiros anos do fundamental e com o propósito de complementar ações de secretarias de educação estaduais e municipais vigente até 2018 nas regiões norte e nordeste.

Para Gontijo (2014) diversos fatores podem levar ao fracasso escolar e responsabilizar o professor sem considerar suas condições de trabalho, de frequentar e custear cursos de formação, seus baixos salários, assim como as diversas formas de exclusão da sociedade desigual que se tem, é criar uma visão distorcida do problema que é estrutural.

Com o fim do Pró-letramento em 2012, o MEC lançou neste mesmo ano o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC, programa de maior abrangência nacional, com ações focalizadas na formação docente, materiais didáticos e avaliação.

O PNAIC é um programa cujo objetivo principal é formar professores para que possam refletir sobre e melhorar as práticas docentes de modo a possibilitar um melhor processo de alfabetização aos alunos desse ciclo, favorecendo assim o alcance da meta 5 (cinco) do PNE (2014), que é alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade ou até o final do 3º ano do ensino fundamental.

O início da implantação do PNAIC ocorreu em 2012 e sua idealização teve como referência o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), implementado no Ceará, considerado pelo Ministério de Educação -MEC uma experiência positiva. Foram determinantes para a elaboração do programa, os resultados do desempenho dos alunos em avaliações externas, como a Prova Brasil, a Provinha Brasil e o Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). O diagnóstico revelado por essas avaliações mostrou os desafios da alfabetização no Brasil refletidos principalmente nas altas taxas de analfabetismo escolar.

Por meio da portaria 867 de julho de 2012, o programa foi instituído e suas ações teve por objetivos:

- I - Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - Reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - Melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb);
- IV- Contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;

V - Construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (Brasil, 2012, s/p).

O programa, em sua formulação inicial, contou com quatro eixos: formação continuada de professores alfabetizadores; distribuição de materiais didáticos e de literatura; avaliação; gestão, controle e mobilização social.

Conforme dados do portal do MEC, a formação para os professores alfabetizadores, entre 2013 e 2016, se deu em curso presencial, ministrado por Orientadores de Estudos, isto é, multiplicadores estaduais e municipais formados pelas universidades públicas federais e/ou estaduais.

O financiamento do programa foi realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Durante esse período, todos os participantes receberam uma bolsa de estudo. Os valores das bolsas variaram de duzentos a dois mil reais, conforme o perfil dos participantes.

De acordo com o MEC (BRASIL, 2016) o programa capacitou de 2013 a 2016 mais de 300.000 professores em linguagem, matemática, gestão escolar, currículo e interdisciplinaridade, além de ter equipado as escolas com livros literários e paradidáticos e jogos de alfabetização em língua portuguesa e matemática.

Dos programas de formação para alfabetização aqui citados o PNAIC se destaca por ter ofertado bolsa aos professores participantes e aos formadores, nos primeiros anos do programa.

Conforme Moraes (2022,p.3) o PNAIC foi o “ melhor e mais arrojado programa nacional de formação continuada de alfabetizadores”, e destaca sete pontos: investimento federal; valorização dos docentes; definição dos direitos de aprendizagem com um currículo voltado para a diversidade e a progressão do ciclo de alfabetização; coerência entre currículo e avaliação; incentivo ao uso dos materiais já disponíveis nas escolas; formação realizada pelos próprios professores da rede pública, favorecendo a formação por pares; envolvimento efetivo das Universidades públicas no processo de formação dos professores alfabetizadores.

A partir de 2017, com a mudança de governo o programa sofreu alterações como: público-alvo (inclusão de professores da educação infantil); diminuição dos encontros de formação e fim da bolsa para participantes.

Em 2019, surge o programa Tempo de Aprender, como parte das ações da Política Nacional de Alfabetização da gestão de 2018. De acordo com Nogueira e Lapuente (2021, p.3), o programa, assim como a fundamentação da política, enfatiza “evidências científicas” para impor a “homogeneização de um ensino mecânico e padronizado em todo o país”. Desconsiderando todos os avanços já alcançados no âmbito da alfabetização, bem como, de forma intencional, promovendo o “apagamento dos estudos nacionais sobre alfabetização, negando inclusive, a discussão sobre letramento”, como já mencionado neste estudo.

Com nova gestão em 2023, o programa Tempo de Aprender foi extinto e por meio do decreto 11.556 de junho de 2023, foi instituída a política intitulada Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – CNCA. A nova política rompe com o negacionismo da política anterior e aposta na descentralização, com foco no incentivo e valorização das ações de estados e municípios no enfrentamento dos desafios da alfabetização. Portanto, não há um direcionamento único, termos como diversidade, inclusão e combate às desigualdades, voltam a ser citados nos documentos orientadores. Como afirmado no eixo anterior orientação curricular, as ações e impactos desta política em curso, precisam de estudos. No entanto, se as ações se pulverizam para os demais entes federativos, o controle e avaliação continua sendo pelos indicadores nacionais, entre eles a avaliação Saeb.

6. MONITORAMENTO DO DESEMPENHO NA ALFABETIZAÇÃO

As políticas de monitoramento do desempenho da alfabetização ganharam evidência a partir de 2007. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Brasil, 2007) é uma das estratégias de monitoramento do desempenho dos estudantes, nele está determinado que a alfabetização ocorra até 8(oito) anos de idade e que haja aferição de resultados por meio de exame periódico.

Também em 2007 foi instituído o Plano de Desenvolvimento da Educação cujas ações contemplam a educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. Na alfabetização infantil esse plano instituiu o Pró-letramento, já descrito no eixo formação docente e a Provinha Brasil, que tem como objetivo aferir o nível de alfabetização de alunos matriculados no segundo ano do ensino fundamental, em dois momentos, início e final do ano. Com caráter diagnóstico, a Provinha Brasil não possui finalidade classificatória e consiste em um instrumento pedagógico que possibilita melhorar as habilidades de leitura e escrita e desenvolver práticas alfabetizadoras.

Em 2013 foi implementada a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, instrumento do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que visa verificar o nível de alfabetização dos alunos ao final do ciclo inicial do ensino fundamental. Diferente da Provinha Brasil, a ANA é censitária, destinada a todos os estudantes do terceiro ano.

Com a BNCC (2017) e a mudança do foco da alfabetização para os dois primeiros anos do ensino fundamental, houve alteração da avaliação da alfabetização. Com o nome Saeb 2º ano, a avaliação passou a compor o quadro das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAEB, com a primeira edição em 2019, para os estudantes do 2º ano do ensino fundamental, seguindo as características das demais avaliações.

O Plano Nacional da Educação - PNE de 2014 tem como meta “(...) alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino

fundamental” (Brasil,2014), reafirmando o plano de metas de 2007. Para tanto estabelece algumas estratégias para alcance dessa meta, que atendem as demais frentes e não apenas o monitoramento como: estruturação processo pedagógico, avaliação, práticas inovadoras e garantia da diversidade de métodos, qualificação e valorização docente, apoio ao processo de alfabetização de crianças deficientes e de comunidades do campo, indígenas, quilombolas e itinerantes.

Destas estratégias destaca-se na alfabetização o programa Mais Alfabetização de 2018 como iniciativa de assistência ao processo de alfabetização.

O programa Mais Alfabetização -PMALFA, instituído pela portaria MEC 142, de 22 de fevereiro de 2018, é parte da Política Nacional de Alfabetização da gestão daquele período, anunciada em outubro de 2017 e visava fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos alunos do 1º e 2º ano do ensino fundamental em língua portuguesa e matemática.

O PMALFA constituía-se de duas bases importantes em sua formulação, a primeira, é de que os estudantes possuem ritmos de aprendizagens diferentes e necessitam de acompanhamento no processo de alfabetização para superar as dificuldades encontradas; a segunda, é que a alfabetização é ponto de partida para a construção de outros conhecimentos e, portanto o professor alfabetizador tem papel fundamental neste contexto.

Este programa previa auxílio às crianças na sala de aula em período regular, por meio de um assistente nas classes de alfabetização dos dois primeiros anos do ensino fundamental, contratado pela escola, com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE. O programa foi reformulado a partir de 2019, com a nova gestão, sob o nome Tempo de Aprender, o mesmo do programa de formação docente, citado anteriormente. Com a reformulação, manteve-se a contratação do professor assistente, porém com redução do auxílio financeiro.

O PMALFA ou Tempo de Aprender, assim como as demais estratégias de monitoramento da alfabetização aqui destacadas, reforçam a ideia de que “(...) decisões de governo relativas às políticas de alfabetização (...) podem sinalizar sobre a importância política real atribuída a esta etapa” (Viegas, Rebouças, 2018, p.144).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de alfabetização no Brasil ganharam visibilidade no final da década de 1990 e avançaram nos anos seguintes, principalmente com a década da alfabetização instituída pela UNESCO em 2001. A análise aponta ações em diferentes frentes como o acesso e ampliação do ensino fundamental; políticas de formação de professores alfabetizadores; propostas curriculares e políticas de avaliação e monitoramento.

Quanto aos impactos destas políticas na alfabetização, destaca-se o avanço no acesso ao ensino fundamental, porém ainda permanecem altos os índices de analfabetismo, de analfabetismo funcional e o desempenho dos estudantes abaixo do adequado.

A descontinuidade de políticas presentes no cenário brasileiro, caracteriza as ações como políticas de governos e não de Estado, com exceção de legislações e o PNE e BNCC, que se tornaram políticas de Estado. As demais aqui citadas são políticas de governo e devido ao constante movimento entre extinção e implementação de programas que vem e vão, o propósito em garantir alfabetização à todas as crianças, segue como um grande desafio.

REFERÊNCIAS

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (INEP). RELATÓRIO DA PESQUISA ALFABETIZA BRASIL: DIRETRIZES PARA UMA POLÍTICA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS. BRASÍLIA,DF: INEP,2023.

BRASIL. DECRETO Nº 11.556, DE 12 DE JUNHO DE 2023. INSTITUI O COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA. 2023. DISPONÍVEL EM: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. ACESSO EM: 09 AGO.2023

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO: MANUAL OPERACIONAL DO SISTEMA DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA E MONITORAMENTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. DIRETORIA DE CURRÍCULOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL. COORDENAÇÃO-GERAL DE ENSINO FUNDAMENTAL. BRASÍLIA, 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. BRASÍLIA: MEC,2017

BRASIL. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. APROVA O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- PNE E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. 2014. DISPONÍVEL EM: <http://pne.mec.gov.br/>. ACESSO EM: 25 MAI. 2020.

BRASIL. PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, DIRETORIA DE APOIO À GESTÃO EDUCACIONAL. BRASÍLIA: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (ANA): DOCUMENTO BÁSICO. BRASÍLIA: INEP, 2013.

BRASIL. PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: CADERNO DE APRESENTAÇÃO/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

BÁSICA, DIRETORIA DE APOIO À GESTÃO EDUCACIONAL. BRASÍLIA: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 7/2010, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010. FIXA DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 (NOVE) ANOS. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, BRASÍLIA, 15 DEZ. 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PARECER CNE/CEB Nº 4/2008, DE 20 DE FEVEREIRO DE 2008. ORIENTAÇÃO SOBRE OS TRÊS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, BRASÍLIA, 10 JUN. 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 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. DIÁRIO OFICIAL [DA] REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, BRASÍLIA, 25 ABR. 2007

BRASIL. LEI Nº 11. 274 DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006. ALTERA A REDAÇÃO DOS ARTS 29, 30, 32 E 87 DA LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, QUE ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, DISPONDO SOBRE A DURAÇÃO DE 9 (NOVE) ANOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL, COM MATRÍCULA OBRIGATÓRIA A PARTIR DOSSÊIS ANOS DE IDADE. DISPONÍVEL EM: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. ACESSO EM: 26 MAI. 2020

BRASIL. LEI Nº 11. 114 DE 16 DE MAIO DE 2005. ALTERA OS ARTS 6º, 30, 32 E 87 DA LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, TORNANDO OBRIGATÓRIO O INÍCIO DO ENSINO FUNDAMENTAL AOS SEIS ANOS DE IDADE. DISPONÍVEL EM: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm. ACESSO EM: 25 MAI. 2020

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. 1996. DISPONÍVEL EM: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. ACESSO EM: 25 MAI. 2020.

CAGLIARI, LUIZ CARLOS. ALFABETIZAÇÃO: O DUELO DOS MÉTODOS. IN: SILVA, EZEQUIEL THEODORO DA (ORG). ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL QUESTÕES E PROVOCAÇÕES DA ATUALIDADE. CAMPINAS: AUTORES ASSOCIADOS, 2007. P.51-72.

GONTIJO, CLÁUDIA MARIA MENDES. ALFABETIZAÇÃO: POLÍTICAS MUNDIAIS E MOVIMENTOS NACIONAIS. CAMPINAS, SP: AUTORES ASSOCIADOS, 2014.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS CONTÍNUA 2024. DISPONÍVEL EM: <https://www.ibge.gov.br/indicadores.html>. ACESSO EM: 9 AGO 2025.

INAF- INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL. ALFABETISMO NO BRASIL. DISPONÍVEL EM: <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/> ACESSO EM : 9 AGO 2025.

LIBÂNEO, JOSÉ CARLOS. FREITAS, RAQUEL A. MARRA DA MADEIRA. A PESQUISA: REPERCUSSÕES DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA ESCOLA E NA SALA DE AULA. IN: LIBÂNEO, JOSÉ CARLOS; FREITAS, RAQUEL A. MARRA DA MADEIRA. (ORGS). POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS E ESCOLA PÚBLICA: UMA QUALIDADE RESTRITA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR [LIVRO ELETRÔNICO]. 1ª ED. GOIÂNIA: EDITORA ESPAÇO ACADÊMICO, 2018. P.22-42.

MALTA, MAÍSA. O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA. 2012. 107F. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM EDUCAÇÃO) - CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA, RIBEIRÃO PRETO, 2012.

MORAIS, ARTUR GOMES DE. POLÍTICAS E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL, HOJE: PRECISAMOS CONTINUAR RESISTINDO E APRENDENDO COM PAULO FREIRE. REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO, [S. L.], N. 16, P. 1–14, 2022. DOI: 10.47249/rba2022584. DISPONÍVEL EM: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/584> ACESSO EM: 9 AGO. 2025.

MORAIS, ARTUR GOMES DE. ANÁLISE CRÍTICA DA PNA (POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO) IMPOSTA PELO MEC ATRAVÉS DE DECRETO EM 2019. REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO, [S. L.], V. 1, N. 10, 2020. DOI: 10.47249/rba.2019.v1.357. DISPONÍVEL EM: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/357>. ACESSO EM: 9 AGO. 2025.

MORTATTI, MARIA DO ROSÁRIO LONGO. UM BALANÇO CRÍTICO DA "DÉCADA DA ALFABETIZAÇÃO" NO BRASIL. CAD. CEDES, CAMPINAS, V. 33, N. 89, P. 15-34, ABR. 2013. DISPONÍVEL EM <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622013000100002&lng=pt&nrm=iso>. ACESSO EM 09 JAN. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622013000100002>.

MORTATTI, MARIA DO ROSÁRIO LONGO. ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: CONJECTURAS SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS E SEUS SUJEITOS PRIVADOS. REV. BRAS. EDUC., RIO DE JANEIRO, V. 15, N. 44, P. 329-341, AGOSTO DE 2010. DISPONÍVEL EM <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000200009&lng=en&nrm=iso>. ACESSO EM 27 MAI. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782010000200009>.

NOGUEIRA, GABRIELA MEDEIROS; LAPUENTE, JANAÍNA SOARES MARTINS. "TEMPO DE APRENDER": UMA PROPOSTA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES. EDUC. PUC., CAMPINAS, V. 26, E214933, 2021. DISPONÍVEL EM <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-39932021000100103&lng=pt&nrm=iso>. ACESSOS EM 09 AGO. 2025. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a4933>.

RIBEIRO, JOSÉ. AS DIFERENTES FACES DO ANALFABETISMO. IN: WEISZ, TELMA; TEBEROSKY, ANA; RIVERO, JOSÉ. ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS. CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, SIMPÓSIO 15. BRASÍLIA: MEC, SEF, 2002. DISPONÍVEL EM: PORTAL. mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1d.pdf: 23 JANEIRO 2018.

SCHMIDT, LEONETE LUZIA; AGUIAR, LETÍCIA CARNEIRO. A ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ALGUNS DESAFIOS PARA REFLEXÃO. REVISTA IBERO-AMERICANA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO, [S.L.], P. 2395-2413, DEC. 2016. ISSN 1982-5587. DISPONÍVEL EM: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9200>>. ACESSO EM: 30 MAIO 2020. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v11.n.esp4.9200>.

