EDUCAÇÃO

estruturas para efetividade do aprendizado

ADELCIO MACHADO DOS SANTOS

EDITORA NOVUS
LIVROS ACADÊMICOS

2026

Adelcio Machado dos Santos

EDUCAÇÃO

ESTRUTURAS PARA EFETIVIDADE DO APRENDIZADO

1ª EDIÇÃO

EDITORA NOVUS
LIVROS ACADÊMICOS

SÃO LUÍS - 2026

EDITORA NOVUS
SÃO LUÍS - MA - 2026
WWW.EDITORANOVUS.COM.BR EDITORANOVUS@GMAIL.COM

Diagramação e Edição
Eduardo Mendonça Pinheiro
Edição de Arte
Romilson Carneiro Rodrigues

Conteudista
Adelcio Machado dos Santos © 2026
Normalização
José Marcelino Nascimento Veiga Júnior

© 2026 Copyright – Direitos reservados. A Editora Novus é detentora dos direitos autorais relativos à edição, diagramação e ao projeto gráfico da presente obra. Os autores permanecem titulares dos direitos autorais de seus respectivos textos. Esta publicação está licenciada sob a Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), permitindo a reprodução, o download e o compartilhamento total ou parcial do conteúdo, desde que a fonte seja devidamente citada, com atribuição obrigatória de autoria, e que a obra seja disponibilizada exclusivamente em Acesso Aberto (Open Access). Não é permitida qualquer forma de alteração, adaptação ou modificação do conteúdo, bem como sua disponibilização em plataformas de acesso restrito ou com finalidade comercial.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S237e

Santos, Adelcio Machado dos

Educação: estruturas para efetividade do aprendizado. / Adelcio Machado dos Santos – São Luís: Editora Novus, 2026.

67 f.: il. color.
Publicação digital (e-book) no formato PDF

ISBN: 978-65-84364-98-1
DOI: 10.29327/5986641

1. Educação. 2. Aprendizagem. 3. Formação docente. 4. Saúde mental. 5. Qualidade educacional. I. Santos, Adelcio Machado dos. II. Título.

CDU: 37.01

Elaborado por José Marcelino Nascimento Veiga Júnior – CRB 13/320

CONSELHO EDITORIAL

Drª Anali Linhares Lima
M.Sc. Alan Jeffeson Lima de Moraes
Dr. André Leonardo Demaison Medeiros Maia
Drª Anna Christina Sanazario de Oliveira
Drª Aurea Maria Barbosa de Sousa
Drª Camila Pinheiro Nobre
Dr. Claudio Alves Benassi
Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua
Drª Claudiene Diniz da Silva
Dr. Diogo Guagliardo Neves
M.Sc. Eduardo Oliveira Pereira
Drª Elba Pereira Chaves
Dr. Elmo de Sena Ferreira Junior
M.Sc. Érica Mendonça Pinheiro
Dr. Fabio Antonio da Silva Arruda
M.Sc. Fernanda Tabita Barroso Zeidan
Dr. George Alberto da Silva Dias
Drª Gerbeli de Mattos Salgado Mochel
Drª Giselle Cutrim de Oliveira Santos
Drª Herlane de Olinda Vieira Barros
Drª Ivete Furtado Ribeiro Caldas
M.Sc. José Carlos Durans Pinheiro
Dr. Josimar Soares da Silva
M.Sc. Josiney Farias de Araújo
M.Sc. Julianno Pizzano Ayoub
Dr. Leonardo França da Silva
M.Sc. Lucianna Serfaty de Holanda
Drª Luciara Bilhalva Corrêa
Drª Luana Martins Cantanhede
Drª Maria Raimunda Chagas Silva
Drª Marina Bezerra Figueiredo
Drª Michela Costa Batista
Dr. Moisés dos Santos Rocha
Drª Priscila Xavier de Araújo
M.Sc. Ramaiany Carneiro Mesquita
Drª Rita de Cássia Silva de Oliveira
Dr. Saulo José Figueiredo Mendes
Drª Samantha Ariadne Alves de Freitas
Drª Sandra Imaculada Moreira Neto
M.Sc. Shirley Ribeiro Carvalho
Drª Sinara de Fátima Freire dos Santos
M.Sc. Tatiana Mendes Bacellar
Drª Thais Roseli Corrêa
Drª Thalita Karolline de Queiroz Pereira
M.Sc. Victor Crespo de Oliveira
Dr. Wellinton de Assunção
Dr. William de Jesus Ericeira Mochel Filho

Acesse www.editoranovus.com.br/corpo-editorial-2/para conhecer os membros do Corpo Editorial

Parecer editorial e avaliação por pares
Os trabalhos que integram esta obra foram submetidos à apreciação do Conselho Editorial da Editora Novus e avaliados por pareceristas externos, por meio do sistema de revisão por pares (peer review), tendo sido considerados aptos para publicação.

Nota editorial: Trata-se de uma produção de caráter independente, na qual os direitos autorais permanecem sob a titularidade de seus respectivos autores. Eventualmente, alguns textos podem apresentar desdobramentos de pesquisas, comunicações ou trabalhos acadêmicos previamente apresentados ou defendidos, cabendo aos autores a observância rigorosa das boas práticas acadêmicas, especialmente no que se refere à prevenção do autoplágio. O conteúdo das obras é de responsabilidade exclusiva dos autores, não refletindo, necessariamente, o posicionamento da Editora Novus, dos organizadores, dos revisores ou dos membros do Conselho Editorial.

Livro dedicado a
Moisés Diersmann

"Aprender significa ganhar um modo de agir" (Teixeira, 2000, p. 43-44).

TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SUMÁRIO

PREÂMBULO 8

Capítulo 1 12

O QUADRIPÉ DA APRENDIZAGEM: A ARTICULAÇÃO ENTRE DOCÊNCIA, INFRAESTRUTURA, PROCESSOS COGNITIVOS E SAÚDE MENTAL NO PROCESSO EDUCATIVO

Capítulo 2 29

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: revisão sistemática

Capítulo 3 48

SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E O BRASIL: uma articulação federativa

PREÂMBULO

Isagogicamente, a educação constitui um dos fundamentos essenciais do desenvolvimento humano, da formação da cidadania e da transformação social. Sua efetividade, entretanto, não decorre exclusivamente da transmissão de conhecimentos, da existência de instituições de ensino ou da formulação de políticas públicas. Resulta de um conjunto de condições estruturais, institucionais, pedagógicas e humanas que precisam atuar de maneira articulada para assegurar não apenas o acesso à educação, mas, sobretudo, a concretização do direito de aprender.

Destarte, à luz dessa compreensão que se desenvolve a presente obra, Educação – Estruturas e Recursos para Efetividade do Aprendizado, reunindo três estudos que, embora abordem objetos distintos, convergem para uma mesma preocupação científica e social: compreender quais estruturas, recursos e processos são necessários para transformar as possibilidades educacionais em experiências efetivas de aprendizagem.

No entanto, a unidade temática do livro encontra-se no reconhecimento de que a qualidade da educação depende de relações de interdependência entre a organização dos sistemas de ensino, a formação e a atuação dos profissionais da educação e as condições concretas nas quais o conhecimento é construído. Nessa perspectiva, os estudos estabelecem um diálogo entre as dimensões macrossistêmica, institucional, profissional e individual da educação, permitindo compreender que a efetividade do aprendizado não pode ser atribuída a um único fator, tampouco alcançada mediante iniciativas isoladas.

O primeiro estudo, intitulado “O Quadripé da Aprendizagem: a articulação entre docência, infraestrutura, processos cognitivos e saúde mental no processo educativo”, exara proposição teórico-conceitual destinada a ampliar a compreensão da aprendizagem como fenômeno multidimensional. Fundamentado em contribuições da Educação, da Psicopedagogia e da Psicanálise, o trabalho identifica quatro dimensões interdependentes que participam da experiência educativa: a docência, responsável pela mediação pedagógica; a infraestrutura, que estabelece condições materiais e institucionais para o ensino; os processos cognitivos, relacionados à apropriação e à construção do conhecimento; e a saúde mental, que contempla os aspectos emocionais e subjetivos implicados no ato de aprender.

Destarte, a concepção do Quadripé da Aprendizagem configura, tentativa de superar interpretações fragmentadas do desempenho escolar, especialmente aquelas que atribuem exclusivamente ao estudante a responsabilidade por suas dificuldades. Ao reconhecer a interação entre os quatro pilares, o estudo demonstra, em termos conceituais, que a aprendizagem depende tanto das características e experiências dos sujeitos quanto das condições pedagógicas e institucionais que lhes são oferecidas. Trata-se de uma perspectiva que desloca a análise do resultado educacional isolado para o conjunto de circunstâncias que favorecem ou limitam sua realização, sem pretender estabelecer um modelo causal definitivo ou empiricamente validado.

Por conseguinte, essa reflexão conduz ao segundo estudo, Mestrado Profissional em Educação: revisão sistemática, que examina uma dimensão estratégica

para a concretização das condições de aprendizagem: a formação dos profissionais responsáveis pela organização, mediação e transformação das práticas educativas. Mediante a análise de 21 produções científicas publicadas entre 2009 e 2024, o trabalho investiga a trajetória histórica, os fundamentos epistemológicos, as práticas formativas e as contribuições do Mestrado Profissional em Educação no contexto brasileiro.

Outrossim, a pesquisa evidencia a relevância dessa modalidade de pós-graduação para a aproximação entre conhecimento científico e realidade escolar. Ao valorizar a experiência profissional como espaço legítimo de investigação e produção de conhecimento, o Mestrado Profissional em Educação favorece a formação de docentes e gestores capazes de identificar problemas concretos, desenvolver intervenções fundamentadas e produzir recursos educacionais orientados ao aperfeiçoamento das práticas de ensino. Ao mesmo tempo, o estudo reconhece desafios associados à avaliação dos produtos educacionais, ao reconhecimento institucional e à consolidação da identidade científica dessa modalidade.

A conexão entre os dois primeiros estudos reside precisamente na relação entre as condições que sustentam a aprendizagem e a preparação dos profissionais que atuam sobre essas condições. Se o Quadripé da Aprendizagem evidencia a importância da mediação pedagógica e de sua articulação com aspectos materiais, cognitivos e subjetivos, o estudo sobre o Mestrado Profissional em Educação demonstra como a formação fundamentada na pesquisa e na prática pode contribuir para o desenvolvimento de profissionais mais preparados para compreender e enfrentar os desafios do cotidiano educacional. A formação docente, nesse sentido, deixa de ser considerada apenas um requisito de qualificação individual e passa a integrar uma perspectiva mais ampla de aperfeiçoamento institucional e de transformação das experiências de ensino e aprendizagem.

Entretanto, a qualificação dos profissionais e o aprimoramento das práticas pedagógicas não se desenvolvem independentemente das condições políticas, administrativas e financeiras que organizam a educação. É nesse ponto que se insere o terceiro estudo, Sistema Nacional de Educação e o Brasil: uma articulação federativa, dedicado à análise das estruturas de organização e coordenação das políticas educacionais no contexto do federalismo brasileiro.

O volume perlustra os fundamentos constitucionais do regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, considerando os desafios históricos relacionados às desigualdades territoriais, à fragmentação das políticas públicas e às dificuldades de coordenação entre os sistemas de ensino. Especial atenção é conferida à institucionalização do Sistema Nacional de Educação pela Lei Complementar nº 220/2025, compreendida como um marco para o estabelecimento de mecanismos de cooperação, planejamento integrado, financiamento redistributivo, monitoramento e articulação federativa.

A análise ressalta que a existência de instrumentos normativos, posto que indispensável, não assegura automaticamente a efetividade das políticas educacionais. Sua concretização depende da capacidade de implementação das ações pactuadas, da continuidade administrativa, da distribuição adequada de responsabilidades e recursos e da construção de mecanismos permanentes de cooperação entre os entes federados. O Sistema Nacional de Educação apresenta-se, portanto, como uma estrutura institucional destinada a favorecer maior organicidade às políticas públicas e a enfrentar desigualdades que comprometem a

garantia do direito à educação.

A relação desse terceiro estudo com os anteriores amplia o horizonte da reflexão desenvolvida na obra. As condições materiais necessárias à aprendizagem, a valorização e a formação dos professores e a promoção de ambientes educacionais inclusivos e acolhedores dependem, em diferentes medidas, de decisões políticas, investimentos, planejamento e coordenação institucional. Assim, a organização federativa da educação constitui uma dimensão estruturante para que os recursos e as oportunidades educacionais possam alcançar efetivamente as instituições, os profissionais e os estudantes.

Destarte, a coerência entre os três estudos pode ser compreendida por meio de um percurso analítico que parte da experiência concreta da aprendizagem, avança para a formação dos profissionais da educação e alcança as estruturas políticas e institucionais responsáveis por sustentar o sistema educacional. Esse percurso também admite uma leitura em sentido inverso: as políticas públicas estabelecem condições estruturais e disponibilizam recursos; as instituições e os processos formativos contribuem para transformar essas condições em práticas profissionais qualificadas; e a atuação pedagógica, articulada à infraestrutura, aos processos cognitivos e à saúde mental, participa da construção das oportunidades efetivas de aprendizagem.

A complementaridade das pesquisas não significa que seus objetos se confundam ou que suas conclusões estabeleçam relações automáticas de causa e efeito. Cada estudo preserva sua especificidade teórica, metodológica e analítica. O primeiro desenvolve uma proposição interdisciplinar sobre a aprendizagem; o segundo sistematiza a produção científica relativa a uma modalidade de formação profissional; e o terceiro examina os fundamentos e desafios da articulação federativa da educação brasileira. A aproximação entre eles decorre da identificação de um problema comum: a necessidade de articular recursos humanos, materiais, científicos e institucionais para promover uma educação de qualidade, socialmente comprometida e efetivamente acessível.

Essa perspectiva permite reconhecer que os desafios educacionais brasileiros não se restringem à insuficiência de investimentos, às limitações da formação docente, às dificuldades individuais de aprendizagem ou às fragilidades da gestão pública, embora todos esses aspectos sejam relevantes. O problema central encontra-se também na dificuldade de assegurar que diferentes componentes do processo educativo atuem de forma coordenada, contínua e orientada a objetivos comuns. A melhoria da educação exige, portanto, mais do que o fortalecimento isolado de suas estruturas: pressupõe a integração entre planejamento, recursos, conhecimento científico, práticas pedagógicas e atenção às necessidades humanas.

Outrossim, a obra evidencia a importância de aproximar a produção acadêmica dos problemas concretos da realidade educacional. O conhecimento científico adquire especial relevância social quando contribui para interpretar criticamente os desafios existentes, fundamentar decisões e ampliar as possibilidades de intervenção. Sob essa ótica, a pesquisa em Educação não se limita à descrição de fenômenos, mas oferece referenciais para a reflexão sobre práticas institucionais, processos formativos e políticas públicas, respeitando os limites das evidências disponíveis e reconhecendo a necessidade de investigações complementares.

Há, igualmente, uma dimensão ética que atravessa os três estudos: o reconhecimento da educação como direito e da aprendizagem como experiência humana singular, socialmente situada e institucionalmente condicionada. As estruturas educacionais e os recursos mobilizados para seu funcionamento encontram sua finalidade maior no desenvolvimento das pessoas. Políticas públicas, formação profissional, infraestrutura e práticas pedagógicas não constituem fins em si mesmos, mas meios para ampliar oportunidades de conhecimento, autonomia, participação e desenvolvimento humano.

Nessa direção, a efetividade do aprendizado precisa ser compreendida para além dos indicadores de rendimento e dos resultados de avaliações formais. Embora tais instrumentos possam oferecer informações relevantes, a qualidade educacional envolve igualmente a construção de conhecimentos significativos, o desenvolvimento de capacidades intelectuais e sociais, o respeito às diferenças, a promoção do bem-estar e a formação de sujeitos capazes de participar criticamente da sociedade. A articulação entre estruturas e recursos deve, portanto, estar orientada por uma concepção de educação que considere simultaneamente suas finalidades pedagógicas, sociais e humanas.

Ao reunir esses três estudos, Educação – Estruturas e Recursos para Efetividade do Aprendizado propõe uma reflexão integrada sobre os diferentes níveis de responsabilidade envolvidos na realização do direito de aprender. A contribuição da obra reside justamente em aproximar campos de investigação que frequentemente são examinados de maneira separada, demonstrando que a organização dos sistemas educacionais, a formação dos profissionais e as condições multidimensionais da aprendizagem constituem elementos complementares de uma mesma realidade.

Mais do que exarar respostas definitivas, o volume convida pesquisadores, professores, gestores, profissionais da educação e formuladores de políticas públicas a refletirem sobre a necessidade de construir relações mais consistentes entre conhecimento, recursos e ação institucional.

Seu desígnio consiste em contribuir para uma compreensão da educação que ultrapasse a fragmentação de responsabilidades e reconheça a importância da cooperação entre sujeitos, instituições e diferentes instâncias do poder público.

Em epítome, a linha de coerência que sustenta esta obra encontra-se na compreensão de que a efetividade da aprendizagem depende da convergência entre condições adequadas para aprender, profissionais qualificados para ensinar e estruturas institucionais capazes de garantir e sustentar essas condições. A aprendizagem constitui a finalidade; a formação docente e profissional representa um dos caminhos fundamentais para sua concretização; e a organização sistêmica da educação oferece os mecanismos de articulação necessários para que esse processo alcance maior abrangência, continuidade e equidade.

Por final, nesse encontro entre a dimensão da aprendizagem, a dimensão profissional da práxis educativa e a dimensão institucional das políticas públicas que se situa a contribuição central deste livro: reafirmar que uma educação efetiva não resulta de ações isoladas, mas da construção articulada de estruturas, recursos e relações comprometidas com a formação integral do ser humano e com a transformação da realidade social.

Capítulo 1

O QUADRIPÉ DA APRENDIZAGEM: A ARTICULAÇÃO ENTRE DOCÊNCIA, INFRAESTRUTURA, PROCESSOS COGNITIVOS E SAÚDE MENTAL NO PROCESSO EDUCATIVO

THE FOUR PILLARS OF LEARNING: THE INTERRELATIONSHIP BETWEEN TEACHING, INFRASTRUCTURE, COGNITIVE PROCESSES, AND MENTAL HEALTH IN THE EDUCATIONAL PROCESS

RESUMO

A aprendizagem constitui um fenômeno complexo que ultrapassa a dimensão cognitiva e envolve fatores pedagógicos, materiais, cognitivos e subjetivos. Este artigo propõe o conceito de Quadripé da Aprendizagem, compreendido como uma perspectiva interdisciplinar estruturada a partir da articulação entre docência, infraestrutura, processos cognitivos e saúde mental. O objetivo consiste em analisar de que maneira essas quatro dimensões se relacionam e contribuem para uma compreensão ampliada do processo educativo. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória e de natureza bibliográfica, fundamentada na análise crítica de produções científicas e referenciais clássicos e contemporâneos das áreas da Educação, Psicopedagogia e Psicanálise. A discussão evidencia que a docência atua na mediação entre sujeito e conhecimento; a infraestrutura estabelece condições materiais para o desenvolvimento das experiências educativas; os processos cognitivos participam da apropriação, elaboração e construção do conhecimento; e a saúde mental atravessa a relação subjetiva do estudante com a escola, os outros e o saber. A análise demonstra que essas dimensões não devem ser compreendidas isoladamente, pois estabelecem relações de interdependência e podem favorecer ou limitar as experiências de aprendizagem. Conclui-se que o Quadripé da Aprendizagem constitui uma proposição teórica capaz de ampliar a compreensão do fenômeno educativo, deslocando perspectivas centradas exclusivamente no desempenho individual do estudante para uma abordagem contextual, relacional e interdisciplinar. Ressalta-se, contudo, que o modelo ainda necessita de validação empírica em diferentes contextos educacionais.