SILVA, EZEQUIEL THEODORO DA(ORG). ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL QUESTÕES E PROVOCAÇÕES DA ATUALIDADE. CAMPINAS: AUTORES ASSOCIADOS, 2007.

VIEGAS, ELIS REGINA DOS SANTOS; REBOUÇAS, VIRGÍLIA MARGARIDA. AS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ASPECTOS NORMATIVO-LEGAIS. LAPLAGE EM REVISTA, [S.L.], V. 4, N. 2, P. P.142-152, MAIO 2018. ISSN 2446-6220. DISPONÍVEL EM:<<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/480>>. ACESSO EM: 27 MAIO 2020. DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201842480p.142-152>

VIEGAS, ELIS REGINA DOS SANTOS; SCAFF, ELISÂNGELA ALVES DA SILVA. POLÍTICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS AO PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO ATÉ OS OITO ANOS DE IDADE. HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO, [S.L.], V. 3, N. 6, P. 06-18, JAN. 2015. ISSN 2318-1540. DISPONÍVEL EM: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/4923/3093>>

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: POLÍTICAS PÚBLICAS E A CONSTRUÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL

Lucimery de Macedo Costa
Mestranda em Planejamento e Análise de Políticas Públicas – UNESP
lucimery.costa@unesp.br

Célio Bertelli
Doutor em Geociência e Meio Ambiente – UNESP
celio.berteli@unesp.br

1. INTRODUÇÃO

A Constituição Federal, promulgada em 5.10.1988, assegura os direitos básicos dos cidadãos brasileiros, incluindo o acesso à educação e à cultura, estabelece políticas públicas para garantir sua prática, além disso, destaca a importância da participação da sociedade no ensino. No que diz respeito à cultura, a Constituição Federal assegura o direito de promover, preservar e conservar os bens materiais e imateriais do patrimônio cultural.

Para colaborar com a construção de habilidades e formação de valores dos estudantes, na Educação Básica do Brasil, contamos com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹, documento normativo que orienta a elaboração dos currículos. A BNCC assegura aos alunos o direito ao desenvolvimento integral, alinhado ao Plano Nacional de Educação de Educação (PNE).

No campo da Cultura, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), vinculado ao Ministério da Cultura, é o órgão público responsável por salvaguardar o patrimônio histórico nacional. Dentre as ações de preservação, propostas pela instituição, destaca-se a Educação Patrimonial (EP) como estratégia para aproximação entre comunidade e seus bens culturais.

A Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos relacionados ao patrimônio cultural, compondo-se de um recurso para a compreensão histórica das manifestações culturais e colaborando com a preservação, valorização e reconhecimento identitário dos povos. Algumas questões estão atreladas à EP, como: De que modo Estado e sociedade civil vêm abordando a EP nas Políticas Públicas? O IPHAN consegue de fato incluir a educação patrimonial na Política Nacional de Patrimônio Cultural?

Para Lúcio (2021, p.109) a política de Educação Patrimonial (EP) criada pelo IPHAN se organiza em três eixos principais: incorporação do tema do patrimônio cultural aos currículos de educação básica e superior; ações educativas através da gestão colaborativa; orientações e direcionamentos específicos para fortalecer a atuação da Educação Patrimonial.

¹ Dia 22 de dezembro de 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

2. MEMÓRIA E CULTURA

No Brasil, as preocupações com a preservação do patrimônio histórico e artístico começaram a ter destaque a partir de 1920. Nesse período, surgiram ações promovidas por cidades e estados que buscavam conservar os monumentos. Em 1934, ocorreu o marco inicial da proteção oficial do patrimônio cultural com a criação da Inspetoria de Monumentos Nacionais, órgão subordinado ao Museu Histórico Nacional². Instituída em 14 de julho do mesmo ano pelo Decreto nº 24.735, tinha como atribuição supervisionar edificações tombadas como monumentos. Logo após, a Constituição Federal, de julho de 1934, incorporou o princípio da preservação patrimonial.

A partir desse processo, coube ao Estado à responsabilidade de salvaguardar bens históricos, artísticos e cenários naturais.

2.1 A Educação Patrimonial e as Políticas Públicas

De acordo com Silva (2016, p. 477), a Educação Patrimonial no Brasil ainda tem um caminho incerto nas políticas públicas. Desde a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN)³, as ações ocorridas nesse período tinham foco na preservação, concentrando-se em cidades consideradas importantes e com objetivo de manter a ordem urbana e recuperar a história do país.

O Decreto-Lei nº 25, criado em 30 de novembro de 1937, marcou o início da regulamentação da proteção dos bens culturais materiais no Brasil. Através desse decreto, o SPHAN foi designado para identificar, registrar e preservar esses bens, criando as diretrizes para proteger o patrimônio cultural. O documento definiu como patrimônio nacional os objetos e construções que possuíssem vínculo com eventos históricos importantes, valor cultural e espaços que mereciam ser preservados.

Segundo Bezerra *et al.* (2014, p. 13), a expressão “Educação Patrimonial” foi introduzida no Brasil em 1983, durante o 1º Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos, que aconteceu no Museu Imperial de Petrópolis - RJ. Essa ideia foi inspirada no modelo britânico de educação patrimonial e criou uma forma de trabalhar com educação em museus, monumentos e locais históricos. Alguns anos após, em 1996, foi lançado o *Guia Básico de Educação Patrimonial*, escrito por Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriana Queiroz Monteiro, tornando-se uma das principais referências utilizadas pelo IPHAN nas ações educativas.

² O Museu Histórico Nacional criado pelo decreto n. 15.596, de 2 de agosto de 1922.

³ Atual Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), o órgão foi formalmente estabelecido em 1937, por meio da Lei nº 378 de 13 de janeiro. Suas atribuições principais consistiam em identificar, preservar, ampliar e divulgar os bens culturais de relevância nacional, através do tombamento e da conservação desses acervos.

A partir de 2006, passou-se a adotar abordagens mais participativas e colaborativas na Educação Patrimonial por meio de seminários, fóruns e oficinas, o que contribuiu para o surgimento de uma nova pedagogia voltada ao patrimônio.

O IPHAN, em 2014, publicou a obra *Educação Patrimonial: Histórico, Conceitos e Processos*, que introduziu novos fundamentos pedagógicos. Já em 2016, a Portaria nº 137 do IPHAN definiu as diretrizes nacionais para a Educação Patrimonial, representando avanços em relação à visão tradicional do *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Ainda no mesmo ano, foi publicado o manual de *Educação Patrimonial: Inventários Participativos*, documento que incentiva a participação ativa das comunidades na identificação e valorização dos seus patrimônios culturais.

Considerando a necessidade de formulação de políticas de preservação do patrimônio foi formalizada pelo IPHAN, através da Portaria nº 375, de 19 de setembro de 2018, a Política de Patrimônio Cultural Material, instrumento normativo que estabelece as diretrizes oficiais para a preservação dos bens culturais. Nesse contexto de Políticas Públicas e Educação Patrimonial, Florêncio (2012, p. 23) destaca:

A Educação Patrimonial, pensada como campo específico de políticas públicas para o patrimônio cultural, superou as ações centradas nos acervos e construções isoladas para a compreensão dos espaços territoriais como um documento vivo, passível de leitura e interpretação por meio de múltiplas estratégias educativas. Deve, portanto, ser entendida como eficaz em articular saberes diferenciados e diversificados, presentes nas disciplinas dos currículos dos níveis do ensino formal e, também, no âmbito da educação não formal.

De acordo com Florêncio (2012, p. 23), a ligação entre políticas relativas ao patrimônio cultural e áreas como cultura, educação, saúde, meio ambiente, turismo e urbanismo é uma estratégia para reforçar as ações educativas de preservação e valorização do patrimônio. Esse elo colaborativo entre as áreas ajuda a compartilhar práticas pedagógicas mais eficazes e eficientes.

A Lei nº 9.394 /96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece, em seu artigo 26, que os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem considerar as particularidades culturais, sociais e regionais, abrangendo a possibilidade de inclusão de conteúdos relacionados à memória e a cultura nas propostas pedagógicas. A LDB apresenta amparo e direcionamento para práticas educativas que colaboram com o fortalecimento da cultura local.

Dias (2025, p. 118), em seus estudos, mostrou que a Educação Patrimonial pode ser aplicada de maneira prática em qualquer instituição de ensino, desde que esteja vinculada ao poder municipal. Ações como oficinas, palestras e campanhas destinadas às escolas e às comunidades ajudam os professores a ampliarem seus conhecimentos. Para Dias, a Educação Patrimonial, como recurso pedagógico, permite integrar o patrimônio cultural local ao processo de ensino de forma crítica e reflexiva.

O conhecimento pode ser transmitido de várias formas, os saberes estão presentes em diversos contextos, como os “Mestres Artesãos”. De acordo com Abreu (2009, p. 83), em 1993, na França, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) criou a iniciativa chamada “Tesouros Humanos Vivos”. O objetivo era valorizar mestres que possuísem conhecimentos tradicionais e práticas culturais, além de criar condições que favorecessem a continuidade dessas tradições e sua transmissão entre gerações. Esse exemplo de incentivo às práticas de transmissão de conhecimento colabora com o propósito de preservação da cultura.

Bertelli *et al.* (2023, p. 276) fazem menção a uma análise crítica do passado; segundo os autores, quando a memória histórica é negligenciada, há risco de repetição de erros, enfraquecimento da identidade coletiva e perda de referências culturais, o que pode resultar em uma sociedade perdida.

2.2 Patrimônio e Educação Patrimonial

Para Fontes e Braghini (2025, p. 3), a ideia de Patrimônio como bem coletivo está cercada de debates sobre o que ele significa e como é valorizado. Para que seja reconhecido, é preciso que haja uma legitimidade com base em aspectos técnicos, políticas públicas, atuação da sociedade civil, instituições que definem e regulam o patrimônio. Essa construção simbólica ajuda a formar uma identidade nacional e específica da aprovação de espaços que são considerados importantes para a educação e a preservação, tais como museus, arquivos, bibliotecas: espaços que reforçam a importância social e cultural do patrimônio.

A maneira como o patrimônio cultural é entendido mudou ao longo do tempo, e isso pode ser visto através das Cartas Patrimoniais, documentos elaborados em conferências internacionais dedicadas ao tema. Entre esses documentos, dois se destacam por ampliarem a compreensão do patrimônio: a Carta de Veneza, de 1964, que estabeleceu diretrizes para a conservação e restauração de monumentos e sítios históricos; a Carta de Washington, de 1987, que trouxe avanços na proteção de cidades históricas.

No final de 1970, houve uma abordagem sobre o papel das comunidades na preservação do patrimônio, como explica Lúcio (2021, p. 107). As comunidades deixaram de ser vistas apenas como objetos de estudo e passaram a ser entendidas como protagonistas na preservação, cuidado e valorização do patrimônio.

Segundo Horta *et al.* (1999, p. 4), a Educação Patrimonial é um processo educativo contínuo que usa o patrimônio cultural como instrumento para o desenvolvimento do conhecimento de indivíduos e de grupos. O contato direto com diferentes expressões culturais, tanto materiais quanto imateriais, busca promover uma compreensão crítica desses bens pelas comunidades, despertando a consciência sobre a identidade. A EP funciona como uma forma de alfabetização

cultural, pois permite que as pessoas entendam o meio em que vivem e sua própria trajetória. Além disso, favorece a criação de novos saberes, tornando o patrimônio um elemento dinâmico na construção do conhecimento.

Para Smith (2011, p. 42), interpretar o patrimônio como um processo cultural contínuo abre espaço para uma análise crítica sobre como ele é formado. Observando desse modo, permite-se pensar sobre as consequências sociais e simbólicas de considerar certos elementos como patrimônio cultural, e faz refletir sobre os mecanismos de memória que influenciam o que é preservado e o que é esquecido, revelando os interesses que estão por trás dessas escolhas.

A Educação Patrimonial constitui um instrumento fundamental na preservação da memória coletiva e fortalecimento do vínculo entre as gerações, pois assegura a atualização dessa memória diante das transformações sociais.

2.3 Educação Patrimonial, Arqueologia e Educação Básica

Em 1996, com a orientação de Jacques Delors, foi criado um relatório para a UNESCO, com sugestões para a educação. Delors (2003, p. 89) propôs um referencial composto por quatro pilares importantes na construção da autonomia, da responsabilidade e da identidade pessoal: (1) aprender a conhecer; (2) aprender a fazer; (3) aprender a viver juntos; (4) aprender a ser. “Aprender a conhecer” envolve o desenvolvimento cognitivo e a capacidade de compreender o mundo. “Aprender a fazer” relaciona-se às competências práticas e à ação transformadora. “Aprender a viver juntos” refere-se à capacidade de promover a convivência, a solidariedade e o respeito mútuo. “Aprender a ser”, centra-se na construção da autonomia, da responsabilidade e da identidade pessoal: O desenvolvimento cognitivo.

A formação integral como proposta por Delors, também é encontrada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é um documento que define o conjunto de aprendizagens fundamentais que os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Os conhecimentos fundamentais estabelecidos pela BNCC têm como finalidade garantir aos alunos o desenvolvimento de dez competências gerais, ancoradas na construção de saberes essenciais às práticas sociais.

Dentre as dez competências gerais da Educação Básica, abordadas na BNCC, duas delas têm relação com o princípio formativo “aprender a ser” proposto por Jacques Delors. Essas competências buscam a aproximação com a valorização do conhecimento e vivências culturais que são importantes no exercício da cidadania. As competências um (1) e seis (6) da BNCC (Brasil, 2018):

(1) Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; (6) Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais

e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

De acordo com Medeiros e Surya (2009, p. 7), a preservação do patrimônio cultural é possível quando as comunidades entendem e valorizam os bens que os representam. Esse entendimento reforça a identidade dos grupos e ajuda os indivíduos a se conectarem com a sociedade. Além disso, reconhecer as diferentes culturas permite criar atitudes de aceitação, respeito às diferenças e combate a visões de superioridade entre culturas.

Fagundes (2013, p. 214) sugeriu, em seu estudo, a criação de programas educacionais sobre arqueologia para crianças e adolescentes, no Vale do Jequitinhonha. Segundo o autor, esses programas ajudam a ensinar sobre o patrimônio arqueológico local e promovem um sentimento de pertencimento e respeito à cultura da região. Ao interagir com objetos e elementos culturais, as crianças e jovens desenvolvem vínculo emocional com a história. Fagundes destaca que esse formato educacional prepara os alunos para se tornarem futuros protetores do patrimônio.

Campos *et al.* (2018, p. 9) destacaram a Educação Patrimonial no sul do estado de Santa Catarina, como uma forma de envolver as escolas na preservação do patrimônio arqueológico. Para os autores, a escola desempenha papel fundamental ao criar um ambiente de conexão com o patrimônio arqueológico, pois permite compreender valores da cultura, não apenas como histórias do passado, mas como parte da identidade da região. As conexões culturais no ambiente escolar motivam os alunos a participarem de projetos de valorização e proteção do patrimônio cultural.

Macedo (2017, p. 126) defende que a Educação Patrimonial, quando baseada na ideia de que o indivíduo vem antes do patrimônio, tem capacidade de reintegrar os indivíduos às suas histórias, proteger as memórias coletivas e fortalecer as identidades. O autor sugere refletir sobre como os grupos sociais se relacionam com seus referenciais patrimoniais.

Enéas e Noronha (2018, p. 15) relatam uma experiência com Educação Patrimonial e Arqueologia preventiva na comunidade de Pitangueiras, em Prados, Minas Gerais. Os autores observaram, durante as oficinas sobre patrimônio arqueológico, o interesse entre professores que, além de capacitá-los, deu-lhes ferramentas para replicar os aprendizados com os estudantes e comunidade.

A arqueologia revela parte do passado, proporcionando oportunidades de conectar gerações, como aborda Matosa *et al.* (2019, p. 154): eles observaram que, no dia a dia escolar, há falta de preparo dos docentes sobre a importância de formar cidadãos aptos a perceber o valor histórico do patrimônio cultural. Os autores também ressaltam a importância da escola assumir o papel de formar cidadãos por

meio da Educação Patrimonial, permitindo que os discentes entendam seus deveres e direitos ligados à história de seus antepassados. A EP permite reunir conhecimentos de diferentes profissionais, como antropólogos, historiadores, arqueólogos e arquitetos que podem colaborar com as comunidades no resgate de suas identidades.

2.4 Educação Patrimonial Crítica

Para Siviero (2019, p. 121), a ideia de territórios educativos e educação integral está ligada à visão de educação como um processo contínuo e dinâmico de formação e transformação do indivíduo e do mundo. O ato de educar tem um caráter político e dialogado, sendo um processo conjunto de formação da sociedade, que promove a leitura crítica da realidade e a inclusão social como meio de mudança.