Palavras-chave: aprendizagem; docência; infraestrutura educacional; processos cognitivos; saúde mental.

ABSTRACT

Learning is a complex phenomenon that goes beyond the cognitive dimension and involves pedagogical, material, cognitive, and subjective factors. This article proposes the concept of the Learning Quadripod, understood as an interdisciplinary perspective structured around the articulation of teaching, infrastructure, cognitive processes, and mental health. The objective is to analyze how these four dimensions are related and how they contribute to a broader understanding of the educational process. Methodologically, this is a qualitative, exploratory, bibliographic study based on a critical analysis of scientific literature and classical and contemporary theoretical frameworks from Education, Psychopedagogy, and Psychoanalysis. The discussion demonstrates that teaching mediates the relationship between the learner and knowledge; infrastructure establishes material conditions for educational experiences; cognitive processes participate in the appropriation, elaboration, and construction of knowledge; and mental health influences the student's subjective relationship with school, others, and knowledge. The analysis indicates that these dimensions should not be understood in isolation, since they establish interdependent relationships that may either facilitate or constrain learning experiences. It is concluded that the Learning Quadripod constitutes a theoretical proposition capable of broadening the understanding of educational phenomena by shifting perspectives focused exclusively on individual student performance toward a contextual, relational, and interdisciplinary approach. Nevertheless, the model still requires empirical

validation in different educational contexts.

Keywords: learning; teaching; educational infrastructure; cognitive processes; mental health.

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem constitui um dos fenômenos centrais da experiência educativa e, simultaneamente, um dos mais complexos de compreender. Embora frequentemente associada à aquisição de conhecimentos, ao desenvolvimento de competências e ao desempenho acadêmico, sua ocorrência não pode ser explicada exclusivamente pela dimensão cognitiva do estudante. Aprender envolve a interação de diferentes fatores individuais, pedagógicos, sociais, institucionais e subjetivos que se articulam de maneira dinâmica no cotidiano educacional. Nesse sentido, compreender o processo de aprendizagem exige ultrapassar perspectivas reducionistas que atribuem ao aluno, de forma isolada, a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso escolar, considerando também as condições nas quais o ensino ocorre, os sujeitos que participam da mediação pedagógica, os recursos disponíveis e as condições psíquicas que atravessam a relação do indivíduo com o conhecimento.

A escola constitui um espaço privilegiado para a construção do conhecimento, para o desenvolvimento humano e para a socialização. Entretanto, sua capacidade de favorecer processos significativos de aprendizagem está relacionada a um conjunto de condições que extrapolam a existência de currículos e conteúdos formalmente estabelecidos. O trabalho docente, por exemplo, exerce papel fundamental na organização das experiências de aprendizagem, na mediação dos conhecimentos e na construção de vínculos pedagógicos. Da mesma forma, a infraestrutura escolar interfere nas possibilidades concretas de desenvolvimento das atividades educativas, uma vez que ambientes inadequados, ausência de recursos, limitações tecnológicas e precariedade dos espaços podem comprometer as experiências de ensino e aprendizagem. Portanto, ensinar e aprender são processos condicionados também pelo contexto material e institucional em que acontecem.

Além das condições pedagógicas e estruturais, a aprendizagem encontra-se diretamente relacionada aos processos cognitivos que possibilitam ao sujeito selecionar, interpretar, organizar, armazenar e mobilizar informações. Atenção, memória, percepção, linguagem, motivação e funções executivas participam da construção do conhecimento e apresentam diferentes manifestações conforme as características individuais e os contextos de aprendizagem. Nessa perspectiva, a Psicopedagogia contribui para compreender as relações entre sujeito, conhecimento e aprendizagem, especialmente diante das dificuldades que podem interferir no desenvolvimento acadêmico.

Outrossim, a dimensão psíquica assume relevância cada vez maior no debate educacional. Ansiedade, estresse, sofrimento emocional, insegurança, dificuldades relacionais e outras manifestações de sofrimento podem repercutir sobre a capacidade de concentração, motivação e envolvimento do estudante com as atividades escolares. Nesse campo, as contribuições da Psicanálise possibilitam problematizar a relação entre sujeito, desejo, subjetividade e saber, evidenciando

que a relação com o conhecimento não é exclusivamente racional ou instrumental. O sujeito que aprende é também um sujeito atravessado por experiências, afetos, conflitos, expectativas e relações que participam de sua maneira singular de estabelecer vínculos com o outro e com o conhecimento.

Diante dessa complexidade, este artigo propõe o conceito de Quadripé da Aprendizagem, compreendido como uma perspectiva interdisciplinar constituída pela articulação de quatro dimensões fundamentais: I – docência; II – infraestrutura; III – processos cognitivos; e IV – saúde mental. A metáfora do quadripé representa a ideia de sustentação e interdependência: assim como uma estrutura sustentada por diferentes pontos pode perder estabilidade quando um deles é comprometido, o processo educativo pode sofrer impactos quando qualquer uma dessas dimensões é negligenciada. Não se pretende, contudo, estabelecer uma relação mecânica ou determinista entre os quatro elementos, mas compreender que a aprendizagem resulta de uma rede complexa de relações na qual fatores pedagógicos, materiais, cognitivos e psíquicos se influenciam mutuamente.

A proposição do Quadripé da Aprendizagem também permite questionar abordagens que concentram a análise do desempenho educacional exclusivamente no estudante. Dificuldades de aprendizagem, baixo rendimento, desmotivação ou afastamento das atividades escolares não devem ser interpretados automaticamente como características individuais do aluno. Tais manifestações podem estar relacionadas às práticas pedagógicas, às condições de infraestrutura, às particularidades dos processos cognitivos ou às experiências de sofrimento psíquico, bem como à combinação desses fatores. Assim, uma compreensão ampliada da aprendizagem demanda uma perspectiva capaz de reconhecer tanto a singularidade do sujeito quanto as condições sociais, institucionais e educativas que participam de sua formação.

Partindo dessa problemática, o presente estudo busca discutir a aprendizagem a partir da articulação entre docência, infraestrutura, processos cognitivos e saúde mental, estabelecendo um diálogo interdisciplinar entre Educação, Psicopedagogia e Psicanálise. O objetivo geral consiste em analisar de que maneira essas quatro dimensões se articulam e contribuem para a compreensão do processo de aprendizagem no contexto educativo. Para isso, são discutidas inicialmente as bases conceituais da aprendizagem como fenômeno multidimensional, seguidas da análise individual de cada um dos quatro pilares e, posteriormente, da proposição de uma perspectiva integrada.

A relevância da discussão reside na possibilidade de contribuir para uma compreensão mais abrangente do processo educativo, deslocando a aprendizagem de uma perspectiva exclusivamente centrada no desempenho cognitivo para uma abordagem que considere as condições concretas, pedagógicas e subjetivas que sustentam o ato de aprender. Desse modo, o Quadripé da Aprendizagem apresenta-se como uma proposta conceitual destinada a fomentar reflexões sobre práticas pedagógicas, organização institucional e estratégias de acompanhamento dos estudantes, defendendo que ensinar e aprender constituem processos humanos complexos que exigem a articulação entre diferentes saberes, sujeitos e condições.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICAS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter exploratório e fundamentada em revisão bibliográfica de abordagem interdisciplinar. A escolha desse delineamento decorre da própria natureza do objeto investigado, uma vez que o conceito de aprendizagem, quando analisado a partir da articulação entre docência, infraestrutura, processos cognitivos e saúde mental, exige a aproximação entre diferentes campos do conhecimento. Nesse sentido, a investigação não pretende mensurar isoladamente a influência de cada dimensão sobre o desempenho escolar, mas compreender, a partir da literatura científica, como diferentes perspectivas teóricas podem contribuir para uma interpretação integrada do processo educativo.

Quanto aos objetivos, a pesquisa apresenta caráter exploratório, tendo em vista a intenção de ampliar a compreensão acerca das relações existentes entre os quatro elementos que constituem o denominado Quadripé da Aprendizagem. Segundo Gil (2019), pesquisas exploratórias são pertinentes quando se busca proporcionar maior familiaridade com determinado problema, favorecendo o aprimoramento de ideias e a construção de perspectivas analíticas. No presente estudo, essa característica manifesta-se na proposição de uma abordagem conceitual que articula referenciais provenientes da Educação, da Psicopedagogia e da Psicanálise, sem estabelecer hierarquia entre essas áreas, mas buscando identificar suas contribuições para a compreensão do fenômeno da aprendizagem.

A pesquisa bibliográfica foi adotada como principal procedimento de investigação, considerando que o desenvolvimento do estudo depende da análise crítica de produções científicas e obras teóricas relacionadas às quatro dimensões propostas. A revisão bibliográfica permite reunir, organizar e interpretar conhecimentos previamente produzidos, possibilitando identificar conceitos, perspectivas, convergências, divergências e lacunas presentes na literatura. Para tanto, foram consideradas publicações científicas relacionadas à aprendizagem, formação e atuação docente, infraestrutura educacional, processos cognitivos, Psicopedagogia, saúde mental, subjetividade, Psicanálise e relação do sujeito com o conhecimento.

O levantamento bibliográfico deverá contemplar bases nacionais e internacionais de reconhecida relevância acadêmica, priorizando fontes indexadas em bases como SciELO, Portal de Periódicos da CAPES, Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Google Scholar, Scopus e Web of Science, de acordo com a disponibilidade e pertinência dos resultados para o objeto investigado. Também serão consideradas obras clássicas e documentos institucionais quando sua contribuição teórica ou normativa for indispensável à fundamentação dos conceitos analisados. A utilização de referências clássicas justifica-se pela necessidade de recuperar fundamentos epistemológicos e conceituais que permanecem relevantes para a compreensão da aprendizagem, enquanto a incorporação de estudos recentes possibilita dialogar com transformações contemporâneas no campo educacional.

Para a realização das buscas, serão utilizados descritores relacionados às quatro dimensões do modelo proposto, combinados por meio de operadores booleanos. Entre os termos empregados encontram-se: “aprendizagem”, “processo de ensino-aprendizagem”, “docência”, “prática pedagógica”, “infraestrutura escolar”, “ambiente educacional”, “processos cognitivos”, “cognição”, “Psicopedagogia”, “dificuldades de aprendizagem”, “saúde mental”, “saúde mental escolar”,

"sofrimento psíquico", "Psicanálise", "subjetividade" e "relação com o saber". As estratégias de busca poderão ser ajustadas de acordo com as especificidades de cada base de dados, considerando diferenças de indexação, vocabulário controlado e mecanismos de recuperação da informação.

Como critérios de inclusão, serão priorizados artigos científicos, livros, capítulos de livros, teses, dissertações e documentos institucionais que apresentem relação direta com o objeto do estudo, estejam disponíveis em português, espanhol ou inglês e contribuam efetivamente para a discussão de pelo menos uma das dimensões constitutivas do Quadripé da Aprendizagem. Para a discussão contemporânea, será dada preferência a estudos publicados nos últimos anos, sem excluir produções anteriores consideradas fundamentais para a sustentação conceitual do trabalho. Serão excluídos materiais duplicados, textos sem relação direta com o problema de pesquisa, publicações sem fundamentação acadêmica verificável e estudos cujo conteúdo não possibilite estabelecer diálogo com as categorias analíticas propostas.

A análise do material selecionado será realizada de forma interpretativa e temática. Inicialmente, os estudos serão organizados de acordo com sua contribuição para cada dimensão do modelo: docência, infraestrutura, processos cognitivos e saúde mental. Em seguida, serão identificados conceitos e argumentos recorrentes, buscando-se compreender não apenas as especificidades de cada dimensão, mas também os pontos de convergência entre elas. Essa etapa é fundamental para evitar que o estudo reproduza uma abordagem fragmentada, na qual os quatro elementos sejam discutidos como fenômenos independentes.

A análise será orientada por quatro categorias centrais previamente definidas: mediação pedagógica, condições materiais e institucionais, funcionamento cognitivo e aprendizagem e subjetividade e saúde mental. Essas categorias funcionarão como eixos organizadores da interpretação da literatura e permitirão sistematizar os principais argumentos encontrados. Posteriormente, os resultados da análise serão confrontados entre si, buscando identificar como as condições docentes e estruturais podem favorecer ou limitar experiências de aprendizagem, de que maneira os processos cognitivos interferem na apropriação do conhecimento e como os aspectos relacionados à saúde mental e à subjetividade atravessam essas experiências.

Por fim, a partir da síntese interpretativa da literatura, será desenvolvido o modelo conceitual do Quadripé da Aprendizagem, entendido neste estudo como uma proposição teórica e não como instrumento diagnóstico ou modelo causal empiricamente validado. Sua finalidade consiste em representar visualmente e conceitualmente a interdependência entre as quatro dimensões analisadas. Dessa maneira, os procedimentos metodológicos adotados possibilitam construir uma discussão interdisciplinar fundamentada na literatura científica e, simultaneamente, apresentar uma proposição conceitual capaz de estimular novas pesquisas empíricas sobre as condições que sustentam, dificultam ou potencializam os processos de aprendizagem em diferentes contextos educativos.

3 APRENDIZAGEM COMO FENÔMENO MULTIDIMENSIONAL

A aprendizagem constitui um fenômeno complexo, dinâmico e situado, cuja compreensão não pode ser reduzida à simples aquisição ou retenção de

informações. Embora a dimensão cognitiva seja indispensável para explicar os mecanismos envolvidos na construção do conhecimento, aprender pressupõe igualmente relações sociais, mediações pedagógicas, condições materiais, experiências afetivas e processos subjetivos. A literatura clássica da Educação e da Psicologia do Desenvolvimento demonstra que o sujeito não se relaciona com o conhecimento de maneira passiva, mas participa ativamente de sua construção, em permanente interação com o meio, com outros sujeitos e com os objetos culturais. Em Piaget (1976), o conhecimento é compreendido como resultado de processos de assimilação, acomodação e equilibração, pelos quais o sujeito reorganiza progressivamente suas estruturas cognitivas diante das experiências. Essa concepção desloca a aprendizagem de uma perspectiva baseada exclusivamente na transmissão de conteúdos para uma compreensão em que o estudante participa ativamente da construção de seus conhecimentos.

A perspectiva histórico-cultural amplia essa compreensão ao destacar que os processos de desenvolvimento e aprendizagem são constituídos social e culturalmente. Para Vygotsky (2007), as funções psicológicas superiores desenvolvem-se mediante a apropriação de instrumentos e signos historicamente produzidos, tendo a linguagem e a interação social papel decisivo nesse processo. A aprendizagem, nessa perspectiva, não ocorre isoladamente no interior do indivíduo, mas é mediada pelas relações sociais e pelas práticas culturais nas quais o sujeito está inserido. A noção de Zona de Desenvolvimento Proximal evidencia, particularmente, a importância da mediação de sujeitos mais experientes para a realização de atividades que o aprendiz ainda não consegue desempenhar autonomamente. Estudos contemporâneos sobre a obra de Vygotsky reafirmam a centralidade da mediação e do trabalho docente para a compreensão das relações entre ensino e desenvolvimento (Schneuwly; Leopoldoff Martin, 2022).

A concepção multidimensional também encontra sustentação nas contribuições de Ausubel (2003), para quem a aprendizagem significativa depende da relação substantiva entre novos conhecimentos e estruturas cognitivas previamente existentes. O conhecimento anterior, portanto, não constitui mero repertório acumulado, mas condição relevante para que novas informações adquiram significado. Essa perspectiva permite compreender que estudantes submetidos a uma mesma situação pedagógica podem apresentar diferentes formas de apropriação do conteúdo, em razão de suas experiências, conhecimentos prévios, estratégias cognitivas e condições particulares de aprendizagem. Consequentemente, a homogeneização dos sujeitos e dos processos educativos tende a obscurecer a diversidade de trajetórias e necessidades presentes no espaço escolar.

Freire (1996), por sua vez, contribui para essa discussão ao compreender a educação como prática dialógica, crítica e humanizadora. Nessa perspectiva, ensinar não significa transferir conhecimento, mas criar condições para sua produção e construção pelos sujeitos. A aprendizagem encontra-se, portanto, relacionada à autonomia, à curiosidade, à experiência e à capacidade de interpretar criticamente a realidade. O estudante deixa de ocupar uma posição meramente receptiva e passa a ser reconhecido como sujeito histórico, cuja experiência constitui elemento relevante para o processo educativo. Tal compreensão amplia o conceito de aprendizagem ao vinculá-lo às dimensões social, cultural, ética e política da formação humana.

Essa abordagem integrada encontra respaldo em estudos contemporâne-

os que retomam criticamente os clássicos da aprendizagem. Algumas pesquisas recentes que analisam Piaget, Vygotsky e outros referenciais demonstram a permanência de suas contribuições para a compreensão dos processos educativos, especialmente quando associadas à necessidade de práticas pedagógicas participativas, contextualizadas e centradas no estudante (Schneuwly; Leopoldoff Martin, 2022). A produção contemporânea também evidencia que diferentes perspectivas teóricas não precisam ser necessariamente compreendidas como mutuamente excludentes; ao contrário, podem oferecer elementos complementares para interpretar diferentes dimensões de um fenômeno tão complexo quanto a aprendizagem.

Nesse sentido, considerar a aprendizagem como fenômeno multidimensional implica reconhecer que o desempenho acadêmico não decorre exclusivamente das capacidades individuais do estudante. As condições de ensino, as características do ambiente educativo, os recursos disponíveis e a qualidade das interações pedagógicas também participam desse processo. A própria UNESCO compreende a aprendizagem de qualidade de maneira ampla, relacionando-a não apenas à retenção de conhecimentos, mas também ao desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais, em ambientes inclusivos, equitativos e favoráveis à aprendizagem. Essa compreensão é particularmente relevante porque impede que dificuldades educacionais sejam interpretadas exclusivamente como déficits individuais, desconsiderando fatores institucionais e contextuais.