De acordo com Scifoni (2019, p. 26), para que a Educação Patrimonial promova reflexões críticas, é fundamental superar maneiras simples que reduzam os desafios da preservação ao desconhecimento dos cidadãos. A abordagem crítica reconhece os conflitos e os interesses envolvidos nas políticas de preservação, mostrando a complexidade histórica, social e política em que o patrimônio está inserido.

Partindo do princípio de que a EP é uma ferramenta para preservar a memória coletiva, é importante fortalecer o vínculo das novas gerações com suas raízes culturais, conforme apresentado por Santos e Santos (2022, p. 02):

A memória, em condições normais, é uma categoria essencial e indispensável para garantir a reprodução do ser social. Se é verdade que apenas o trabalho é capaz de criar novas causalidades postas, é também verdade que sem a existência da memória na sua forma de ser-precisamente-assim, tampouco, qualquer objetividade poderia ser criada, uma vez que o acúmulo dos conhecimentos, técnicas, materiais etc., em suma, todas as informações necessárias e indispensáveis para a reprodução social do ser no mundo, sem a participação efetiva da memória, seria, apenas, um dado instantâneo resultante da apropriação de uma consciência epifenomênica que, em segundos, poderia ser esquecido e o processo de aquisição do conhecimento teria de começar de novo.

Segundo Tolentino (2019, p. 146), práticas educativas quando envolvem diálogo são importantes na Educação Patrimonial porque colaboram com a construção coletiva do conhecimento. A participação democrática permite que as pessoas entendam o patrimônio de forma crítica e contextualizada, reconhecendo os conflitos, as diferentes memórias das comunidades e a diversidade.

Molina (2019, p. 132) abordou em seus estudos a Educação Patrimonial em escolas públicas do ensino fundamental II da rede estadual de São Joaquim da Barra - SP. Suas observações mostraram que os participantes possuíam

uma visão limitada sobre o patrimônio cultural e desconheciam o conceito de Educação Patrimonial. Além disso, percebeu-se que as iniciativas relacionadas ao patrimônio não estavam incluídas no planejamento escolar, nem eram desenvolvidas de forma interdisciplinar, transversal ou contínua durante o ano letivo, o que apontou para a falta de políticas públicas de Educação Patrimonial.

A Educação Patrimonial, segundo De Medeiros e Surya (2009, p. 7) tem como objetivo: despertar a percepção crítica e a capacidade de análise sobre os bens culturais; fortalecer o vínculo entre a comunidade e o patrimônio; envolver crianças e adultos em processos de apropriação e valorização cultural. Ao longo dos anos, as propostas educacionais objetivam transformar a realidade, como no pensamento freiriano. A EP cria condições para que as pessoas se sintam ativas, construtoras de suas memórias, capazes de refletir, criar e transformar.

O processo educativo transforma-se em um instrumento de afirmação da identidade cultural; no entanto, para que essa construção aconteça de fato, é preciso questionar a noção de “herança comum” (Demarchi *et al.*, 2025, p. 22)

2.5 A Educação Patrimonial Como Estratégia Transversal do Iphan

Desde 1937, a política de preservação cultural no Brasil sofreu mudanças. Atualmente, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) implementa uma política de Educação Patrimonial mais integrada e colaborativa. Dentro dessa proposta institucional, destacam-se o Projeto Casas do Patrimônio, o Programa Mais Educação e o Programa Nacional de Extensão Universitária (Proext).

A proposta das Casas do Patrimônio começou em 2007, quando o IPHAN iniciou discussões sobre a criação de um novo marco institucional. Um ano após, em 2008, o processo se formalizou durante uma oficina de capacitação na cidade de Pirenópolis (GO). No ano seguinte, teve o 1º Seminário de Avaliação e Planejamento das Casas do Patrimônio, em Nova Olinda (CE), que resultou na *Carta de Nova Olinda*, documento que guiou a efetivação das Casas como espaços de referência na política de patrimônio.

O Projeto Casas do Patrimônio tem como objetivo principal conectar diferentes experiências e espaços que promovam a valorização educativa do patrimônio. As Casas atuam como centros de referência que buscam expandir a gestão compartilhada das políticas patrimoniais por meio de ações educativas.

O Programa Mais Educação foi desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). As atividades do programa estão organizadas em macrocampos temáticos que se conectam com outras temáticas públicas transversais, envolvendo vários ministérios, como Cultura, Desenvolvimento Social, Ciência e Tecnologia, Esportes e Meio Ambiente. Como ferramenta, o Programa desenvolveu um inventário pedagógico do

patrimônio cultural local, estruturado em fichas de identificação que registram as percepções dos estudantes sobre seu entorno cultural.

A extensão universitária é prevista no artigo 207 da Constituição Federal. Para fomentar essa ação, foi proposto o Programa Nacional de Extensão Universitária (Proext), criado pelo Ministério da Educação para incentivar a participação de universidades públicas na implementação de políticas sociais inclusivas.

Cintra (2025, p. 14), na perspectiva crítica da Educação, compreende que a transformação social está intrinsecamente ligada à transformação individual. Para a autora essa reciprocidade implica que educador e educando são agentes sociais que se transformam mutuamente no processo educativo, sendo o ensino articulado entre teoria e prática.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preservação do patrimônio cultural no Brasil mostrou mudanças importantes. No início, o foco estava em monumentos e bens materiais, mas, posteriormente, passou a incluir os bens imateriais e a participação das comunidades. Na década de 1930, foi criada a Inspetoria de Monumentos Nacionais e o SPHAN, com o objetivo de conservar prédios históricos e formar identidade nacional.

Na década de 1980, foi introduzida a Educação Patrimonial, inspirada no modelo britânico. Essa iniciativa foi um marco, pois reconheceu o potencial educativo do patrimônio. A Educação Patrimonial permite que comunidades compreendam e se apropriem criticamente dos bens culturais, fortalecendo identidades e revelando tensões e silenciamentos presentes no processo de reconhecimento do patrimônio.

Ao unir memória, educação e participação social, a Educação Patrimonial torna-se um instrumento capaz de garantir a transmissão e a reinterpretação da herança cultural. O relatório de Delors (2004), quatro pilares da educação, oferece fundamentos importantes para a EP, pois integra desenvolvimento social, cognitivo e identitário. As políticas públicas de reconhecimento e valorização do patrimônio brasileiro dependem de ações integradas entre políticas culturais, educacionais, econômicas, patrimoniais e movimentos sociais.

REFERÊNCIAS

ABREU, REGINA. TESOUROS HUMANOS VIVOS OU QUANDO AS PESSOAS TRANSFORMAM-SE EM PATRIMÔNIO CULTURAL - NOTAS SOBRE A EXPERIÊNCIA FRANCESA DE DISTINÇÃO DO MESTRE DA ARTE. IN: ABREU,

REGINA; CHAGAS, MÁRIO. (ORG.). MEMÓRIA E PATRIMÔNIO: ENSAIOS CONTEMPORÂNEOS. 2. ED. RIO DE JANEIRO: LAMPARINA, 2009.

BERTELLI, CÉLIO; LIMONTI JR, JOSÉ; CINTRA, RAFAELA COSTA; BARBOSA, CAROLINE CARVALHO. OCUPAÇÃO REGIONAL: TOPONÍMIAS E CIDADES DA BACIA DO SAPUCAÍ MIRIM. IN: SILVA, ALEX ROGÉRIO; PANSANI, MARIA MARGARIDA BORGES (ORGS.). MUSEUS, SUSTENTABILIDADE E BEM-ESTAR. FRANCA: MUSEU HISTÓRICO MUNICIPAL “JOSÉ CHIACHIRI”, 2023, P. 251-276.

BEZERRA, JULIANA IZETE MUNIZ; CLEROT, PEDRO; FLORÊNCIO, SÔNIA RAMPIM; RAMASSOTE, RODRIGO; INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (BRASIL). EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: HISTÓRICO, CONCEITOS E PROCESSOS. BRASÍLIA: IPHAN, 2014. 63 P. ISBN 9788573342505.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. DISPONÍVEL EM: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. ACESSO EM: 15 JUL. 2025.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. BRASÍLIA, 2018.

CAMPOS, JULIANO BITENCOURT *ET AL.* AÇÕES DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO EXTREMO SUL CATARINENSE: INCENTIVANDO A ESCOLA A PRESERVAR O PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO. REVISTA ARQUEOLOGIA PÚBLICA, CAMPINAS, SP, V. 12, N. 1, P. 3–13, 2018. DOI: 10.20396/RAP.V12I1.8652572. DISPONÍVEL EM: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rap/article/view/8652572>. ACESSO EM: 7 JUN. 2025.

CINTRA, RAFAELA COSTA. PROPOSTA DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA PARA CONSERVAÇÃO DO CERRADO NO CAMPUS DA UNESP FRANCA - SP. ORIENTADOR: CÉLIO BERTELLI. 2025. 103 F. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM PLANEJAMENTO E ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS) - FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS, UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”, FRANCA, 2025. DISPONÍVEL EM: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/714a6516-c29b-4c81-9ecd-7cf939f1b640>. ACESSO EM: 01 AGO. 2025.

DELORS, JACQUES. EDUCAÇÃO: UM TESOURO A DESCOBRIR: RELATÓRIO PARA A UNESCO DA COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI. SÃO PAULO: CORTEZ, BRASÍLIA, DF: UNESCO, 2004.

DEMARCHI, JOÃO; NITO, MARIANA KIMIE; SCIFONI, SIMONE. POR UMA NOVA PEDAGOGIA DO PATRIMÔNIO CULTURAL: CONFLITOS, APAGAMENTOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS DE RESISTÊNCIA. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS, 2025. DOI: <https://doi.org/10.11606/9788575065174>. DISPONÍVEL EM: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1606. ACESSO EM: 23 JUL. 2025.

DIAS, SUELY MARIA RODRIGUES. MEMÓRIA COLETIVA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE VIÇOSA, MG. ORIENTADOR: ANGELO ADRIANO FARIA DE ASSIS. 2025. 140 F. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM PATRIMÔNIO CULTURAL, PAISAGENS E CIDADANIA) - UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, VIÇOSA. 2025. DISPONÍVEL EM: <https://locus.ufv.br/server/api/core/bitstreams/781d91fb-3aa3-4391-b1d0-ae031399b2c6/content>. ACESSO EM: 12 JUL. 2025.

ENÉAS, PAULO EDUARDO DE OLIVEIRA; NORONHA, INÊS DE OLIVEIRA. EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ARQUEOLOGIA PREVENTIVA: UMA EXPERIÊNCIA COM A COMUNIDADE DE PITANGUEIRAS, PRADOS/MG. REVISTA DE ARQUEOLOGIA PÚBLICA, CAMPINAS, SP, V. 12, N. 2, P. 141-160, 2018. DOI: <https://doi.org/10.20396/rap.v12i2.8652477>. DISPONÍVEL EM: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rap/article/view/8652477/18974>. ACESSO EM: 20 JUN. 2025.

FAGUNDES, MARCELO. ARQUEOLOGIA E EDUCAÇÃO PROGRAMA "ARQUEOLOGIA E COMUNIDADES" PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO VALE DO JEQUITINHONHA, BRASIL. REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD, [S. L.], V. 11, N. 1, P. 199-216, 2013. DOI: 10.11600/RLCSNJ.11.1.843. DISPONÍVEL EM: <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/843>. DISPONÍVEL EM: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2013000100013&lng=en&nrm=iso. ACESSO EM: 06 JUN. 2025.

FLORÊNCIO, SÔNIA REGINA RAMPIM. EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: UM PROCESSO DE MEDIAÇÃO. IN: ÁTILA BEZERRA TOLENTINO (ORG.). EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: REFLEXÕES E PRÁTICAS. 1.ED. JOÃO PESSOA – PB, V. 2, P. 22-29, 2012.

FONTES, RENATA CANUTO; BRAGHINI, KATYA MITSUKO ZUQUIM. A TRAJETÓRIA DA "EDUCAÇÃO PATRIMONIAL": CONCEPÇÕES, SIGNIFICADOS, DOCUMENTOS NORMATIVOS (1983-2016). EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA, RIO CLARO, SP, V. 35, N. 69, P. E24, 2025. DOI: 10.18675/1981-8106.V.35.N.69.S17895. DISPONÍVEL EM: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/17895>. ACESSO EM: 26 JUN. 2025.

HORTA, MARIA DE LOURDES PARREIRAS; GRUNBERG, EVELINA; MONTEIRO, ADRIANE QUEIROZ. GUIA BÁSICO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL. BRASÍLIA: INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, MUSEU IMPERIAL. 1999.

LUCIO, CRISTINA SANTOS. DIÁLOGOS ENTRE A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E PAULO FREIRE. REVISTA ARQUEOLOGIA PÚBLICA, CAMPINAS, SP, V. 16, N. 2, P. 104–119, 2021. DOI: 10.20396/rap.v16i2.8666581. DISPONÍVEL EM:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rap/article/view/8666581>. ACESSO EM: 2 JUL. 2025.

MACEDO, THAISA DAYANNE ALMEIDA. “VOU TE PROTEGER”: A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO ESTRATÉGIA PARA PROTEÇÃO E VALORIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO DO MUNICÍPIO DE FELÍCIO DOS SANTOS, MG. ORIENTADOR: MARCELO FAGUNDES. 2017. 175 F. DISSERTAÇÃO (MESTRADO PROFISSIONAL – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS) - UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI, DIAMANTINA, 2017. DISPONÍVEL EM: <https://acervo.ufvjm.edu.br/server/api/core/bitstreams/cf4ed20c-ec88-4e72-85be-adf188255ba0/content>. ACESSO EM: 15 JUN. 2025.

MATOS, MARISTENE AMARAL; BERTOLOTO, JOSÉ SERAFIM; DOURADO, NILEIDE SOUZA. A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO INSTRUMENTO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM NO BAIRRO DO PORTO DE CUIABÁ/MT. REVISTA DE ENSINO, EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS, [S. L.], V. 20, N. 2, P. 150–155, 2019. DOI: 10.17921/2447-8733.2019V20N2P150-155. DISPONÍVEL EM: <https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/6571>. ACESSO EM: 10 MAI. 2025.

MEDEIROS, MÉRCIA CARRÉRA DE; SURYA, LEANDRO. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PARA A PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO. IN: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, FORTALEZA. ANAIS DO XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – HISTÓRIA E ÉTICA. FORTALEZA: ANPUH, 2009. CD-ROM. DISPONÍVEL EM: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548772007_78c4449e3d9ea65b86d531e61c3d4119.pdf. ACESSO EM: 20 JUL. 2025.

MOLINA, EDUARDO CASTEJON. ENSINAR COM O PATRIMÔNIO O ESTUDO PARA A ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II. ORIENTADOR: LILIAN RODRIGUES DE OLIVEIRA ROSA. 2019. 147 F. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM PLANEJAMENTO E ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS) - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”, FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS, FRANCA, 2019. DISPONÍVEL EM: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/6ad47c93-5096-41c7-94ce-39a1e94f7c80/content>. ACESSO EM: 20 MAI. 2025.

SANTOS, ALEXANDRE DE JESUS; SANTOS, CLÁUDIO EDUARDO FÉLIX DOS. MEMÓRIA, IMITAÇÃO E ASSIMILAÇÃO NA VIDA COTIDIANA. CADERNOS CAJUÍNA, [S.L.], V. 7, N. 2, P. E227229, 2022. DOI: 10.52641/CADCAJV7I2.26. DISPONÍVEL EM: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/26>. ACESSO EM: 25 MAI. 2025.

SCIFONI, SIMONE. CONHECER PARA PRESERVAR: UMA IDEIA FORA DO TEMPO. REVISTA CPC, SÃO PAULO, BRASIL, V. 14, N. ESP. 17, P. 14-31, 2019. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v14i27espp14-31>. DISPONÍVEL EM: <https://www.revistas.usp.br/cpc/issue/view/11073>. ACESSO EM: 15 JUN. 2025.

SILVA, RODRIGO MANOEL DIAS DA. EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E POLÍTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL. EDUCAÇÃO & REALIDADE, PORTO ALEGRE, RS, V. 41, N. 2, P. 467-489, ABR./JUN. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623655022>. DISPONÍVEL EM:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/5xJ9jMqNfzFQk4z9PsCBYMd/?lang=pt>. ACESSO EM: 12 JUN. 2025.