A dimensão emocional constitui outro componente indispensável. Processos cognitivos não operam de maneira completamente dissociada das experiências afetivas e relacionais. Estados persistentes de ansiedade, insegurança, estresse ou sofrimento podem interferir na atenção, na motivação, na participação e na capacidade de envolvimento com as atividades escolares. A discussão contemporânea sobre aprendizagem socioemocional reforça justamente a articulação entre competências cognitivas, sociais e emocionais, considerando que o desenvolvimento integral do estudante envolve reconhecimento e regulação das emoções, estabelecimento de relações positivas e tomada responsável de decisões (UNESCO, 2026).

Essa constatação, entretanto, não significa reduzir a aprendizagem à dimensão emocional. O caráter multidimensional pressupõe relações de interdependência, e não a substituição de um determinismo cognitivo por um determinismo afetivo. O estudante aprende em um contexto no qual fatores cognitivos, pedagógicos, materiais, sociais e subjetivos se articulam continuamente. Da mesma forma, a atuação docente não pode ser compreendida independentemente das condições institucionais nas quais se desenvolve, assim como a infraestrutura não produz, isoladamente, aprendizagem. Os recursos tecnológicos, bibliotecas, laboratórios, salas adequadas e materiais pedagógicos constituem condições importantes, mas sua contribuição depende das práticas e dos usos pedagógicos que deles são realizados.

É justamente nessa perspectiva que se fundamenta a proposição do Quadripé da Aprendizagem. O conceito parte do pressuposto de que quatro dimensões — docência, infraestrutura, processos cognitivos e saúde mental — oferecem diferentes, porém complementares, possibilidades de compreensão do processo educativo. A primeira diz respeito à mediação pedagógica e às condições de ensino; a segunda, às condições materiais e institucionais nas quais

a aprendizagem ocorre; a terceira, aos mecanismos cognitivos envolvidos na apropriação e elaboração do conhecimento; e a quarta, às condições subjetivas e psíquicas que atravessam a relação do sujeito com o aprender.

Assim, o caráter multidimensional da aprendizagem não deve ser interpretado como simples soma de fatores independentes. Trata-se de uma rede de relações na qual cada dimensão pode potencializar, limitar ou modificar os efeitos das demais (Schneuwly; Leopoldoff Martin, 2022). Uma prática docente qualificada pode ser dificultada por condições estruturais inadequadas; recursos institucionais podem não produzir os resultados esperados sem adequada mediação pedagógica; estratégias de ensino podem precisar ser adaptadas às características cognitivas dos estudantes; e condições de sofrimento psíquico podem comprometer a disponibilidade subjetiva para aprender. O Quadripé da Aprendizagem, portanto, constitui uma proposição conceitual destinada a superar interpretações fragmentadas e a sustentar uma visão integrada do fenômeno educativo, na qual ensinar, aprender, desenvolver-se e cuidar constituem dimensões interdependentes da formação humana.

4 OS PILARES DO QUADRIPÉ: UMA INTEGRAÇÃO DAS DIMENSÕES

A compreensão da aprendizagem como fenômeno complexo requer o afastamento de perspectivas que a reduzam à capacidade individual do estudante ou à eficácia isolada das práticas pedagógicas. Aprender constitui um processo histórico, social, cognitivo e subjetivo, produzido na relação entre o sujeito, o conhecimento, os outros sujeitos e as condições concretas nas quais a experiência educativa se desenvolve. Nessa direção, a perspectiva do Quadripé da Aprendizagem é proposta neste estudo como uma construção teórico-conceitual sustentada por quatro dimensões interdependentes: docência, infraestrutura, processos cognitivos e saúde mental. A metáfora do quadripé expressa a ideia de sustentação conjunta, segundo a qual nenhuma dessas dimensões, isoladamente, é suficiente para explicar a complexidade do processo educativo.

O primeiro pilar corresponde à docência, entendida para além da transmissão sistemática de conteúdos. Freire (1996) concebe a prática educativa como uma ação dialógica, ética e socialmente comprometida, na qual ensinar implica criar possibilidades para a produção do conhecimento. Nessa perspectiva, o professor atua como mediador das relações estabelecidas entre estudante, cultura e saber, contribuindo para a construção de experiências intelectualmente significativas. A centralidade da docência também encontra respaldo na literatura contemporânea sobre qualidade educacional. O *Global Report on Teachers* destaca a necessidade de professores qualificados, motivados e adequadamente apoiados como condição para sistemas educacionais resilientes e capazes de garantir aprendizagem de qualidade (UNESCO; International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024).

A docência, entretanto, não ocorre em um espaço abstrato. O segundo pilar é constituído pela infraestrutura, compreendida como o conjunto de condições físicas, tecnológicas, ambientais e institucionais que conformam o espaço educativo. A existência de salas adequadas, iluminação, ventilação, mobiliário, recursos tecnológicos, acessibilidade, espaços de convivência e condições de segurança não representa mero componente administrativo, mas parte das condições

objetivas que possibilitam determinadas formas de ensinar e aprender. Dados recentes da UNESCO demonstram que a infraestrutura permanece um dos fatores críticos da qualidade educacional, especialmente em contextos nos quais escolas apresentam limitações de acesso à água, eletricidade, higiene e outros serviços básicos (UNESCO, 2026). Assim, o ambiente educativo deve ser compreendido como dimensão pedagógica, uma vez que suas características podem ampliar ou restringir as experiências de aprendizagem.

A relação entre infraestrutura e aprendizagem também deve ser compreendida de maneira ampliada. Um ambiente educativo adequado não se restringe à existência de equipamentos, mas envolve segurança, acessibilidade, inclusão, sustentabilidade e capacidade de acolher diferentes necessidades. A UNESCO (2024) propõe, no *Green School Quality Standard*, uma abordagem institucional integrada que relaciona governança, instalações e funcionamento, ensino-aprendizagem e participação comunitária, evidenciando que a qualidade do ambiente educacional depende da articulação entre diferentes componentes institucionais. Desse modo, a infraestrutura constitui uma condição mediadora entre as políticas educacionais e a experiência cotidiana dos sujeitos, não devendo ser tratada como variável secundária diante das práticas pedagógicas.

O terceiro pilar refere-se aos processos cognitivos, responsáveis por possibilitar a apropriação, organização e transformação das informações em conhecimento. A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2007) demonstra que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre mediante processos de mediação social e cultural, tornando inadequada a interpretação da aprendizagem como fenômeno exclusivamente intrapsíquico. Sob esse enfoque, atenção, memória, linguagem, pensamento e formação de conceitos desenvolvem-se em relações mediadas socialmente. Piaget (1973), por sua vez, evidencia a participação ativa do sujeito na construção do conhecimento, permitindo compreender que aprender não corresponde à simples recepção de informações, mas envolve processos de organização, assimilação e acomodação.

A Psicopedagogia amplia essa discussão ao considerar a aprendizagem em sua relação com o sujeito, o conhecimento e os contextos nos quais surgem dificuldades ou potencialidades. Dessa maneira, dificuldades de aprendizagem não devem ser automaticamente interpretadas como déficits individuais, pois podem resultar da interação entre características cognitivas, experiências pedagógicas, relações sociais e condições institucionais. O terceiro pilar, portanto, estabelece uma ponte entre aquilo que o professor ensina e aquilo que o estudante consegue construir cognitivamente, reconhecendo que diferentes sujeitos aprendem por trajetórias distintas.

O quarto pilar corresponde à saúde mental, dimensão que introduz no modelo a subjetividade e as condições emocionais implicadas na experiência de aprender. A relação do estudante com o conhecimento não é exclusivamente cognitiva, pois envolve expectativas, vínculos, desejos, medos, frustrações e experiências anteriores. Na perspectiva psicanalítica, Freud (1914) já destacava a importância da relação transferencial estabelecida entre educador e educando, demonstrando que a relação com a autoridade e com o saber possui componentes afetivos que ultrapassam a dimensão consciente. Winnicott (1975), ao discutir o ambiente facilitador e os processos de amadurecimento, contribui para compreender a importância de condições ambientais suficientemente favoráveis ao desenvolvimento do sujeito.

No contexto contemporâneo, essa dimensão tornou-se ainda mais relevante. A UNESCO (2025) enfatiza que professores e profissionais da educação ocupam posição estratégica na identificação de estudantes em sofrimento, na construção de ambientes seguros e inclusivos e no encaminhamento para redes de apoio especializadas. A saúde mental, portanto, não deve ser incorporada ao debate educacional apenas quando ocorre uma situação de crise. Ela precisa ser concebida como componente permanente das condições que favorecem o pertencimento, a participação e o envolvimento do estudante com o processo educativo. A própria iniciativa *Happy Schools*, da UNESCO, organiza a transformação dos ambientes de aprendizagem em torno das dimensões pessoas, processos, lugares e princípios, relacionando bem-estar, relações, pedagogia e espaços educativos (UNESCO, 2024).

A contribuição específica do Quadripé da Aprendizagem reside, portanto, na integração dessas quatro dimensões. A docência depende de condições institucionais e materiais para realizar-se; a infraestrutura adquire significado pedagógico por meio das práticas desenvolvidas em seus espaços; os processos cognitivos são mobilizados em situações concretas de interação e mediação; e a saúde mental atravessa tanto a disposição para aprender quanto as relações estabelecidas com professores, colegas, instituição e conhecimento. Consequentemente, os quatro pilares não devem ser interpretados como compartimentos independentes, mas como dimensões de um sistema educacional dinâmico.

Essa perspectiva permite sustentar que alterações em um dos pilares podem repercutir sobre os demais. Uma infraestrutura inadequada pode aumentar dificuldades de concentração e reduzir possibilidades pedagógicas; práticas docentes excessivamente rígidas podem afetar motivação e bem-estar; sofrimento psíquico pode comprometer atenção, memória e participação; e dificuldades cognitivas não adequadamente identificadas podem gerar frustração, estigmatização e sofrimento. Trata-se, portanto, de uma relação de interdependência, e não de causalidade linear. O modelo proposto não pretende estabelecer uma fórmula universal para explicar a aprendizagem, mas oferecer uma matriz interpretativa capaz de orientar análises mais abrangentes.

Conquanto, o Quadripé da Aprendizagem compreende o processo educativo como resultado da interação entre quem ensina, onde se aprende, como se aprende e em que condições subjetivas se aprende (Schneuwly; Leopoldoff Martin, 2022). A sua contribuição está na superação de uma leitura fragmentada do fenômeno educacional e na defesa de uma abordagem sistêmica, interdisciplinar e centrada no sujeito. Essa concepção aproxima-se de tendências contemporâneas que defendem ambientes educacionais capazes de integrar aprendizagem, bem-estar, qualidade docente e condições físicas adequadas (UNESCO, 2024, 2026). Assim, os quatro pilares constituem, conjuntamente, uma estrutura teórica para pensar políticas, práticas e intervenções educacionais que reconheçam a aprendizagem como fenômeno simultaneamente pedagógico, material, cognitivo e subjetivo.

5 DISCUSSÃO

A aprendizagem, quando compreendida em sua complexidade, não pode ser reduzida à transmissão de conteúdos, à capacidade individual de memori-

zação ou ao desempenho mensurado por instrumentos avaliativos. A literatura educacional clássica já demonstrava que o desenvolvimento do conhecimento ocorre mediante relações entre sujeito, cultura, mediação e experiência. Em Vygotsky (2007), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores encontra-se profundamente relacionado às interações sociais e à mediação cultural, enquanto Freire (1996) compreende o processo educativo como prática dialógica, na qual ensinar e aprender constituem experiências indissociáveis. A partir dessas contribuições, o conceito de Quadripé da Aprendizagem permite ampliar a compreensão do fenômeno ao considerar que a aprendizagem se sustenta na articulação entre docência, infraestrutura, processos cognitivos e saúde mental, dimensões que, embora possam ser analiticamente diferenciadas, não operam de maneira independente.

O primeiro componente desse quadripé corresponde à docência. O professor não representa apenas um transmissor de informações, mas um mediador das relações que o estudante estabelece com o conhecimento. A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2007) atribui à mediação social papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, enquanto Freire (1996) enfatiza a dimensão dialógica e ética da prática educativa. Estudos contemporâneos reforçam essa compreensão ao demonstrar que a qualidade do ensino apresenta relações relevantes com os processos pelos quais os estudantes efetivamente aprendem. Christ et al. (2022) envolveu 18 estudos quantitativos e identificou que os processos de aprendizagem podem atuar como mediadores entre a qualidade do ensino e o desempenho dos estudantes, embora os efeitos não sejam uniformes entre os diferentes estudos. Isso indica que a atuação docente não produz resultados de maneira automática ou linear: sua influência depende da forma como o estudante percebe, processa e utiliza as oportunidades de aprendizagem oferecidas.

Essa constatação é particularmente importante para o modelo proposto, pois impede que a docência seja compreendida isoladamente. Um professor qualificado pode criar situações pedagógicas relevantes, mas a concretização dessas possibilidades depende também das condições materiais da instituição e das características dos sujeitos envolvidos. A literatura sobre eficácia docente demonstra, inclusive, que atributos isolados do professor, como experiência profissional, não são suficientes para explicar integralmente os resultados educacionais, sendo necessário considerar conhecimento profissional, suporte oferecido aos estudantes e oportunidades efetivas de aprendizagem (Cochran-Smith et al., 2018). Dessa forma, o primeiro pilar do quadripé deve ser entendido como mediação pedagógica situada, isto é, uma prática que se concretiza em determinado espaço institucional, com determinados recursos e diante de sujeitos dotados de diferentes condições cognitivas e subjetivas.

O segundo componente refere-se à infraestrutura. A materialidade da escola frequentemente permanece invisibilizada nas discussões sobre aprendizagem, apesar de constituir o cenário concreto no qual as experiências educativas se desenvolvem. Salas de aula, iluminação, ventilação, acústica, mobiliário, bibliotecas, laboratórios, espaços de convivência, recursos tecnológicos e condições de acessibilidade não são elementos meramente acessórios. Eles constituem condições objetivas que podem favorecer ou restringir as possibilidades de interação, concentração, permanência e participação. Síntese produzida pelo Banco Mundial evidencia que a infraestrutura escolar deve ser analisada considerando

a segurança e salubridade dos ambientes, o desenho dos espaços de aprendizagem, sua adequação às práticas pedagógicas e sua capacidade de favorecer o envolvimento da comunidade (Barrett et al., 2019).

A infraestrutura, entretanto, não deve ser compreendida em perspectiva determinista. Um ambiente tecnologicamente sofisticado não garante, por si só, aprendizagem de qualidade, assim como uma escola com recursos limitados não está necessariamente impossibilitada de desenvolver práticas educativas significativas. O que o modelo do quadripé propõe é reconhecer que as condições materiais estabelecem possibilidades e restrições para a ação pedagógica. Infraestrutura e docência, portanto, estabelecem uma relação de complementaridade: recursos precisam ser pedagogicamente apropriados, enquanto práticas pedagógicas dependem de condições materiais minimamente adequadas para sua realização.

O terceiro componente diz respeito aos processos cognitivos. A aprendizagem pressupõe operações mentais relacionadas à atenção, memória, linguagem, percepção, elaboração, resolução de problemas e construção de significados. Piaget (1976) demonstrou que o conhecimento não é simplesmente recebido pelo sujeito, mas construído mediante processos de interação e reorganização cognitiva. Vygotsky (2007), por sua vez, acrescentou que tais processos não podem ser dissociados das mediações sociais e culturais. Essa convergência permite compreender que o estudante não é um receptor passivo da informação: ele interpreta, seleciona, relaciona e reconstrói aquilo que lhe é apresentado.

Nesse ponto, a Psicopedagogia amplia a discussão ao deslocar o foco da simples identificação do baixo rendimento para a investigação das relações estabelecidas entre sujeito, aprendizagem e conhecimento. Uma dificuldade acadêmica não deve ser automaticamente interpretada como incapacidade cognitiva. Ela pode resultar da combinação entre características individuais, práticas pedagógicas inadequadas, condições institucionais, experiências escolares negativas e fatores emocionais. Assim, o terceiro pilar conecta-se diretamente aos dois primeiros e demonstra que o processo cognitivo ocorre dentro de um contexto pedagógico e material específico.

O quarto componente, saúde mental, introduz uma dimensão frequentemente subestimada nas explicações sobre aprendizagem: a subjetividade. Freud (1923) contribuiu para demonstrar que a experiência humana não pode ser inteiramente compreendida pela consciência racional, enquanto Lacan (1998) aprofundou a compreensão do sujeito a partir de sua constituição na linguagem, no desejo e nas relações com o outro. Transposta cuidadosamente para o campo educacional, essa perspectiva permite compreender que a relação com o conhecimento envolve também desejo, identificação, expectativas, inseguranças e conflitos subjetivos. A Psicanálise, nesse sentido, não deve ser utilizada como instrumento diagnóstico do estudante, mas como referencial capaz de problematizar a dimensão subjetiva do ato de aprender.

A literatura contemporânea confirma a relevância dessa dimensão. A Organização Mundial da Saúde destaca que condições de saúde mental na adolescência podem estar associadas a dificuldades educacionais, exclusão social e prejuízos no desenvolvimento, ao mesmo tempo em que ambientes protetivos na família, na escola e na comunidade funcionam como fatores importantes de proteção. Estudos brasileiros também identificam relações entre adaptação aca-

dêmica, exigências institucionais, relacionamentos interpessoais e saúde mental dos estudantes (Sahão; Kienen, 2021). Em estudo multicêntrico, Oliveira et al. (2022) observaram associação entre percepções do ambiente de aprendizagem, supervisão e condições de saúde mental, reforçando que o contexto educacional participa da experiência subjetiva do estudante.

A articulação dos quatro pilares revela, portanto, que a aprendizagem deve ser compreendida como fenômeno ecológico, relacional e multidimensional. A docência interfere nos processos de atenção, participação e construção do conhecimento; a infraestrutura condiciona as possibilidades concretas de realização das experiências educativas; os processos cognitivos organizam a apropriação e elaboração do conhecimento; e a saúde mental atravessa a disponibilidade subjetiva para aprender, relacionar-se e permanecer no espaço educativo. A própria UNESCO recomenda uma abordagem de toda a escola para a promoção da saúde mental, envolvendo ambientes seguros e inclusivos, políticas institucionais, formação dos profissionais e redes de apoio.

Consequentemente, o Quadripé da Aprendizagem não deve ser interpretado como um modelo causal rígido, mas como uma estrutura conceitual de interdependência. A fragilização de um dos pilares pode repercutir sobre os demais, sem que isso implique determinismo. Uma infraestrutura inadequada pode limitar a ação docente; práticas pedagógicas pouco inclusivas podem comprometer o engajamento cognitivo; dificuldades cognitivas não reconhecidas podem gerar frustração e sofrimento; e sofrimento psíquico pode reduzir atenção, participação e vínculo com a escola. Inversamente, ambientes seguros, professores preparados, estratégias pedagógicas adequadas e atenção às necessidades cognitivas e subjetivas podem produzir condições mais favoráveis à aprendizagem.