SIVIERO, FERNANDO PASCUOTTE. PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS: PATRIMÔNIO CULTURAL, EDUCAÇÃO E TERRITÓRIOS EDUCATIVOS. REVISTA CPC, SÃO PAULO, BRASIL, V. 14, N. 27ESP, P. 111–132, 2019. DOI:

10.11606/ISSN.1980-4466.V14I27ESPP111-132. DISPONÍVEL EM: <https://revistas.usp.br/cpc/article/view/159098>. ACESSO EM: 8 JUN. 2025.

SMITH, LAURAJANE. EL “ESPEJO PATRIMONIAL”. ¿ILUSIÓN NARCISISTA O REFLEXIONES MÚLTIPLES?. ANTÍPODA. REVISTA DE ANTROPOLOGÍA Y ARQUEOLOGÍA, BOGOTÁ, COLÔMBIA, V. 1, N. 12, P. 39–63, 2011. DOI:

10.7440/ANTIPODA12.2011.04. DISPONÍVEL EM: <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/antipoda/article/view/1850>. ACESSO EM: 22 JUL. 2025.

TOLENTINO, ÁTILA BEZERRA. EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES: DIÁLOGOS, DILEMAS E INTERFACES. REVISTA CPC, SÃO PAULO, BRASIL, V. 14, N. 27ESP, P. 133–148, 2019. DOI: 10.11606/ISSN.1980-4466.V14I27ESPP133-148. DISPONÍVEL EM:

<https://revistas.usp.br/cpc/article/view/158560>. ACESSO EM: 16 JUN. 2025.

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA FORMAÇÃO DOCENTE E O CENÁRIO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA OS PRÓXIMOS CINCO ANOS

Denise Moreira Mattos
Mestranda em Políticas Públicas – Uni-FACEF
denisefacef@hotmail.com

Alfredo José Machado Neto
Doutor em Administração/USP – Uni-FACEF
alfredo@facef.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o impacto da Inteligência Artificial (IA) na formação docente, considerando os desafios e oportunidades presentes nas políticas públicas educacionais brasileiras previstas para os próximos cinco anos. A pesquisa parte da premissa de que as tecnologias emergentes, especialmente a IA, têm potencial para transformar práticas pedagógicas, estratégias de avaliação, e a própria concepção de ensino-aprendizagem no contexto do ensino superior. A fundamentação teórica articula os aportes de Jacques Delors (1996), ao discutir os pilares da educação para o século XXI, com as contribuições de Harari (2018), no que tange à urgência de preparar docentes e estudantes para um mundo em constante transformação digital. Complementam-se os pensamentos de Cipriano Luckesi (2008) e Marcos Masetto (2011), ao destacar o papel da criticidade, criatividade e competência pedagógica no exercício da docência universitária em tempos de reconfiguração tecnológica. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa com abordagem bibliográfica e documental, sustentada em análise de conteúdo de publicações acadêmicas, legislações e diretrizes educacionais. Foram utilizadas como fontes principais obras de referência na área da educação superior, além de documentos oficiais como o Plano Nacional de Educação e o Referencial Curricular Nacional da Formação Docente. O estudo visa identificar os principais pontos de convergência entre o avanço da IA, a inovação na prática docente e as tendências das políticas públicas educacionais, propondo reflexões sobre a necessidade de uma formação docente que integre saberes tecnológicos, éticos e críticos. Espera-se, com isso, contribuir para o debate sobre os caminhos possíveis para garantir uma educação de qualidade, inclusiva e conectada às demandas sociais contemporâneas, tendo o educador como protagonista desse processo transformador.

Palavras-chaves: inteligência artificial; formação docente; políticas públicas educacionais.

1. INTRODUÇÃO

A crescente incorporação da Inteligência Artificial (IA) nos espaços formativos da educação superior tem gerado um movimento complexo de reestruturação das práticas docentes, dos processos de avaliação e das políticas públicas educacionais voltadas à formação inicial e continuada de professores. O interesse por esta pesquisa surgiu da necessidade de compreender como a IA pode ser uma aliada ou um desafio à autonomia profissional docente e ao desenvolvimento de competências críticas, criativas e éticas diante de cenários cada vez mais mediados por algoritmos. O problema central que se coloca é: *de que forma as políticas públicas educacionais, para os próximos cinco anos, dialogam com a presença da IA na formação docente universitária?* A hipótese principal é que, embora a IA ofereça ferramentas promissoras para o ensino, há lacunas significativas nas políticas educacionais que precisam ser revistas para garantir sua integração ética, formativa e humanizada no processo educativo.

O objetivo geral da pesquisa consiste em *analisar criticamente o papel da IA na formação docente no ensino superior*, considerando os principais direcionamentos das políticas públicas nacionais para o próximo quinquênio. Como objetivos específicos, pretende-se: identificar os impactos da IA nas práticas pedagógicas docentes; discutir e relacionar as diretrizes das políticas públicas que envolvem tecnologia e formação de professores; discutir os limites e as potencialidades da IA na construção de saberes pedagógicos; e propor caminhos para a articulação entre a inovação tecnológica e a humanização da formação docente.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa com abordagem bibliográfica e documental, amparada por autores como Harari (2018), que problematiza os desafios da tecnologia no século XXI, Pourtois e Desmet (2004), que abordam a educação pós-moderna e multirreferencial, Delors (1996), ao apresentar os pilares da educação, além de estudiosos da docência universitária como Luckesi (2008), Masetto (2011) e Chizzotti et al. (2012). A análise de conteúdo será utilizada como técnica para organizar as categorias emergentes das obras e documentos legais, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e as diretrizes curriculares nacionais, alinhando o estudo à linha de pesquisa em *políticas públicas e formação docente na contemporaneidade*, com enfoque na inovação educacional.

O artigo abordará, a princípio, a transformação digital e o conceito de IA aplicado à educação, situando o leitor no contexto da pesquisa. Mais adiante discutirá a formação docente frente às demandas contemporâneas, com foco nos saberes pedagógicos e nas competências exigidas na sociedade cognitiva. Depois, será realizada uma análise das políticas públicas educacionais vigentes e suas perspectivas para os próximos cinco anos, com base em documentos oficiais e contribuições teóricas. Consequentemente, será dedicada uma discussão crítica sobre os limites e possibilidades da IA na prática pedagógica, com exemplos

concretos de uso da tecnologia na formação docente. Por fim, o estudo apresentará as contribuições da pesquisa, incluindo reflexões sobre uma formação universitária inovadora, ética e dialógica, que compreenda a IA como ferramenta e não como substituição da dimensão humana do ensino.

Espera-se que esta pesquisa contribua para o campo educacional, ao oferecer uma leitura crítica, reflexiva e propositiva sobre as intersecções entre tecnologia, formação docente e políticas públicas, destacando o papel da universidade como espaço de criação, inovação e resistência, frente aos desafios que se impõem na era digital.

2. OBJETIVO

A presença crescente da Inteligência Artificial (IA) nos contextos educativos exige da formação docente uma reconfiguração tanto epistemológica quanto prática. A relevância do estudo está em refletir sobre os impactos da IA na docência universitária, num cenário em que políticas públicas ainda não contemplam, de forma consistente, os desafios éticos, metodológicos e formativos que envolvem o uso de tecnologias inteligentes no ensino. Como apontam Harari (2018) e Pourtois e Desmet (2004), os ambientes educacionais contemporâneos requerem flexibilidade cognitiva, pensamento crítico e capacidade de adaptação competências que devem ser fomentadas desde a formação inicial. A ausência de diretrizes claras para a integração pedagógica da IA na docência revela um espaço urgente de debate e proposição acadêmica.

O objetivo geral deste estudo consiste em realizar uma análise crítica sobre o papel da Inteligência Artificial na formação docente universitária, considerando os principais encaminhamentos das políticas públicas educacionais brasileiras que se projetam para os próximos cinco anos. A proposta está centrada na compreensão das transformações tecnológicas que atravessam o ensino superior e dos desafios que se impõem à prática pedagógica nesse novo cenário. Ao reconhecer a IA como um elemento cada vez mais presente na mediação dos processos de ensino e aprendizagem, torna-se imprescindível examinar as implicações éticas, formativas e políticas que envolvem sua incorporação na formação inicial e continuada de professores.

Para atingir esse objetivo central, o estudo se desdobra em quatro metas específicas: investigar de que maneira a IA vem impactando as práticas pedagógicas no ensino superior, com atenção às metodologias utilizadas e às mudanças na relação docente-discente; mapear os principais documentos e diretrizes das políticas públicas voltadas à formação docente e à inovação tecnológica, identificando avanços e lacunas; estabelecer relações entre os desafios trazidos pela IA e o desenvolvimento de competências pedagógicas que contemplem a criticidade, a criatividade e o protagonismo ético do professor; e, por fim, propor reflexões e encaminhamentos que contribuam para uma formação

docente capaz de integrar inovação tecnológica e humanização, promovendo práticas educativas conectadas às demandas sociais contemporâneas.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 A Inteligência Artificial e a Formação Docente da Educação Superior na Sociedade Cognitiva

A Inteligência Artificial (IA) tem se consolidado como uma das principais forças de transformação nos espaços educativos contemporâneos, especialmente no âmbito do ensino superior. Sua aplicação na educação envolve múltiplos desdobramentos, como a automação de processos avaliativos, a personalização de trilhas de aprendizagem e o uso de sistemas adaptativos de ensino. Harari (2018) adverte que, diante desse cenário, a principal habilidade dos educadores será preparar os alunos para lidarem com mudanças constantes, desenvolvendo competências que extrapolam o domínio técnico e englobam a resiliência emocional, a criatividade e a criticidade frente à volatilidade dos tempos.

A IA, portanto, deve ser compreendida como ferramenta que potencializa a ação pedagógica, e não como substituta da mediação docente, conforme argumentam Fávero, Tonieto e Ody (2016). Nesse contexto, torna-se essencial cultivar uma cultura educacional que forme profissionais capazes de dialogar com os algoritmos, sem renunciar à dimensão humana do conhecimento.

A inserção da IA no campo educacional exige uma reconfiguração da formação docente, que passa a ser demandada não apenas em termos de domínio técnico-operacional, mas sobretudo pela capacidade de compreender e intervir criticamente nas práticas mediadas por tecnologia. A sociedade cognitiva, marcada pela fluidez do conhecimento e pela centralidade da informação, requer professores que atuem como curadores e mediadores de saberes em rede. Masetto (2011) defende que o docente do ensino superior precisa dominar competências pedagógicas e digitais sem perder de vista sua identidade educativa, o que implica assegurar práticas éticas, dialógicas e emancipadoras. Nesse sentido, é fundamental que os cursos de formação inicial e continuada incorporem perspectivas que favoreçam a interdisciplinaridade, a criticidade e o protagonismo docente frente aos desafios impostos pela era digital.

A construção de políticas públicas educacionais voltadas à formação docente deve estar alinhada às demandas emergentes do uso da IA no ensino superior. Contudo, a análise do Plano Nacional de Educação (PNE 2024–2028) e de outros documentos oficiais revela lacunas significativas quanto à inserção estruturada da IA como componente formativo. Embora existam diretrizes voltadas à inovação e ao uso pedagógico de tecnologias, ainda é incipiente a articulação entre essas ferramentas e os princípios epistemológicos, éticos e pedagógicos que sustentam uma prática docente comprometida com a qualidade e a inclusão. A

ausência de estratégias específicas para a integração da IA na formação de professores denota a necessidade de maior investimento em políticas que reconheçam a complexidade da atuação docente na contemporaneidade.

TABELA 01:

Política	Diretriz	Período de Vigência
PNE	Meta 15 - formação docente	2024-2028
Marco Legal da IA	Projeto de Lei 2338/23	Em tramitação

Fonte: elaboração própria.

Na Tabela 01, são apresentados exemplos de uso da IA na sala de aula e suas implicações pedagógicas.

A tensão entre inovação tecnológica e humanização da prática pedagógica é um dos pontos centrais que atravessam o debate sobre a IA na educação. Autores como Luckesi (2008) e Veiga e Castanho (2010) enfatizam que a formação docente precisa estar alicerçada na criticidade, entendida como a capacidade de posicionamento reflexivo e ético diante dos processos educativos. Luckesi (2008, p. 45) observa que “o conhecimento é produzido na tensão entre técnica e ética, entre conteúdo e subjetividade”, sugerindo que a atuação pedagógica não pode ser reduzida a um processo mecânico de transmissão de informações. Ao contrário, a inovação precisa estar atrelada à valorização da subjetividade, da autoria e da responsabilidade do educador como agente de transformação social.

Ao considerar os exemplos práticos de aplicação da IA na sala de aula universitária, observa-se que seu uso pode enriquecer significativamente o processo educativo. Sistemas de recomendação de conteúdos personalizados, robôs tutores, plataformas de aprendizagem adaptativa e ferramentas de correção automatizada são alguns dos recursos que têm sido explorados por docentes em diferentes contextos. Entretanto, como sugere Tabela 1, essas ferramentas precisam estar subordinadas a uma perspectiva pedagógica clara, que priorize o desenvolvimento integral do estudante e assegure a intencionalidade educativa em todos os níveis. A avaliação dessas práticas deve considerar não apenas a eficácia técnica, mas também sua contribuição para a formação crítica e colaborativa dos alunos.

Diante desse panorama, torna-se evidente que a IA, quando articulada a uma prática docente consciente e fundamentada, tem potencial para transformar o ensino superior em um ambiente mais inovador, inclusivo e flexível. No entanto, essa transformação depende do fortalecimento de políticas públicas que reconheçam a importância da formação ética, interdisciplinar e crítica dos

professores, bem como da valorização da universidade como espaço de criação de conhecimento, diálogo e resistência frente aos desafios contemporâneos. O futuro da educação está intimamente ligado à capacidade dos educadores de usar a tecnologia, sem abdicar dos valores que sustentam o compromisso pedagógico com a formação integral dos sujeitos.

3.2 Políticas Públicas Educacionais e Perspectivas Futuras

A inserção da Inteligência Artificial (IA) na educação tem gerado mudanças significativas nas práticas pedagógicas e na formação docente. Apesar dos avanços tecnológicos, muitos professores ainda enfrentam obstáculos para incorporar a IA em seus contextos de ensino. Entre os principais desafios estão a ausência de formação especializada, insegurança técnica e resistência cultural às novas ferramentas digitais — aspectos particularmente presentes em sistemas educacionais que estão em fase inicial de transição digital. Como destaca Masetto (2011), a formação dos docentes deve incluir não apenas o domínio técnico das ferramentas de IA, mas também a construção de uma identidade pedagógica crítica e ética, capaz de contextualizar o uso da tecnologia dentro de um projeto educativo humanizado. Nesse sentido, é essencial que os programas de formação ofereçam suporte teórico e prático para que os professores possam transformar suas práticas com responsabilidade e intencionalidade.

Ao mesmo tempo, a IA demonstra grande potencial para apoiar e enriquecer o trabalho docente. Suas aplicações podem automatizar tarefas rotineiras — como correções, acompanhamento de desempenho ou diagnóstico de aprendizagem — permitindo que os educadores se concentrem em atividades mais estratégicas, como o planejamento didático, o acompanhamento emocional dos alunos e a mediação dialógica dos conteúdos. Fávero, Tonieto e Ody (2016) reforçam que a inovação tecnológica só cumpre sua função quando vinculada a um projeto pedagógico consciente, no qual a tecnologia seja instrumento e não fim. Uma das iniciativas mais promissoras nesse campo é o desenvolvimento do *Marco Referencial de Competências em IA para Professores*, conduzido pelo Ministério da Educação (MEC), que propõe diretrizes sobre os conhecimentos, habilidades e atitudes esperadas dos educadores na era digital. Esse documento contribui para estruturar desde a formação inicial até a contínua, com foco na inclusão digital, letramento algorítmico e na cidadania tecnológica.

Mais do que capacitar tecnicamente os docentes, a formação deve estimular a reflexão crítica sobre os impactos da IA na cultura escolar, nas relações pedagógicas e na produção do conhecimento. Harari (2018) destaca que, diante das transformações aceleradas do século XXI, é imprescindível preparar docentes e discentes para lidar com cenários imprevisíveis e complexos, desenvolvendo flexibilidade mental, criatividade e pensamento crítico. A formação docente, portanto,

precisa ir além da instrumentalização tecnológica, favorecendo o desenvolvimento de competências que permitam o uso ético e contextualizado da IA. É nesse

horizonte que se reafirma a necessidade de uma formação abrangente, capaz de unir saberes digitais à sensibilidade pedagógica, garantindo que os docentes estejam preparados para integrar a IA com consciência e propósito.