A principal contribuição da proposição reside, portanto, em deslocar a pergunta de “por que o estudante não aprende?” para uma questão mais abrangente: “quais condições pedagógicas, materiais, cognitivas e subjetivas estão sustentando ou dificultando sua aprendizagem?” Essa mudança de perspectiva possui implicações para a prática educativa e para a formulação de políticas institucionais, pois desloca a responsabilidade exclusiva do indivíduo para uma análise compartilhada das condições que constituem o processo educativo. O Quadripé da Aprendizagem, assim, apresenta-se como uma proposta interdisciplinar capaz de integrar diferentes níveis de análise e de sustentar uma compreensão mais complexa, contextualizada e humanizada do aprender.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender a aprendizagem como um fenômeno complexo, multidimensional e essencialmente relacional, cuja constituição não pode ser explicada exclusivamente a partir das capacidades cognitivas individuais do estudante. A proposição do Quadripé da Aprendizagem, estruturada a partir da articulação entre docência, infraestrutura, processos cognitivos e saúde mental, buscou contribuir para uma interpretação ampliada do processo educativo, reconhecendo que aprender resulta da interação entre condições pedagógicas, materiais, cognitivas e subjetivas que se manifestam de maneira dinâmica nos diferentes contextos educacionais.

A primeira dimensão analisada, relacionada à docência, evidenciou que o

professor ocupa posição fundamental na mediação entre estudante, conhecimento e contexto sociocultural. A prática docente não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve planejamento, interação, escuta, mediação, avaliação e criação de situações capazes de favorecer a participação ativa dos estudantes. Entretanto, a análise também demonstrou que a qualidade da ação pedagógica não deve ser interpretada de maneira isolada. A atuação do professor encontra-se condicionada pelas condições institucionais, pelos recursos disponíveis e pelas características cognitivas e subjetivas dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A segunda dimensão, referente à infraestrutura, permitiu evidenciar que as condições materiais da instituição constituem parte efetiva do processo de aprendizagem. Espaços físicos adequados, acessibilidade, recursos tecnológicos, bibliotecas, laboratórios, mobiliário, iluminação, ventilação e condições de segurança não representam elementos periféricos, mas componentes que podem ampliar ou limitar as experiências educativas. Nesse sentido, a infraestrutura deve ser compreendida como condição de possibilidade para a realização do trabalho pedagógico, sem, contudo, assumir caráter determinista. Os recursos materiais somente produzem potencial educativo quando articulados a práticas pedagógicas adequadas e às necessidades dos sujeitos.

O terceiro pilar, relacionado aos processos cognitivos e às contribuições da Psicopedagogia, demonstrou que a aprendizagem envolve operações complexas de atenção, memória, percepção, linguagem, motivação, elaboração e construção de significados. A análise reforçou a necessidade de reconhecer a singularidade dos estudantes e evitar interpretações que reduzam dificuldades acadêmicas a supostas incapacidades individuais. As dificuldades de aprendizagem precisam ser examinadas considerando a interação entre características do sujeito, experiências educacionais, práticas pedagógicas, condições institucionais e aspectos emocionais. Sob essa perspectiva, a Psicopedagogia oferece contribuições importantes para compreender a relação estabelecida pelo sujeito com o conhecimento e para pensar estratégias de intervenção que respeitem sua singularidade.

A quarta dimensão, relacionada à saúde mental e às contribuições da Psicanálise, acrescentou ao debate a dimensão subjetiva da aprendizagem. O estudante não se apresenta no espaço educativo apenas como organismo cognitivo ou receptor de informações, mas como sujeito atravessado por desejos, afetos, expectativas, conflitos, vínculos e experiências sociais. Ansiedade, sofrimento psíquico, insegurança, dificuldades relacionais e outras manifestações emocionais podem interferir na participação e no vínculo com a aprendizagem. A contribuição psicanalítica permite, nesse contexto, problematizar a relação do sujeito com o saber, sem transformar a escola em espaço de diagnóstico clínico ou atribuir à Psicanálise a função de explicar integralmente os fenômenos educacionais.

A articulação dessas quatro dimensões constitui a principal contribuição conceitual deste estudo. O Quadripé da Aprendizagem não deve ser entendido como uma fórmula causal ou como um instrumento destinado a determinar previamente o desempenho acadêmico. Trata-se de uma proposição teórica que permite organizar diferentes níveis de análise e compreender a aprendizagem a partir de relações de interdependência. A fragilização de um dos pilares pode repercutir sobre os demais, assim como o fortalecimento de determinadas condições pode criar possibilidades mais favoráveis para o desenvolvimento educa-

tivo. Essa relação, contudo, é dinâmica, contextual e não linear.

A perspectiva proposta também possibilita deslocar o foco de interpretações individualizantes do fracasso escolar. Em lugar de perguntar exclusivamente por que determinado estudante não aprende, torna-se necessário investigar quais condições pedagógicas, estruturais, cognitivas e subjetivas estão presentes em sua trajetória. Essa mudança de perspectiva possui implicações importantes para professores, gestores, equipes multiprofissionais e formuladores de políticas educacionais, uma vez que amplia a responsabilidade pela construção de ambientes favoráveis à aprendizagem.

Do ponto de vista institucional, o modelo sugere a necessidade de políticas educacionais que articulem formação e valorização docente, investimentos em infraestrutura, acompanhamento dos processos de aprendizagem e ações de promoção da saúde mental. Nenhuma dessas iniciativas, isoladamente, é suficiente para responder à complexidade do fenômeno. A construção de ambientes educativos mais inclusivos e humanizados requer ações integradas, capazes de reconhecer tanto as condições objetivas quanto as dimensões subjetivas envolvidas no aprender.

Apesar de suas contribuições, o estudo apresenta como principal limitação seu caráter teórico e bibliográfico. O Quadripé da Aprendizagem constitui, neste momento, uma proposição conceitual derivada da articulação crítica da literatura, não devendo ser apresentado como modelo empiricamente validado. Pesquisas futuras poderão investigar sua aplicabilidade em diferentes níveis e modalidades de ensino, utilizando estudos de campo, pesquisas qualitativas, métodos mistos e instrumentos específicos capazes de analisar as relações entre seus quatro componentes.

Conclui-se, portanto, que compreender a aprendizagem exige superar explicações fragmentadas e reconhecer a complexidade do fenômeno educativo. Docência, infraestrutura, processos cognitivos e saúde mental não constituem dimensões independentes, mas elementos que se encontram continuamente em interação. O Quadripé da Aprendizagem propõe, assim, uma perspectiva interdisciplinar na qual ensinar, oferecer condições, favorecer o desenvolvimento cognitivo e cuidar da dimensão subjetiva constituem movimentos complementares de um mesmo processo. Mais do que explicar por que alguém aprende ou não aprende, a proposta convida a compreender quais condições precisam ser construídas para que diferentes sujeitos possam efetivamente encontrar no espaço educativo possibilidades de conhecimento, desenvolvimento, participação e formação humana.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano, 2003.

BARRETT, Peter Stephen; TREVES, Alberto; SHMIS, Tigran; AMBASZ, Diego; USTINOVA, Maria. *The impact of school infrastructure on learning: a synthesis of the evidence*. Washington, DC: World Bank, 2019. DOI: 10.1596/978-1-4648-1378-8.

CHRIST, Ayşenur Alp; CAPON-SIEBER, Vanda; GROB, Urs W.; PRAETORIUS, Anna-Katharina. Learning processes and their mediating role between teaching quality and student achievement: a systematic review. *Studies in Educational Evaluation*, v. 75, 101209, 2022. DOI: 10.1016/j.stue-

duc.2022.101209.

COCHRAN-SMITH, Marilyn et al. A review of the literature on teacher effectiveness and student outcomes. In: *The Oxford handbook of teacher education*. [S. l.]: Springer, 2018.

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

FREUD, Sigmund. *O ego e o id*. Rio de Janeiro: Imago, 1923.

FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In: FREUD, Sigmund. *Totem e tabu e outros trabalhos (1913-1914)*. Rio de Janeiro: Imago, 1974. p. 281-288.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LACAN, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

OLIVEIRA, et al. Percepções de estudantes de enfermagem sobre o ambiente de aprendizagem clínica e saúde mental: um estudo multicêntrico. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 30, 2022. DOI: 10.1590/1518-8345.5577.3581.

PIAGET, Jean. *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, Jean. *A equilibração das estruturas cognitivas*: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

SAHÃO, Fernanda Torres; KIENEN, Nádia. Adaptação e saúde mental do estudante universitário: revisão sistemática da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 25, 2021. DOI: 10.1590/2175-35392021224238.

SCHNEUWLY, Bernard; LEOPOLDOFF MARTIN, Irène. Vygotskij, o trabalho do professor e a zona de desenvolvimento próximo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 47, 2022. DOI: 10.1590/2175-6236116630vs01.

UNESCO. *Green school quality standard: greening every learning environment*. Paris: UNESCO, 2024.

UNESCO. *Why the world needs happy schools: global report on happiness in and for learning*. Paris: UNESCO, 2024.

UNESCO. *Global report on teachers: addressing teacher shortages and transforming the profession*. Paris: UNESCO, 2024.

UNESCO. *What you need to know about mental health and psychosocial support in schools*. Paris: UNESCO, 2025.