Para os próximos cinco anos, os desafios relacionados à IA na educação devem se intensificar e se tornar ainda mais complexos. A primeira frente diz respeito à formação ética e crítica dos docentes, que deverão dominar não apenas os aspectos técnicos das ferramentas, mas compreender suas implicações epistemológicas e sociais. Como essa formação ainda é incipiente em muitas instituições, será necessário ampliar as estratégias de capacitação continuada, com foco em letramento digital, ética algorítmica e análise crítica dos dados produzidos por sistemas de IA. Outro desafio crucial será a desigualdade no acesso à tecnologia. Embora a IA ofereça oportunidades para personalização do ensino, sua implementação pode aprofundar a exclusão digital se não forem garantidas políticas públicas de conectividade, infraestrutura e formação docente em todas as regiões, especialmente nas mais vulneráveis.

A terceira frente envolve a revisão das políticas públicas educacionais, que devem ser atualizadas e articuladas entre diferentes níveis federativos para contemplar o uso ético, seguro e eficaz da IA na educação básica e superior. O Referencial de Competências em IA para Professores, elaborado pelo MEC, é um passo importante, mas será necessário transformá-lo em ações concretas, com recursos e acompanhamento técnico-pedagógico. Além disso, há a necessidade de redefinir o papel do docente, que deixará de ser apenas transmissor de conteúdo para assumir funções mais amplas, como curador de conhecimento, desenvolvedor de competências socioemocionais e facilitador da aprendizagem em ambientes híbridos. Por fim, será essencial enfrentar o desafio da regulação e soberania educacional, diante da crescente presença de empresas privadas na produção de tecnologias educacionais. O Brasil precisará investir em soluções públicas, com governança de dados e avaliação constante dos impactos da IA na formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente engajados.

Além dos aspectos mencionados, é fundamental considerar o papel da colaboração docente na era da Inteligência Artificial. À medida que a IA transforma a dinâmica escolar, a construção de comunidades de aprendizagem entre docentes se torna estratégica para o compartilhamento de boas práticas, coautoria de materiais pedagógicos e reflexão conjunta sobre os desafios éticos e metodológicos do uso de tecnologias. Ambientes colaborativos — presenciais ou virtuais — fortalecem o protagonismo dos educadores e criam espaços seguros para experimentação, diálogo e aperfeiçoamento contínuo. Nesse contexto, as redes de colaboração podem funcionar como catalisadoras de inovação, permitindo que os docentes superem resistências individuais e avancem coletivamente em direção a uma educação mais equitativa, crítica e alinhada às demandas contemporâneas.

3.3 A Educação em 2030 Sob a Ótica da Inteligência Artificial

O artigo de Christian Chatelain (2025) apresenta uma reflexão instigante sobre os possíveis rumos da educação até 2030, a partir de projeções feitas por uma inteligência artificial generativa. A abordagem proposta é provocadora, pois desloca o papel da IA de ferramenta para agente reflexivo, capaz de levantar questões éticas, sociais e pedagógicas sobre o futuro da aprendizagem.

Entre os principais pontos destacados, sobressai-se a personalização do ensino como tendência central. A IA sugere que as plataformas inteligentes poderão adaptar-se ao ritmo e ao estilo de cada estudante, promovendo uma educação mais individualizada. No entanto, o próprio texto reconhece que essa promessa esbarra em limitações estruturais, como a desigualdade no acesso à tecnologia e à conectividade — desafios que foram intensificados pela pandemia de COVID-19.

Outro aspecto relevante é a crítica aos vieses de gênero presentes nos ambientes digitais de aprendizagem. A IA propõe o desenvolvimento de plataformas mais inclusivas e a promoção da representatividade feminina, o que revela uma consciência sobre os impactos sociais da tecnologia. Essa perspectiva é coerente com os debates contemporâneos sobre equidade e justiça educacional.

O artigo também aponta para uma transformação nas carreiras e competências demandadas, com destaque para áreas como ciência de dados, engenharia de IA e ética tecnológica. A valorização das chamadas *soft skills* — como empatia, colaboração e adaptabilidade — reforça a ideia de que a educação futura deve ser holística, integrando saberes técnicos e humanos.

Apesar da riqueza das projeções, o texto adota uma postura crítica ao lembrar que a IA não possui autonomia cognitiva: ela reproduz padrões e valores humanos. Assim, a responsabilidade sobre os rumos da educação permanece com os sujeitos que a constroem. A provocação final — “quem ensina a IA a ensinar?” — sintetiza o convite à reflexão ética e epistemológica sobre o uso da tecnologia no campo educacional.

Em suma, o artigo contribui para o debate sobre o papel da IA na educação, não como substituta da ação docente, mas como catalisadora de transformações que exigem planejamento, políticas públicas e formação crítica. A visão apresentada é menos uma previsão determinista e mais um exercício de imaginação responsável sobre o que queremos — e devemos — construir coletivamente.

3.4 Inteligência Artificial na Educação: Realidade, Projeções e Desafios Até 2030

A Inteligência Artificial (IA) vem gradativamente transformando os ambientes educacionais brasileiros. Até o ano de 2020, o uso da IA esteve restrito a aplicações pontuais, com destaque para os Sistemas Tutores Inteligentes (STIs), robótica educacional voltada à introdução da programação e ferramentas básicas de Processamento de Linguagem Natural (PLN). Embora esses recursos tenham demonstrado potencial para a personalização da aprendizagem, sua disseminação foi limitada por barreiras estruturais, como a desigualdade no acesso à tecnologia e a falta de capacitação docente para lidar criticamente com esses instrumentos (SENAI/CNI, 2020).

A partir de 2020, observa-se uma evolução significativa no ecossistema educacional digital, com a incorporação de tecnologias mais sofisticadas. A aplicação de PLN avançado, visão computacional, aprendizado de máquina e análise de dados educacionais (Learning Analytics), ampliou as possibilidades de monitoramento, em tempo real, do desempenho dos alunos. Além disso, plataformas integradas de ensino começaram a conectar *MOOCs* (*Massive Online Open Course* - Cursos Online Abertos e Massivos), *LMS* (*Learning Management System* – Sistema de Gestão de Aprendizagem) e assistentes virtuais, criando ecossistemas adaptativos que exigem novas competências pedagógicas, curriculares e éticas dos profissionais da educação.

O estudo prospectivo realizado pelo SENAI/CNI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI e a Confederação Nacional da Indústria – CNI) aponta que, no médio prazo, a personalização da aprendizagem se intensificará por meio de objetos de aprendizagem adaptativos, *smartbooks* e robôs pedagógicos com simulações afetivas. A transição para uma educação centrada no aluno — que considera estilos cognitivos, emocionais e comportamentais — marca uma mudança paradigmática no modo de ensinar. Tecnologias como realidade aumentada, ambientes virtuais imersivos e robótica afetiva prometem ampliar a contextualização da aprendizagem e promover experiências mais significativas.

Com vistas a 2030, projeta-se uma educação ubíqua, mediada por interfaces naturais (voz, gestos e reconhecimento facial) e conectada à Internet das Coisas (IoT). Assistentes pedagógicos inteligentes deverão ser capazes de adaptar conteúdos e estratégias de ensino a partir da leitura dos estados emocionais dos alunos. Tal cenário requer uma reconfiguração dos espaços educacionais, com a implementação de plataformas holográficas, do ensino invertido e de ambientes híbridos flexíveis, que transcendem os limites físicos da sala de aula tradicional.

Contudo, as oportunidades oferecidas pela IA devem ser acompanhadas de uma análise crítica dos riscos implicados. A utilização indiscriminada dessas tecnologias pode reforçar desigualdades socioeducacionais, comprometer a privacidade dos estudantes e reproduzir vieses de gênero, raça e classe. Torna-se imprescindível que a formação docente aborde temas como ética computacional, segurança de dados, literacia digital avançada e design inclusivo,

garantindo que os processos educacionais se mantenham centrados na diversidade humana e na justiça social.

Por fim, o estudo enfatiza que, mesmo diante do avanço tecnológico, o protagonismo humano permanece inegociável. A IA não substitui o olhar sensível do educador, tampouco as interações humanas que constituem a essência do processo educativo. Assim, a efetiva integração da IA na educação requer políticas públicas robustas, investimentos sustentáveis em infraestrutura digital e uma formação docente crítica e reflexiva, capaz de orientar o uso da tecnologia para fins emancipatórios.

4. CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

As análises realizadas ao longo do estudo apontam para a necessidade urgente de revisão e fortalecimento das políticas públicas voltadas à formação docente, especialmente no que tange à integração da Inteligência Artificial aos processos educativos. Torna-se evidente que, para além da inovação tecnológica, é fundamental que essas políticas se articulem a uma perspectiva ética, interdisciplinar e crítica, promovendo o desenvolvimento de competências que não apenas acompanhem a sofisticação das ferramentas digitais, mas que também valorizem o papel humanizador do professor. O estudo contribui ao propor diretrizes reflexivas que enfatizam a importância de uma formação docente capaz de lidar com os desafios contemporâneos, compreendendo a IA como recurso potencializador da prática pedagógica, e não como substituto da mediação e da intencionalidade educativa.

Nesse sentido, a pesquisa reafirma o papel estratégico da universidade como espaço privilegiado de criação de saberes, de mediação dialógica e de resistência formativa. Diante das transformações tecnológicas, a instituição universitária não deve apenas incorporar a IA em seus processos acadêmicos, mas também assumir uma postura crítica e propositiva quanto às implicações éticas e sociais de seu uso. A partir dessa perspectiva, as contribuições do presente estudo residem na articulação entre teoria e prática, oferecendo subsídios para que gestores, docentes e formuladores de políticas compreendam que a inovação educacional só será plenamente realizável quando estiver comprometida com a emancipação intelectual, a inclusão social e a formação de sujeitos éticos e autônomos.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e documental, com o objetivo de interpretar, com profundidade, os fenômenos relacionados à incorporação da Inteligência Artificial na formação docente universitária. O caráter exploratório justifica-se pela necessidade de compreender uma realidade em transformação, ainda pouco sistematizada no campo educacional. A escolha pela pesquisa documental se relaciona à análise de

legislações, diretrizes institucionais e planos governamentais, como o Plano Nacional de Educação (PNE 2024–2028), além de fontes acadêmicas que oferecem suporte teórico à problematização proposta. O método utilizado para interpretação dos dados foi a análise de conteúdo, conforme delineado por Bardin (2011), que permite uma leitura crítica e estruturada de materiais escritos por meio da categorização temática.

O levantamento bibliográfico envolveu obras de autores que discutem a formação docente e as transformações contemporâneas na prática pedagógica, com destaque para Delors (1996), que propõe os pilares da educação no século XXI; Luckesi (2008), cuja obra reflete sobre a avaliação e o conhecimento como processo ético-crítico; Masetto (2011), que contribui com reflexões sobre a profissionalização do docente universitário; e Chizzotti et al. (2012), que abordam metodologias do ensino superior com foco no ensino por pesquisa. Esses referenciais teóricos foram selecionados por sua relevância na discussão sobre competências pedagógicas, inovação tecnológica e humanização do processo formativo.

A fundamentação teórica do estudo está orientada por uma perspectiva multirreferencial e pós-moderna, compreendendo a educação como fenômeno complexo, contextualizado e plural. Tal abordagem permite articular os conceitos de interdisciplinaridade, criticidade, criatividade e responsabilidade social com a emergência da IA nos processos educativos. A análise buscou identificar convergências e tensões entre os discursos presentes nas políticas públicas educacionais e os desafios enfrentados pela prática docente diante das tecnologias inteligentes, possibilitando reflexões propositivas para a formação de professores que atuam em um cenário educacional em constante reconfiguração.

REFERÊNCIAS

BRASIL. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2024–2028). MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. BRASIL. PROJETO DE LEI 2338/23 – MARCO LEGAL DA IA.

CHATELAIN, CHRISTIAN. O FUTURO DA EDUCAÇÃO PODE SURPREENDER — VEJA O QUE A IA PREVÊ PARA 2030. *GIZMODO BRASIL*, SÃO PAULO, 21 MAR. 2025. DISPONÍVEL EM: <https://www.gizmodo.com.br/o-futuro-da-educacao-pode-surpreender-veja-o-que-a-ia-preve-para-2030-9362>. ACESSO EM: 29 JUL. 2025.

CHIZZOTTI, S.; CASTANHO, M. N.; CASTANHO, S. A. A. METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR. SÃO PAULO: CORTEZ, 2012.

DELORS, J. EDUCAÇÃO: UM TESOURO A DESCOBRIR. 2. ED. SÃO PAULO: CORTEZ, 1996.

FÁVERO, D. M.; TONIETO, J. M.; ODY, F. INOVAÇÃO NO ENSINO UNIVERSITÁRIO. PORTO ALEGRE: EDIPUCRS, 2016.

HARARI, Y. N. 21 LIÇÕES PARA O SÉCULO 21. SÃO PAULO: COMPANHIA DAS LETRAS, 2018.

POURTOIS, J. P.; DESMET, H. A EDUCAÇÃO PÓS-MODERNA. 4. ED. SÃO PAULO: VOZES, 2004.

LUCKESI, C. C. UNIVERSIDADE: CRIAÇÃO E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO. SÃO PAULO: CORTEZ, 2008.

MASETTO, M. T. DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E COMPETÊNCIA PEDAGÓGICA COM PROFISSIONALISMO. 8. ED. SÃO PAULO: EDITORA MG, 2011.

SENAI/CNI. TENDÊNCIAS EM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO ENTRE 2017 E 2030. SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL – SENAI. CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA – CNI. BRASÍLIA: CNI, 2020. DISPONÍVEL EM:
<https://www2.fiescnet.com.br/web/uploads/recursos/d1dbf03635c1ad8ad3607190f17c9a19.pdf>. ACESSO EM: 29 JUL. 2025.

VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, S. (ORGS.). A CRITICIDADE COMO FUNDAMENTO DO HUMANO. CAMPINAS: PAPIRUS, 2010.

OS RECURSOS DIGITAIS COMO INSTRUMENTOS NA PRÁTICA DOCENTE: POLÍTICAS PÚBLICAS E EXPERIÊNCIAS TRANSFORMADORAS

Liuvânia Cristina do Amaral Barcelos
Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas
Professora da rede municipal de FRANCA/SP
liucabarcelos@gmail.com

Marlene Cristina Vilas Boas Silva
Professora da rede municipal de FRANCA/SP
marlenecvboas@hotmail.com

Camila de Araújo Beraldo
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa – UNESP/FCLAr
Docente do PPG Linguística da UNIFRAN
camila.aberaldo@gmail.com

Marilurdes Cruz Borges
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa – UNESP/FCLAr
Docente do PPG Linguística e Promoção da Saúde da UNIFRAN

1. INTRODUÇÃO

As experiências docentes exitosas nem sempre se traduzem em práticas extraordinárias ou em exemplos de difícil reprodução no cotidiano escolar. Pelo contrário, uma boa prática docente caracteriza-se pela capacidade de atribuir significado ao conteúdo trabalhado, promover engajamento e gerar efetiva aprendizagem para os estudantes. Nesse sentido, a centralidade da ação pedagógica não está apenas na inovação tecnológica ou na complexidade metodológica, mas, sobretudo, na intencionalidade educativa e na adequação das estratégias aos contextos socioculturais e às necessidades dos aprendizes.

A figura do docente, tanto no cenário educacional brasileiro quanto no panorama internacional, ocupa um papel estruturante no processo de ensino-aprendizagem. Mais do que transmitir conteúdos, o professor atua como mediador, facilitador e curador de saberes, mobilizando recursos, metodologias e linguagens para potencializar a aprendizagem. No contexto contemporâneo, marcado pela presença crescente das tecnologias digitais, essa mediação assume novas dimensões, exigindo do profissional da educação competências técnicas, pedagógicas e críticas para integrar de forma significativa os recursos digitais à prática docente.

A Constituição Federal (1988) prevê a oferta da educação pública e de qualidade a todos, como se lê:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Brasil, 1988)

Temos desde a CF 88 um dispositivo constitucional estabelecendo que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, fundamentos que implicam uma formação integral do educando.

Tal perspectiva é reforçada por legislações posteriores, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 – e pelo Plano Nacional de Educação, que orientam políticas e ações voltadas à garantia de condições adequadas de aprendizagem, contemplando aspectos cognitivos, sociais, culturais e afetivos. De acordo com a LDB, em seu Art. 1º,

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (Brasil, 1996)

Assim, o marco legal brasileiro não apenas assegura o acesso, mas também impõe a necessidade de qualidade e equidade, de modo a promover oportunidades educativas significativas que considerem as demandas do mundo contemporâneo.

Conforme o documento mencionado, ao educando é garantido o direito de desenvolver-se integralmente, de modo a estar preparado para o mundo do trabalho e para o exercício pleno da prática social. Dessa forma, faz-se necessário cada vez mais que os docentes se preparem para essa formação integral e cada vez mais tecnológica.

Nessa perspectiva, o governo federal implementa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecendo um conjunto de competências e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da educação básica. Entre essas competências gerais, destacam-se:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.” (Brasil, 2018, p.9)

Essas competências contemplam a cultura digital, o pensamento crítico, a resolução de problemas e a capacidade de comunicação em diferentes linguagens, reforçando a necessidade de articular saberes acadêmicos, valores éticos e habilidades tecnológicas.

Desse modo, torna-se cada vez mais imprescindível que os docentes estejam preparados para promover essa formação integral em um contexto educacional permeado pelas tecnologias digitais, adotando práticas pedagógicas que façam uso crítico e criativo desses recursos para potencializar as aprendizagens e ampliar a participação social dos estudantes.

Como afirma a BNCC, as tecnologias devem ser incorporadas à prática pedagógica a partir de uma abordagem crítica e reflexiva, configurando-se como recurso para o desenvolvimento de habilidades fundamentais à formação integral do sujeito. Nesse cenário, observa-se que diversas escolas no Brasil vêm adotando recursos tecnológicos capazes de favorecer aprendizagens interativas e significativas, alinhadas às demandas de um mundo cada vez mais globalizado e tecnologicamente orientado.

Contudo, utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) ainda representa um verdadeiro desafio para a profissão docente, uma vez que exige conhecimento técnico, planejamento pedagógico consistente e intervenções intencionais para que esses recursos se tornem, de fato, instrumentos eficazes no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, as tecnologias devem ser compreendidas como potencializadoras da ação docente, ferramentas capazes de estabelecer conexões significativas entre o professor, o estudante e o conhecimento, dinamizando as aulas e ampliando as possibilidades formativas.

Diante desse contexto, este estudo tem como objetivo geral analisar o uso dos recursos digitais como instrumentos na prática docente, à luz das diretrizes legais e pedagógicas que orientam a educação nacional. Para isso, busca-se discutir o papel das TICs no desenvolvimento das competências previstas na BNCC; refletir sobre as potencialidades e desafios da integração de recursos digitais no cotidiano escolar e apresentar estratégias pedagógicas que utilizem tais recursos para dinamizar o ensino e contribuir para a construção significativa da aprendizagem dos estudantes.

A metodologia caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritivo-analítica, fundamentada nos pressupostos da pesquisa social. Embora contemple dados a serem analisados, reconhece-se que a cientificidade da pesquisa social se sustenta em procedimentos sistemáticos, na coerência metodológica e no alto grau de abstração necessário à interpretação dos fenômenos investigados.

Segundo Minayo (2001) a pesquisa qualitativa responde a questionamentos sobretudo particulares.

O campo científico, apesar de sua normatividade, é permeado por conflitos e contradições. E para nomear apenas uma das controvérsias que aqui nos interessa, citamos o grande embate sobre a cientificidade das ciências sociais, em comparação com as ciências da natureza. Há os que buscam a uniformidade dos procedimentos para compreender o natural e o social como condição para atribuir o estatuto de "ciência" ao campo social. Há os que reivindicam a total diferença e especificidade do campo humano. (Mynaiio, 2001, p. 10-11)

A análise e a qualificação dos dados requerem, portanto, o emprego de técnicas e instrumentos que possibilitem compreender a complexidade das interações no ambiente escolar e as implicações do uso de recursos digitais na prática docente.

Os participantes do estudo são estudantes de uma escola municipal de Franca/SP, inseridos em turmas de Ensino Fundamental, e as experiências pedagógicas relatadas têm como base as práticas desenvolvidas pelas professoras-pesquisadoras no contexto da sala de aula. A coleta de dados foi realizada por meio de registros de observação, anotações de campo e análise de materiais produzidos pelos alunos durante a aplicação de atividades mediadas por recursos digitais.

A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela possibilidade de apreender, de forma contextualizada e interpretativa, as percepções, interações e

resultados decorrentes do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no processo de ensino-aprendizagem.

2. AS TECNOLOGIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL COMO RECURSO NA DOCÊNCIA

No cenário educacional contemporâneo, um dos maiores desafios enfrentados pelos professores consiste em motivar crianças a se envolverem de forma significativa com a leitura e a escrita em um contexto permeado por telas, múltiplas distrações e, muitas vezes, desinteresse escolar.

Atuamos em uma escola pública de educação básica, localizada na cidade de Franca-SP, que atende mais de quinhentos alunos e oferece vagas desde a Educação Infantil (Fases 1 e 2) até o Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Na unidade escolar vivenciamos cotidianamente as transformações e demandas impostas pela realidade da comunidade.

Nossa trajetória profissional, com formação em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia e mais de duas décadas de experiência em sala de aula, permite-nos afirmar que a docência passou por mudanças expressivas, marcadas por diferentes momentos e inovações pedagógicas. Entre essas transformações, destaca-se a ampliação do acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), impulsionada por políticas públicas que buscaram equipar escolas e preparar professores para o uso pedagógico desses recursos.

Morin (2000) ressalta que a profissão docente necessita desenvolver as habilidades de criar, questionar e inovar, como parte de um processo contínuo de reforma do pensamento. O autor ressalta que o conhecimento é um movimento de construção e reconstrução, no qual o erro não deve ser visto como falha absoluta, mas como oportunidade de aprofundamento e reelaboração conceitual. Na prática docente, essa concepção reforça a importância de um trabalho intencional e reflexivo, capaz de integrar as tecnologias digitais como ferramentas de mediação para promover aprendizagens mais significativas.

Com o avanço da internet e a crescente inserção de dispositivos digitais no cotidiano escolar, o letramento digital desponta como competência indispensável a ser desenvolvida desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Não se trata apenas de ensinar o uso instrumental das ferramentas, mas de promover a capacidade crítica, criativa e ética de lidar com informações, linguagens e interações mediadas pela tecnologia. Nesse sentido, as TICs, quando utilizadas de forma planejada e articulada aos objetivos pedagógicos, podem tornar-se poderosos recursos para despertar o interesse, ampliar o repertório cultural e linguístico dos alunos e aproximar a escola das práticas sociais contemporâneas.

Lévy (1996, p.40), afirma que “a digitalização e as novas formas de apresentação do texto só nos interessam porque dão acesso a outras maneiras de ler e de compreender.” Também é possível dizer que

[...] o letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital. (Xavier, 2005, p. 134)

Diante do exposto, faz-se necessário que as políticas públicas acompanhem o acelerado avanço da internet e das tecnologias no contexto de um mundo globalizado, garantindo infraestrutura, formação docente e acesso equitativo aos recursos digitais.

Nesse sentido, destacamos, neste estudo, algumas das políticas públicas educacionais implementadas em nosso município que têm contribuído para a inserção efetiva das TICs no cotidiano escolar. Entre essas iniciativas, ressaltam-se ações que viabilizaram a aquisição e o uso de equipamentos como projetores multimídia e computadores, elementos que se configuram como recursos estratégicos para dinamizar as práticas pedagógicas e potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

2.1 Os Projetores e Computadores

O acesso às ferramentas digitais representa um avanço significativo na qualidade da educação, pois ele permite ao professor que explore diferentes metodologias, que possa personalizar o ensino e que também acompanhe de forma mais eficaz o desenvolvimento dos estudantes. Nesse contexto cada vez mais digital, investir na tecnologia educacional é reconhecer a importância do professor como agente transformador e garantir que ele tenha os meios necessários para exercer sua função com excelência.

De acordo com Morin (2000), a complexidade dos saberes nos permite poder usar essas ferramentas digitais para garantir a qualidade da educação, pois permite ao professor experimentar diferentes formas de ensinar, adaptar o ensino e acompanhar, de forma mais eficiente, o progresso dos alunos. Em um mundo cada vez mais digital, apostar na tecnologia educacional significa reconhecer o papel central do professor como agente de transformação e assegurar que ele disponha de condições e recursos adequados para exercer sua função com excelência.

Foi durante a pandemia da COVID-19 que se observou um avanço significativo no uso de tecnologias digitais em diferentes setores da sociedade, incluindo a educação. A necessidade de manter as atividades escolares em formato

remoto ou híbrido impulsionou investimentos em infraestrutura tecnológica por parte das redes de ensino.

No município de Franca-SP, por exemplo, foram adquiridos projetores e computadores para as escolas municipais, ampliando as possibilidades de uso pedagógico das TICs. Os projetores, em especial, permitem uma visualização ampliada de conteúdos, indo além das páginas dos livros didáticos e possibilitando a exibição de imagens, vídeos, apresentações e recursos interativos. Trata-se de uma realidade cada vez mais presente nas salas de aula, tanto no Brasil quanto em outros países, favorecendo um processo de ensino-aprendizagem mais interligado, conectado e alinhado às demandas do mundo contemporâneo.

Utilizamos essa ferramenta em sala de aula para tornar o conteúdo cada vez mais dinâmico e significativo para os alunos. As aulas são, em sua maioria, por meio de slides que exemplificam e aproximam o aluno do conhecimento. Planejamos nossas aulas com vídeos e imagens que possam auxiliar o desenvolvimento das habilidades previstas para o ano letivo conforme orientações do Currículo Paulista.

Figura 1 – Leitura compartilhada por meio do projetor



Fonte: imagem produzida pelas autoras.

Nessa iniciativa, o uso do projetor nas práticas de leitura compartilhada possibilita que todo o grupo tenha acesso simultâneo ao texto, criando um ambiente colaborativo de construção de sentido. A visualização ampliada do material favorece a participação ativa dos estudantes, permitindo que acompanhem a leitura, identifiquem elementos essenciais e interajam com o conteúdo em tempo real. Além disso, o recurso facilita a mediação docente, pois é possível destacar, sublinhar ou marcar trechos relevantes diretamente na projeção, orientando os alunos quanto às partes do texto que merecem atenção para posterior estudo.

Essa dinâmica potencializa o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora, interpretação e análise crítica, além de estimular o trabalho coletivo, em consonância com as competências de leitura previstas na BNCC. Ao transformar a leitura em uma experiência visual, interativa e guiada, o projetor se

torna um importante aliado para tornar o processo mais atrativo e significativo para os estudantes.

Em nosso cotidiano, para que todos os alunos pudessem ler o mesmo texto, utilizávamos a cópia da leitura. Com os projetores, podemos propiciar o uso desse material, com diferentes intencionalidades, para desenvolver habilidades propostas pelo Currículo paulista. Nesse exemplo ilustrado na Figura 2, os alunos acompanham a leitura de uma história, fazendo inferências, antecipações e também observando quais são as características do gênero proposto.

Figura 2 – Uso do projetor para leitura de gibi



Fonte: imagem produzida pelas autoras.

2.2 Os Notebooks Para os Professores

Uma prática pedagógica que se alinha às políticas públicas de investimento na educação de qualidade, conforme assegura a LDB (Brasil, 1996), foi implementada em 2022 pela administração municipal de Franca-SP por meio da iniciativa “Computador do Professor”. O programa disponibilizou mais de mil notebooks aos docentes da rede pública, com investimento estimado em quase nove milhões de reais. Ao integrar o uso de computadores portáteis ao cotidiano escolar, cria-se um ambiente mais propício à inovação pedagógica, favorecendo práticas alinhadas às demandas contemporâneas de ensino-aprendizagem e às competências digitais previstas na BNCC.

Além disso, os notebooks representam um avanço significativo tanto na valorização do trabalho docente quanto na modernização do ensino público, ao oferecer aos professores ferramentas adequadas para planejar, ministrar e avaliar suas aulas de forma mais dinâmica, interativa e eficiente. Proporcionam aos professores mais rapidez no preparo das aulas, na correção de tarefas e no acompanhamento do progresso dos estudantes.

Essa organização do tempo ajuda a gerenciar melhor a rotina da escola e a fortalecer a relação entre professor e aluno. Os resultados dessa ação podem ser vistos no aprendizado: os alunos se mostram mais participativos, desenvolvem habilidades digitais importantes para o agora e têm acesso a conteúdos mais atuais e relevantes. O uso da tecnologia transforma a sala de aula

em um local de inovação e descoberta de novos conhecimentos. São políticas públicas que merecem destaque, pois investir em tecnologia na educação é investir no futuro.

Figura 3 – Uso do notebook como recurso nas práticas escolares



Fonte: imagem produzida pelas autoras.

De acordo com Libâneo (2012), o processo reflexivo docente consiste em voltar-se a si mesmo para repensar e aprimorar estratégias de intervenção, utilizando o conhecimento como instrumento para transformar a realidade. Nesse sentido, o uso do notebook como ferramenta de trabalho amplia significativamente as possibilidades de ação pedagógica.

Com acesso facilitado a recursos digitais, plataformas educacionais e materiais interativos, o professor pode planejar, pesquisar, preparar e desenvolver suas aulas com maior autonomia, flexibilidade e criatividade. Essa autonomia não apenas potencializa a organização e a clareza das propostas didáticas, mas também permite uma adaptação mais rápida às necessidades da turma, favorecendo a diversificação das estratégias de ensino.

Além disso, o notebook viabiliza a integração de diferentes mídias (textos, imagens, vídeos e aplicativos), criando experiências de aprendizagem mais ricas e conectadas ao universo digital dos estudantes, fortalecendo, assim, a mediação docente e o engajamento discente.

Também utilizamos o notebook como recurso pedagógico em aulas voltadas ao estudo do Sistema Monetário, conteúdo previsto no componente curricular de Matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Em uma dessas atividades, propusemos aos alunos a pesquisa de preços de diferentes

produtos, simulando um processo de compra com base em um valor previamente estipulado como o “orçamento da escola”.

Por meio do acesso à internet, os estudantes puderam buscar informações reais, comparar valores, selecionar opções mais vantajosas e calcular o total das despesas. Essa prática não apenas aproximou o conteúdo matemático de situações concretas do cotidiano escolar, mas também favoreceu o desenvolvimento de habilidades previstas na BNCC, como a resolução de problemas, o raciocínio lógico e o letramento financeiro. Ao integrar o uso do notebook à atividade, ampliamos as possibilidades de interação com dados reais e atualizados, tornando a aprendizagem mais significativa e conectada ao mundo fora da sala de aula, como se observa na figura 4.

Figura 4 – Atividade: pesquisas de preço de brinquedos para a escola



Fonte: imagem produzida pelas autoras.

2.3 Os Laptops Educacionais com Carrinhos de Recarga

Nas escolas municipais de Franca/SP, os alunos têm acesso a computadores individuais, conhecidos como *laptops educacionais*, disponibilizados por meio de carrinhos de recarga com capacidade para armazenar cerca de 30 unidades cada. Esses carrinhos, que permitem o carregamento simultâneo e rápido das baterias, podem ser deslocados entre as salas de aula, funcionando em sistema de rodízio, o que garante que diferentes turmas usufruam do recurso ao longo da semana.

Segundo informações publicadas no Diário Oficial do Município, o investimento para a aquisição dos equipamentos foi de quase nove milhões de reais, resultando em mais de 3.500 (três mil e quinhentos) laptops destinados às escolas de educação básica da rede municipal de Franca. A política pública que viabilizou essa compra teve como proposta a implementação de *laboratórios itinerantes*,

ampliando as condições de acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e incentivando seu uso pedagógico.

Em nossas aulas, a utilização dos carrinhos de recarga é cuidadosamente planejada, em consonância com o Currículo Paulista e com o plano de ação elaborado para o ano letivo. Essa intencionalidade pedagógica garante que o uso dos laptops vá além do caráter meramente instrumental, tornando-se uma estratégia efetiva para desenvolver competências e habilidades previstas na BNCC, como o letramento digital, a resolução de problemas, a pesquisa orientada e o trabalho colaborativo. Assim, o recurso tecnológico se integra de forma orgânica ao planejamento curricular, contribuindo para tornar as aprendizagens mais significativas, contextualizadas e conectadas às demandas da sociedade contemporânea.

2.4 A Plataforma de Aprendizagem Educacross

A parceria estabelecida entre a Prefeitura de Franca e a plataforma de gamificação Educacross tem como objetivo integrar a aprendizagem das escolas municipais à tecnologia digital, promovendo um ensino mais atrativo e alinhado às demandas contemporâneas. A ferramenta utiliza jogos digitais para trabalhar conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática de maneira lúdica e interativa, por meio de desafios e missões on-line que estimulam a participação ativa dos estudantes.

De acordo com a Competência Geral 5 da BNCC (Brasil, 2017), que enfatiza o uso crítico, ético e criativo das tecnologias digitais de informação e comunicação, a plataforma Educacross busca aliar a gamificação à intencionalidade pedagógica. Essa integração promove não apenas maior engajamento, mas também avanços no processo de aprendizagem, especialmente na redução de defasagens escolares e no fortalecimento da motivação dos estudantes. Tal iniciativa responde à crescente exposição das crianças às telas, intensificada durante e após a pandemia, canalizando esse interesse para atividades educacionais planejadas e supervisionadas.

A plataforma pode ser acessada por meio de computadores, celulares ou tablets, oferecendo atividades que geram relatórios detalhados para avaliação individual e coletiva. Esses dados ficam disponíveis para professores, gestores escolares e para a Secretaria Municipal da Educação, permitindo um acompanhamento preciso do desempenho dos alunos. A análise das informações possibilita intervenções pedagógicas direcionadas, ajustes no planejamento e a implementação de estratégias diferenciadas conforme as necessidades de cada turma ou estudante.

O uso da Educacross concretiza a proposta de educação significativa descrita por Morin (2000), ao envolver, conectar saberes e respeitar a complexidade do sujeito em seu processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, dialoga com os princípios da motivação intrínseca apontados por Yu-kai Chou (2015) em seu

modelo *Octalysis*, no qual o aluno é conduzido a aprender de forma ativa, lúdica e empoderadora. Assim, a gamificação deixa de ser apenas um atrativo visual para tornar-se um recurso pedagógico estruturado, capaz de potencializar a aprendizagem e ampliar o repertório cognitivo e socioemocional dos estudantes.

Os jogos oferecem ao professor dados sobre o desenvolvimento dos alunos de maneira individual e também coletiva, como os dados gerais da sala, para que os docentes possam conhecer e intervir na aprendizagem dos alunos. Ao coletar os dados sobre o desenvolvimento dos alunos, o professor pode analisar, comparar e planejar de acordo com o desenvolvimento e performance do aluno nas atividades.

Todos os jogos estão contemplados nas habilidades da BNCC (2017) e podem ser trabalhados por meio de roteiros prontos ou personalizados de acordo com seu plano de aula e necessidades da turma. As atividades contam com orientações didáticas e os alunos têm à disposição nos jogos elementos como animações, sons, músicas, leitor com voz, feedbacks e gamificação.

Figura 5 – Atividade: jogo das missões na plataforma Educacross



Fonte: imagem produzida pelas autoras.

Os dados de acesso gerados para cada aluno pela plataforma são organizados em planilhas e compartilhados com os professores, permitindo um acompanhamento detalhado do processo de aprendizagem. Essas informações incluem indicadores como o tempo dedicado às atividades, o número de tentativas, os acertos e erros em cada missão, além do registro de acesso, identificando se o jogo foi ou não utilizado pelo estudante, conforme se observa no gráfico 1.

Esse monitoramento possibilita ao docente identificar padrões de participação, reconhecer dificuldades específicas e intervir de forma mais direcionada, seja reforçando determinados conteúdos, ajustando estratégias de ensino ou propondo atividades complementares. Ao oferecer um retrato individualizado e em tempo real do desempenho, a ferramenta contribui para tornar

o processo avaliativo mais dinâmico, formativo e alinhado às necessidades reais de cada aluno.

Gráfico 1 – Dados sobre as atividades finalizadas e não finalizadas pelos alunos



Fonte: Plataforma Educacross

É possível acompanhar, de forma individualizada, o desempenho de cada aluno em cada jogo por meio do acesso do professor à sua turma na plataforma. Esse recurso oferece uma visão detalhada sobre o progresso de cada estudante, permitindo verificar se a habilidade prevista na BNCC e na proposta no desafio foi ou não alcançada. O professor pode identificar, por exemplo, quais alunos concluíram a atividade com êxito, quais ainda apresentam dificuldades e quais não acessaram o recurso, possibilitando uma intervenção pedagógica mais assertiva. Essa análise favorece a personalização do ensino, pois o docente pode reorganizar grupos, adaptar estratégias e oferecer atividades diferenciadas de acordo com as necessidades detectadas.

Para ilustrar a potencialidade desse recurso, a Figura 6 apresenta um exemplo de relatório gerado pela plataforma, no qual é possível visualizar o desempenho dos estudantes em relação a uma habilidade específica da BNCC. Esse relatório contém informações sobre o rendimento do aluno e da turma, e o tempo gasto para concluir a atividade.

Figura 6 – Desempenho individual de cada aluno em um determinado jogo



Fonte: Plataforma Educacross

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutir o uso das tecnologias em sala de aula, especialmente por meio de práticas inovadoras e experiências exitosas, evidenciamos que momentos de aprendizagem significativa não apenas potencializam o processo educativo, mas também conectam os alunos à tecnologia de forma crítica e criativa. O papel do educador, nesse cenário, é central, pois ele contribui à formação de cidadãos capazes de pensar por si, informados e preparados para enfrentar os desafios e demandas do mundo contemporâneo.

A evolução tecnológica e a ampliação do acesso a recursos como projetores, computadores e plataformas digitais representam avanços substanciais na qualidade do ensino. Esses instrumentos permitem que o professor apresente conteúdos de maneira mais dinâmica e atrativa, utilizando imagens, vídeos, esquemas, jogos e apresentações que estimulam a atenção, a curiosidade e a participação dos estudantes. Além de simplificar conceitos complexos, o uso adequado da tecnologia favorece a criação de um ambiente mais interativo, colaborativo e motivador, no qual o aluno assume papel ativo em sua aprendizagem e desenvolve competências digitais essenciais para o século XXI.

Ao integrar esses recursos ao planejamento pedagógico, o professor não apenas amplia as possibilidades de mediação didática, mas também fortalece o vínculo entre o conteúdo escolar e o universo cultural dos estudantes. Projetores, computadores, laptops e plataformas de gamificação, como a Educacross, revelaram-se ferramentas valiosas para promover aprendizagens significativas, diversificar metodologias e reduzir defasagens educacionais.

Neste artigo, apresentamos o relato das estratégias adotadas, os avanços observados e as reflexões resultantes da incorporação das tecnologias digitais à prática docente resultantes de políticas públicas implementadas no nosso município. Mais do que indicadores quantitativos, os resultados apontam para transformações qualitativas, resultando em crianças mais confiantes, participativas, colaborativas e encantadas com o ato de aprender.

Essa experiência reafirma que, quando aliadas a uma intencionalidade pedagógica clara e a políticas públicas consistentes, as tecnologias podem se consolidar como instrumentos potentes para uma educação pública mais inclusiva, inovadora e conectada ao mundo em constante transformação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988*. 1988. DISPONÍVEL

EM: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. ACESSO EM: 5 JUL. 2025.

BRASIL. *BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: EDUCAÇÃO E A BASE. ENSINO MÉDIO*. 2018. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. BRASÍLIA. DISPONÍVEL EM: ACESSO EM: 5 JUL. 2025.

Liuvânia Cristina do Amaral Barcelos; Marlene Cristina Vilas Boas Silva; Camila de Araújo Beraldo; Marilurdes Cruz Borges

BRASIL. *LEI Nº 9.394*, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. 1996. DISPONÍVEL EM: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. ACESSO EM: 5 JUL. 2025.

CHOU, YU-KAI. OCTALISYS - GAMIFICAÇÃO: PARA ALÉM DOS PONTOS, MEDALHAS E RANKING. VERANÓPOLIS: *DIÁLOGO FREIRIANO*, 2023.

LÉVY, P. *O QUE É VIRTUAL*. TRADUÇÃO: PAULO NEVES. SÃO PAULO: EDITORA 34, 1996.

LÉVY, P. *A INTELIGÊNCIA COLETIVA: POR UMA ANTROPOLOGIA DO CIBERESPAÇO*. 3. ED. SÃO PAULO: LOYOLA, 2000.

LIBÂNEO, J. C. REFLEXIVIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OUTRA OSCILAÇÃO DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO BRASILEIRO? IN: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (ORG.). *PROFESSOR REFLEXIVO NO BRASIL: GÊNESE E CRÍTICA DE UM CONCEITO*. 7. ED. SÃO PAULO: CORTEZ, 2012.

MINAYO, MARIA CECÍLIA DE SOUZA (ORG.). *PESQUISA SOCIAL. TEORIA, MÉTODO E CRIATIVIDADE*. 18 ED. PETRÓPOLIS: VOZES, 2001

SOARES, M. DE O.; PORTO, A. P. T. AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS COMO INSTRUMENTOS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA SOCIEDADE NO BRASIL. 2023. *REVISTA TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM REDE (RETER)*, 4(1), E13/1–17.

SILVA, JOSÉ ANTÔNIO CAMARGO. *ESTUDANDO AS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL*. 4. ED. SÃO PAULO: CONTEXTO, 2000.

XAVIER, A. C. S. LETRAMENTO DIGITAL E ENSINO. IN: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (ORGS.). *ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS E RELAÇÕES*. BELO HORIZONTE: AUTÊNTICA, 2005, P. 133-148.

ECOPEDAGOGIA NA PROTEÇÃO E CONSERVAÇÃO DE RECURSOS NATURAIS

Célio Bertelli
Doutor em Geociências e Meio Ambiente – Unesp
celio.bertelli@unesp.br

Giovana Victorino Gândara
Graduanda em História – Unesp
g.gandara@unesp.br

Rafaela Costa Cintra
Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas – Unesp
rafaela.cintra@unesp.br

1. INTRODUÇÃO

A partir de uma pesquisa qualitativa, este artigo discute como a Ecopedagogia dialoga com os conceitos de Educação Ambiental e Educação Crítica, contribuindo para o desenvolvimento de espaços de aprendizagem voltados à formação de sujeitos conscientes de si e do meio em que vivem, capazes de perceber o mundo de forma sustentável e, conseqüentemente, de atuar na proteção e conservação dos recursos naturais. Assim, defende-se a adoção de ferramentas pedagógicas não tradicionais, como mapas temáticos e visitas técnicas a espaços de relevância socioambiental, além de aulas que estimulem a reflexão crítica sobre o meio ambiente e sua preservação.

É fundamental considerar, para tanto, as profundas transformações que a relação entre o ser humano e a natureza sofreu ao longo da história, principalmente a partir da Revolução Industrial. Esse período intensificou o uso dos recursos naturais e consolidou uma visão antropocêntrica de mundo, na qual a natureza passou a ser percebida como objeto de exploração. Tal racionalidade reducionista, centrada no domínio e na extração, resultou em significativos impactos ambientais, contribuindo para o desequilíbrio ecológico e a crescente desconexão entre o ser humano e o meio ambiente. Como afirma Villar (2016), houve uma ruptura nessa relação:

A racionalidade econômica e científica apostou em um modelo de produção excludente que ignora limites naturais, persegue o crescimento contínuo e permite a degradação das águas, independentemente das conseqüências ao ambiente, à sociedade e às futuras gerações (Villar, 2016, p. 85).

Diante desse cenário, torna-se evidente a urgência na implementação de métodos pedagógicos que priorizem a Educação Ambiental como instrumento para a transformação da realidade socioambiental. A educação, nesse contexto, revela-se uma poderosa ferramenta para resgatar a responsabilidade dos indivíduos

em relação à natureza, promovendo o pensamento crítico e o engajamento com práticas sustentáveis.

As iniciativas apresentadas por Cintra, Bertelli e Oliveira (2023), como o trabalho “Práticas Pedagógicas: Educação Ambiental Crítica para a Conscientização de Alunos do Ensino Fundamental em Escola de Ibiraci – MG, Brasil”, que evidencia o uso de mapas temáticos da Bacia do Rio Canoas, em Franca – SP, como recurso didático contextualizado. Ainda no artigo de mesma autoria, “Ecopedagogia Aplicada na Microusina de Compostagem Doméstica (2023)”, os autores propõem a implantação de uma microusina de compostagem em ambiente escolar como ferramenta ecopedagógica. Logo, é demonstrado o potencial da Educação Ambiental Crítica em promover a formação de cidadãos conscientes em relação a transformação social e ambiental.

A implementação de políticas públicas voltadas à Educação Ambiental deve ocorrer de maneira estruturada, contínua e integrada às diversas esferas sociais — da educação básica aos espaços comunitários e institucionais. Por meio da valorização de saberes tradicionais, da disseminação de conhecimento e da construção de uma ética socioambiental, é possível formar cidadãos comprometidos com a preservação do planeta.

Essa transformação, entretanto, não é apenas individual, mas estrutural. Exige o envolvimento do poder público, da iniciativa privada, das instituições de ensino, das organizações da sociedade civil e da coletividade como um todo. Por isso, a Ecopedagogia surge como a ferramenta necessária para promover uma educação que compreende a complexidade das relações socioambientais. Somente a partir dessa perspectiva será possível alcançar mudanças duradouras na forma como habitamos, interagimos e cuidamos do planeta.

Conforme aponta Cintra (2025, p. 40), “a Ecopedagogia nada mais é do que uma pedagogia que visa o desenvolvimento ambiental sustentável”, integrando aspectos científicos, éticos, transdisciplinares e holísticos. Parte da vida cotidiana, buscando significado em cada ação de maneira crítica, dialógica e prática.

A Educação Ambiental ideal deve, portanto, incorporar os pressupostos da Ecopedagogia, conforme defendido por Francisco Gutiérrez e Cruz Prado (2013), bem como os princípios da Educação Crítica de Jacques Delors (2010), ambos voltados ao desenvolvimento integral do indivíduo. Além disso, é imprescindível que essa abordagem esteja alinhada aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), propostos pela Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015).

Dessa forma, este artigo busca evidenciar possibilidades concretas de implementação de uma Educação Ambiental Crítica e ecopedagógica por meio de práticas didáticas que promovam o engajamento com o meio ambiente. Entre essas ações, destacam-se o plantio de mudas em viveiros, a análise e interpretação de

mapas temáticos e a realização de visitas a espaços que favoreçam a preservação ambiental, contribuindo para a construção de uma consciência socioambiental transformadora.

2. ECOPEDAGOGIA, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO CRÍTICA

A Ecopedagogia promove a conservação e a proteção dos recursos naturais por meio de uma abordagem que integra os fundamentos da Educação Ambiental com os princípios da Educação Crítica, promovendo transformações radicais nas relações humanas com o meio ambiente. Essa proposta pedagógica se apresenta como resposta à crise ambiental contemporânea e à lógica de consumo exacerbado imposta pelo sistema capitalista, a qual resulta na degradação dos ecossistemas, na escassez de recursos, na disseminação de doenças e no aprofundamento das desigualdades sociais.

De acordo com o Portal de Educação Ambiental da Secretaria de Meio Ambiente, Infraestrutura e Logística do Estado de São Paulo – SEMIL (2022), a Educação Ambiental possui uma origem de caráter global, tendo tido mais enfoque a partir da década de 1960, quando a crescente preocupação com os impactos ambientais do modelo de desenvolvimento econômico começou a ganhar destaque internacional (São Paulo - SEMIL, 2022).

O termo “Educação Ambiental” foi oficialmente utilizado pela primeira vez em 1965, durante a Conferência de Educação realizada na Universidade de Keele, na Grã-Bretanha. Nos anos 1970, ocorreram importantes marcos internacionais, como a Conferência de Estocolmo (1972), que reconheceu a Educação Ambiental como ferramenta fundamental para o enfrentamento da crise ambiental. Ainda em 1972, o Relatório do Clube de Roma alertou sobre os limites do crescimento populacional frente à exploração dos recursos naturais. Posteriormente, a Conferência de Tbilisi (1977) estabeleceu o Programa Internacional de Educação Ambiental, cujos princípios orientadores permanecem, até hoje, como referência global para ações educativas voltadas à sustentabilidade (São Paulo, 2022).

A Educação Ambiental (EA), que constitui a base para ações voltadas à conservação da natureza. Segundo a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999) a EA é um processo que visa à construção de valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a proteção do meio ambiente, entendido como bem de uso comum e essencial à qualidade de vida e à sustentabilidade. No contexto brasileiro, a Educação Ambiental é considerada um componente essencial, permanente e transversal da educação nacional, devendo estar presente em todos os níveis e modalidades de ensino, sejam eles formais ou não-formais. A escola, nesse cenário, tem papel central na formação de sujeitos sensíveis às questões ambientais, por meio de práticas educativas que integrem tais temas ao cotidiano escolar e à realidade social dos estudantes.

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (Brasil, 1999, art1º)

No contexto brasileiro, a Educação Ambiental encontra respaldo na Constituição Federal de 1988 e na Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999), sendo aplicada de forma contínua e integrada aos diferentes níveis e modalidades de ensino. Como exemplo prático, destaca-se o uso do remanescente florestal do campus da UNESP em Franca-SP como espaço de vivência ecopedagógica (Cintra, 2023). Nesse ambiente, são desenvolvidas atividades que promovem o protagonismo estudantil, a consciência ecológica e o engajamento crítico com as questões ambientais locais e globais.

Aplicando os fundamentos da Educação Ambiental e da Educação Crítica, surge a Ecopedagogia em uma proposta de formação voltada à construção de sociedades sustentáveis, sob uma perspectiva planetária. Inspirada nos estudos de Francisco Gutiérrez e Cruz Prado (2013), a Ecopedagogia busca fomentar um pensamento crítico, complexo e inovador, com vistas à formação de cidadãos dotados de consciência local e global. Sua abordagem ultrapassa o ambientalismo pontual e adota uma compreensão sistêmica e integral do mundo.

A Ecopedagogia emerge como uma resposta ética e educativa à crise ambiental contemporânea, propondo uma reorientação profunda dos paradigmas que sustentam a educação, a economia, a ciência e a cultura. Para Francisco Gutiérrez (2013), trata-se de uma teoria que articula os conceitos de educação, sociedade e natureza, permitindo compreender as inter-relações entre esses elementos a partir de uma perspectiva integradora. A Ecopedagogia propõe, assim, uma metodologia voltada à formação de cidadãos críticos, conscientes de sua inserção em uma esfera planetária, conectada por uma rede de interdependência e trocas. No entanto, para Gutiérrez (2013), o conceito de Ecopedagogia ultrapassa essa definição inicial, assumindo uma dimensão mais ampla e transformadora da própria concepção de mundo, de ser humano e de educação.

Pois convida a todos para repensar a educação (formal, popular, alfabetização etc.) a partir de três conceitos emergentes, inter-relacionados e envolventes: a partir da ecologia profunda; a partir da pedagogia como promoção da aprendizagem; a partir da planetaridade como dimensão política (Gutiérrez, 2013, p. 13).

A abordagem ecopedagógica propõe transformações radicais nas relações entre os seres humanos, a natureza e o conhecimento, reconhecendo a importância dos saberes ancestrais e tradicionais, frequentemente marginalizados pelas epistemologias ocidentais. A Ecopedagogia incorpora a noção de ecologia profunda, que entende o mundo como uma teia de relações interconectadas, em que

todos os seres vivos possuem valor intrínseco e os seres humanos são apenas uma parte desse todo, e não superiores a ele.

Em síntese, a Ecopedagogia aprofunda e fortalece a Educação Ambiental ao integrá-la com uma perspectiva crítica, ética e transformadora, promovendo a construção de uma cidadania planetária e de um pensamento complexo. Seu objetivo além de conservar o ambiente, é reeducar os modos de ser, viver e interagir com o mundo. Ao questionar os fundamentos do sistema capitalista e propor novas formas de existência, a Ecopedagogia atua na formação de sujeitos comprometidos com uma convivência mais justa, solidária e responsável com todos os seres vivos e com o planeta como um todo.

A ecopedagogia não se opõe à educação ambiental. Ao contrário, para a ecopedagogia a educação ambiental é um pressuposto. A ecopedagogia incorpora-a e oferece estratégias, propostas e meios para a sua realização concreta. Foi justamente durante a realização do Fórum Global 92, no qual se discutiu muito a educação ambiental, que se percebeu a importância de uma pedagogia do desenvolvimento sustentável ou de uma ecopedagogia. Hoje, porém, a ecopedagogia tornou-se um movimento e uma perspectiva da educação maior do que uma pedagogia do desenvolvimento sustentável. Ela está mais para a educação sustentável, para uma ecoeducação, que é mais ampla do que a educação ambiental (Gadotti, p.96, 2000).

Ressignificar materiais, como mapas temáticos – a exemplo do da Bacia do Rio Canoas, em Franca (SP) – pode fortalecer tanto a Educação Ambiental (Francisco Gutiérrez e Cruz Prado) quanto a Educação Crítica. Assim como propõe Delors (2010), é fundamental inovar nos métodos de ensino, adotando uma metodologia ativa que “deve permitir que cada um venha a tomar consciência de si próprio e de seu meio ambiente”. Ou seja, permitir que cada um venha a tomar consciência de si próprio e de seu meio ambiente disso, essa abordagem também contribui para o cumprimento dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, estabelecidos na Agenda 2030 (ONU, 2015).

Mesmo com a implementação da Educação Ambiental em diversos espaços, é preciso que se reconheça como a maioria dos projetos desse cunho possuem a tendência em reproduzir práticas voltadas para a mudança comportamental do indivíduo, que mesmo possuindo sua importância, acaba por “descontextualizar a realidade socioambiental em que as escolas estão inseridas, se prendendo em ‘uma armadilha pragmática’ (Cintra, p.67, 2023)

Indo além, é interessante ter o olhar voltado ao Plano Diretor de Educação Ambiental do Comitê da Bacia Hidrográfica dos rios Sapucaí Mirim/Grande (CBH-SMG) (2020), que tratando do Uso e da Ocupação do Solo, foca na vegetação nativa, áreas protegidas e unidades de conservação, definindo no capítulo 8 – “Diretrizes gerais para projetos de Educação Ambiental” – os projetos submetidos para obtenção de recursos que devem seguir uma série de orientações.

Dentre elas, destacam-se aquelas voltadas à promoção de uma Educação Ambiental Crítica, como: promover uma formação cidadã e reflexiva, contínua e articulada com diferentes espaços sociais da bacia hidrográfica; compreender a educação como um processo que se desenvolve ao longo da vida e se constrói a partir das vivências acumuladas; reconhecer o ser humano como parte integrante do meio ambiente; fortalecer o sentimento de pertencimento ao território; e valorizar o intercâmbio de saberes e experiências entre os diversos atores sociais, estimulando o diálogo entre conhecimentos populares, tradicionais e científicos.

Os autores Almeida e Passini (2008), discutem o porquê a inserção da visão espacial deve ser abordada na escola para os estudantes, retratando que:

É na escola que deve ocorrer à aprendizagem espacial voltada para a compreensão das formas pelas quais a sociedade organiza seu espaço - o que só será plenamente possível com o uso de representações formais (ou convencionais) desse espaço (Almeida; Passini, 2008, p. 11).

Entretanto, a percepção espacial de localização enquanto sujeito se inicia antes de entrar na escola: “A utilização do mapa alicerçado na representação de aspectos observados desperta no ser humano a capacidade de trabalhar e de pensar sobre suas atitudes em relação ao espaço que está inserido” Gautério e Sartorio (2020, p.269).

O conceito divisor de aprendizagens precisa ser revisado, conforme Delors (2010) afirma, em seu capítulo cinco, a respeito de uma educação pluridimensional, a educação ao longo de toda a vida é uma construção contínua dos saberes e aptidões pessoais, assim como sua capacidade de entender e agir. Os saberes escolares estão ligados a iniciação do ser humano em seu mundo, mas a continuação desses saberes está ligada ao seu desejo de pertencimento e sabedoria a respeito de si, dos outros e do seu meio. Assim, a utilização de mapas contribui com a ideia de “aprender a ser”.

Nesse sentido, a aplicabilidade deve ser também *in loco*, ou seja, aquele que está apreendendo precisa visitar local para poder ver a realidade de perto. Um exemplo de campo para oficinas pedagógicas que se localiza dentro da Bacia do Rio Canoas em Franca é o Jardim Zoobotânico, espaço que possui diversos espaços abertos a comunidade, como o Meliponário Mandaçaia, o Viveiro Transitório de Aves Silvestres da Prefeitura Municipal de Franca (VITAS), o Centro de Educação Ambiental – espaço de formação e compartilhamento de saberes -, Composteira, Orquidário Municipal, entre outros. Logo, espaços como esses são essenciais para a promoção de uma educação que leve, não só os estudantes, como dos próprios cidadãos da cidade, a entender o espaço em que vive como algo a ser conservado, protegido e promovido.

A formação de sujeitos conscientes, éticos e comprometidos com a preservação do meio ambiente exige um repensar das práticas pedagógicas, de forma a integrá-las ao cotidiano e ao território em que os aprendizes estão inseridos.

A Ecopedagogia, ao articular os princípios da Educação Ambiental com os fundamentos da Educação Crítica, propõe uma abordagem educativa que valoriza o diálogo entre saberes, o protagonismo estudantil e a construção de valores voltados à convivência harmônica com todos os seres vivos. Essa perspectiva reconhece que a educação não deve se limitar à transmissão de conteúdos, mas precisa provocar o sentido, o pertencimento e o engajamento dos sujeitos com o mundo que habitam.

Consideramos hoje a Terra também como um oprimido, por isso precisamos também de uma pedagogia desse oprimido que é a Terra. Precisamos de uma *Pedagogia da Terra* como um grande capítulo da pedagogia do oprimido. Uma pedagogia que tem como suporte o Paradigma Terra que considera esse planeta como uma única comunidade, una e diversa (Gadotti, 2009, p.2).

Portanto práticas educativas concretas — como o uso de mapas temáticos da Bacia do Rio Canoas, o desenvolvimento de oficinas em viveiros e compostagens, e visitas técnicas ao Jardim Zoobotânico de Franca — tornam-se ferramentas potentes para a educação ambiental crítica. Tais ações favorecem o contato direto com a realidade socioambiental local, ampliando a percepção do espaço e fortalecendo o vínculo entre o sujeito e o território. Quando bem orientadas, essas metodologias contribuem não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a formação ética e política dos estudantes.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise teórica e das experiências práticas apresentadas, conclui-se que a Ecopedagogia configura-se como uma abordagem pedagógica essencial para a construção de uma educação ambiental crítica, emancipadora e comprometida com a justiça socioambiental. Ao integrar os pressupostos da Educação Ambiental e da Educação Crítica, essa perspectiva amplia o escopo das ações educativas, superando modelos tradicionais centrados em comportamentos individuais e promovendo uma formação voltada ao desenvolvimento de sujeitos conscientes, éticos e engajados com a sustentabilidade em seu território.

As práticas educativas analisadas — como o uso de mapas temáticos, a realização de oficinas em viveiros e a visita de espaços socioambientais — demonstram o potencial transformador de metodologias ativas que dialogam com o cotidiano dos estudantes e fortalecem o sentimento de pertencimento ao ambiente em que vivem. A articulação dessas ações com políticas públicas estruturadas, a exemplo do Plano Diretor de Educação Ambiental do CBH-SMG, evidencia a importância de estratégias integradas entre instituições de ensino, sociedade civil e poder público.

Dessa forma, a Ecopedagogia não apenas ressignifica o papel da escola na formação de cidadãos críticos, mas também propõe uma reorientação ética e política dos processos educativos. Ao promover a valorização dos saberes locais e tradicionais, a participação coletiva e a reflexão crítica sobre as relações

entre sociedade e natureza, esta abordagem contribui de forma concreta para a proteção e conservação dos recursos naturais. Nesse sentido, defende-se a ampliação e o fortalecimento de práticas ecopedagógicas como caminho para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e ambientalmente responsável.

REFERENCIAS

ALMEIDA, ROSÂNGELA DOIN DE; PASSINI, ELZA YASUKO. O ESPAÇO GEOGRÁFICO: ENSINO E REPRESENTAÇÃO. 15. ED., 2. REIMPR. SÃO PAULO: CONTEXTO, 2008.

BERTELLI, C.; BARBOSA, C. C.; CINTRA, R. C. EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA PARA APLICAÇÃO DO PAGAMENTO POR SERVIÇOS AMBIENTAIS HÍDRICO NA BACIA DO SAPUCAÍ MIRIM/GRANDE. IN: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO; ENCONTRO INTERNACIONAL E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO, 9., 2023, FRANCA. ANAIS [...]. FRANCA: EDITORA CENTRO UNIVERSITÁRIO MUNICIPAL DE FRANCA, 2023. P. 44-44.

BERTELLI, C.; FONSECA, G. A.; BARBOSA, C. C.; CINTRA, R. C. EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA PARA A PROTEÇÃO DO CERRADO NA UGRHI 08. NUCLEUS (ITUVERAVA), V. 1, P. 171-177, 2024. ACESSO EM: 6 AGO. 2025.

BRASIL. LEI N.º 9.795, DE 27 DE ABRIL DE 1999. DISPÕE SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL, INSTITUI A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO: SEÇÃO 1, BRASÍLIA, DF, 28 ABR. 1999. DISPONÍVEL EM: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. ACESSO EM: 7 AGO. 2025.

CINTRA, R. C.; FONSECA, G. A.; SILVA, F. M. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA PARA A CONSCIENTIZAÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLA DE IBIRACI – MG, BRASIL. IN: ENCONTRO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO, 6., 2024, FRANCA. ANAIS [...]: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EXPERIÊNCIAS INOVADORAS. FRANCA: UNESP/UNI-FACEF, 2023. V. 1. P. 30-40.

DELORS, JACQUES (ORG.). EDUCAÇÃO: UM TESOURO A DESCOBRIR: RELATÓRIO PARA A UNESCO DA COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI. 5. ED. SÃO PAULO: CORTEZ; BRASÍLIA, DF: UNESCO, 2010. ACESSO EM: 3 AGO. 2025.

FREIRE, PAULO. PEDAGOGIA DO OPRIMIDO. 17. ED. RIO DE JANEIRO: PAZ E TERRA, 1987.

GADOTTI, MOACIR. ECOPEDAGOGIA, PEDAGOGIA DA TERRA, PEDAGOGIA DA SUSTENTABILIDADE, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA PLANETÁRIA: CONCEITOS E EXPRESSÕES DIFERENTES E INTERCONECTADOS POR UM PROJETO COMUM. SÃO PAULO: INSTITUTO PAULO FREIRE, 2009. DISPONÍVEL EM: <http://www.paulofreire.org/Crpf/CrpfAcervo000137>. ACESSO EM: 5 AGO. 2025.

GADOTTI, MOACIR. PEDAGOGIA DA TERRA. SÃO PAULO: INSTITUTO PAULO FREIRE; PETRÓPOLIS: VOZES, 2000.

GAUTÉRIO, BRUNA CAVALCANTI; SARTORIO, LETÍCIA FIGUEIREDO. O USO DE GEOTECNOLOGIAS PARA EDUCADORES AMBIENTAIS: ELABORAÇÃO DE MAPAS TEMÁTICOS PARA USO EM SALA DE AULA. REMEA – REVISTA ELETRÔNICA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, V. 37, N. 1, P. 264-277, 2020.

GUTIÉRREZ, FRANCISCO; PRADO, CRUZ. ECOPEDAGOGIA E CIDADANIA PLANETÁRIA. 3. ED. SÃO PAULO: CORTEZ, 2013.

JARDIM ZOOBOTÂNICO DE FRANCA. PREFEITURA DE FRANCA. DISPONÍVEL EM: <https://franca.sp.gov.br/administracao-municipal/administracao-direta/meio-ambiente/jardim-zoobotanico>. ACESSO EM: 7 AGO. 2025.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. AGENDA 2030. 2015. DISPONÍVEL EM: <https://brasil.un.org/ptbr/sdgs>. ACESSO EM: 2 JUN. 2023.

SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DE MEIO AMBIENTE, INFRAESTRUTURA E LOGÍSTICA – SEMIL. O QUE É EDUCAÇÃO AMBIENTAL? PORTAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2023. DISPONÍVEL EM: <https://semil.sp.gov.br/educacaoambiental/2023/06/o-que-e-educacao-ambiental/>. ACESSO EM: 7 AGO. 2025.

VILLAR, PILAR CAROLINA. AS ÁGUAS SUBTERRÂNEAS E O DIREITO À ÁGUA EM UM CONTEXTO DE CRISE. AMBIENTE & SOCIEDADE, V. 19, P. 85-102, 2016.

ÍNDICE

A

Alessandra David Moreira da Costa, 4, 18
Alfredo José Machado Neto, 61
Andréa Alves de Oliveira, 7

C

Camila de Araújo Beraldo, 74
Célio Bertelli, 4, 48, 89

D

Denise Moreira Mattos, 61

G

Giovana Victorino Gândara, 89

J

Júlia Rafaela da Silva Pinheiro, 18

L

Liuvânia Cristina do Amaral Barcelos, 74
Lucimery de Macedo Costa, 48

M

Maísa Malta, 30
Marilurdes Cruz Borges, 74
Marinês Santana Justo Smitch, 7
Marlene Cristina Vilas Boas Silva, 74

R

Rafaela Costa Cintra, 89

S

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira, 4, 7

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



0800 940 4688 | 16 3713.4688
unifacef.com.br |     

16 3706.8700
franca.unesp.br