UNESCO. *Social and emotional learning in education*. Paris: UNESCO, [2026]. Disponível em: UNESCO – Social and emotional learning in education. Acesso em: 7 out. 2026.

UNESCO. *Quality learning*. Paris: UNESCO, [2026]. Disponível em: UNESCO – Quality learning. Acesso em: 7 out. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, Donald Woods. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Mental health of children and young people: service guidance*. Geneva: WHO, 2024.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Mental health of adolescents*. Geneva: WHO, 2025.

Capítulo 2

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: revisão sistemática

PROFESSIONAL MASTER'S DEGREE IN EDUCATION: SYSTEMATIC REVIEW

RESUMO

Este artigo apresenta uma revisão sistemática sobre o Mestrado Profissional em Educação (MPE) no Brasil, com o objetivo de analisar sua evolução histórica, fundamentos epistemológicos, práticas formativas e impactos na educação básica. A revisão contemplou 21 produções científicas publicadas entre 2009 e 2024, incluindo artigos, dissertações e relatórios institucionais, permitindo identificar tendências e desafios relacionados à consolidação da modalidade. Os resultados indicam que o MPE promove a integração entre teoria e prática, valoriza o conhecimento produzido na experiência docente e contribui para a formação de professores reflexivos e interventivos. Entretanto, persistem desafios relacionados à avaliação de produtos educacionais, reconhecimento institucional e diversidade metodológica. A discussão evidencia que o MPE representa um movimento inovador no campo da pós-graduação, articulando pesquisa, prática profissional e transformação social. Conclui-se que sua consolidação depende de políticas públicas adequadas, maior visibilidade dos produtos e capacitação dos orientadores, reafirmando seu papel estratégico na melhoria da qualidade da educação e no fortalecimento da formação docente no país.

Palavras-chave: Mestrado Profissional. Educação. Formação Docente. Pesquisa Aplicada. Transformação Social.

ABSTRACT

This article presents a systematic review of the Professional Master's Degree in Education (MPE) in Brazil, aiming to analyze its historical evolution, epistemological foundations, formative practices, and impacts on basic education. The review encompassed 21 scientific publications from 2009 to 2024, including articles, dissertations, and institutional reports, identifying trends and challenges related to the consolidation of this modality. Results indicate that the MPE fosters the integration of theory and practice, values knowledge produced through teaching experience, and contributes to the development of reflective and intervention-oriented teachers. Nonetheless, challenges remain regarding the evaluation of educational products, institutional recognition, and methodological diversity. The discussion highlights that the MPE represents an innovative movement in graduate education, connecting research, professional practice, and social transformation. It is concluded that its consolidation depends on adequate public policies, greater visibility of educational products, and the training of supervisors, reaffirming its strategic role in improving education quality and strengthening teacher education in Brazil.

Keywords: Professional Master's. Education. Teacher Education. Applied Research. Social Transformation.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a formação docente e a qualificação dos profissionais da educação têm se tornado temas centrais nas discussões sobre a qualidade do ensino e a efetividade das políticas públicas educacionais no Brasil. Inserido nesse contexto, o Mestrado Profissional em Educação (MPE) emerge como uma modalidade de pós-graduação stricto sensu que busca articular teoria e prática, promovendo o desenvolvimento de soluções inovadoras e aplicadas aos desafios concretos enfrentados nas instituições escolares e nos sistemas de ensino. Diferentemente do mestrado acadêmico, voltado prioritariamente à produção de conhecimento científico teórico, o MPE visa fortalecer a profissionalização docente e a melhoria das práticas pedagógicas, assumindo uma identidade epistemológica própria dentro da pós-graduação brasileira (Morosini, 2020; Dourado, 2018).

O surgimento do mestrado profissional no Brasil é resultado de um processo histórico de expansão e diversificação da pós-graduação stricto sensu, regulado inicialmente pela Portaria CAPES n.º 80, de 16 de dezembro de 1998, e posteriormente consolidado pela Portaria Normativa MEC n.º 17, de 28 de dezembro de 2009. Essa regulamentação reconheceu o caráter formativo e inovador dessa modalidade, voltada à aplicação prática do conhecimento científico e à transformação dos contextos profissionais (CAPES, 2017). No campo da Educação, a criação do MPE representou um marco importante ao propor a formação de pesquisadores-praticantes capazes de integrar investigação científica e intervenção pedagógica, articulando saberes acadêmicos e experienciais (Gatti, 2019).

A relevância dessa modalidade de pós-graduação decorre de sua proposta de vincular a pesquisa educacional à realidade das escolas e redes de ensino, contribuindo para o fortalecimento da educação básica e para o aprimoramento das políticas de formação docente. Conforme destaca Dourado (2018), o MPE não apenas amplia o acesso à pós-graduação, mas também promove a valorização profissional e a democratização do conhecimento, ao permitir que professores e gestores desenvolvam projetos diretamente relacionados às suas práticas. Assim, o produto educacional, elemento obrigatório e distintivo do MPE, torna-se expressão concreta da pesquisa aplicada e da inovação pedagógica (Morosini, 2020).

Entretanto, apesar da relevância e do crescimento dessa modalidade, observa-se ainda uma carência de estudos que sistematizem a produção científica sobre o Mestrado Profissional em Educação no Brasil. Grande parte das publicações aborda experiências isoladas, relatos de práticas ou análises institucionais, mas poucas realizam um mapeamento abrangente e comparativo sobre os temas, metodologias e contribuições desses programas. Essa lacuna dificulta a consolidação epistemológica da modalidade e a compreensão de seu papel efetivo na formação docente e na transformação educacional (Gatti; Barretto, 2019).

Diante desse cenário, justifica-se a necessidade de realizar uma revisão sistemática da literatura que permita identificar, analisar e sintetizar as principais tendências de pesquisa relacionadas ao MPE, bem como seus desafios e perspectivas futuras. Segundo Kitchenham (2004), a revisão sistemática é uma metodologia científica que busca reunir e analisar criticamente as evidências disponíveis sobre determinado tema, seguindo critérios explícitos e replicáveis de busca, seleção e análise dos estudos. No campo educacional, esse tipo de revisão é essencial para orientar políticas públicas, planejar novas investigações e funda-

mentar decisões pedagógicas (Sampaio; Mancini, 2007).

Assim, a presente revisão sistemática tem como objetivo principal analisar o estado da arte das produções científicas sobre o Mestrado Profissional em Educação no Brasil, com ênfase em suas abordagens teóricas, metodológicas e temáticas. Especificamente, busca-se: (a) identificar as principais áreas e linhas de pesquisa que têm se consolidado nesse campo; (b) mapear as contribuições dos produtos educacionais desenvolvidos; e (c) apontar as lacunas e desafios ainda presentes na consolidação da modalidade como espaço legítimo de produção científica e formação docente.

Além de seu valor acadêmico, este estudo possui também relevância prática e política. O MPE tem sido reconhecido pela CAPES e pelo MEC como instrumento estratégico para a melhoria da educação básica, ao aproximar a universidade das redes de ensino e promover a formação de profissionais reflexivos e inovadores (CAPES, 2017). No entanto, a consolidação dessa modalidade depende da sistematização e da disseminação de evidências sobre sua efetividade e impacto social. Compreender como o MPE tem sido pesquisado, quais temáticas predominam e quais desafios persistem é fundamental para aprimorar sua avaliação e fortalecer sua identidade institucional (Morosini, 2020; Dourado, 2018).

Outro aspecto que reforça a importância desta revisão é a necessidade de compreender as diferentes interpretações epistemológicas e pedagógicas que permeiam o MPE. Estudos como os de Gatti (2019) e Morosini (2020) apontam que a modalidade ainda enfrenta tensões entre os paradigmas da pesquisa acadêmica tradicional e a pesquisa voltada à prática profissional. Essa tensão reflete-se tanto nos critérios de avaliação da CAPES quanto na compreensão, por parte das comunidades acadêmicas, do valor científico dos produtos educacionais. Dessa forma, analisar o conjunto de produções existentes pode contribuir para elucidar como o MPE vem construindo sua legitimidade dentro da pós-graduação brasileira.

Em termos metodológicos, a escolha pela revisão sistemática também se justifica por sua capacidade de fornecer uma visão ampla e objetiva sobre o estado atual das pesquisas, permitindo a identificação de convergências e lacunas. Como observa Sampaio e Mancini (2007), revisões sistemáticas são fundamentais em áreas com produção científica diversificada e fragmentada, pois permitem integrar resultados e orientar novas agendas de pesquisa. No caso do MPE, essa abordagem possibilita mapear as principais tendências, compreender os avanços e indicar caminhos para o fortalecimento de uma epistemologia da prática.

Portanto, esta introdução delineia o contexto teórico e político em que se insere o estudo, destacando o Mestrado Profissional em Educação como inovação formativa e científica no cenário da pós-graduação brasileira. Ao propor uma revisão sistemática sobre o tema, pretende-se contribuir para o entendimento de como essa modalidade tem se configurado enquanto espaço de produção de conhecimento aplicado, de valorização da docência e de transformação social. Assim, o artigo estrutura-se em seis seções: após esta introdução, apresenta-se um panorama histórico do MPE no Brasil (seção 2), seguido da metodologia da revisão (seção 3), dos resultados obtidos (seção 4), da discussão analítica (seção 5) e das considerações finais (seção 6).

2 MESTRADO PROFISISONAL EM EDUCAÇÃ: UM PANORAMA HISTÓRICO NO BRASIL

O Mestrado Profissional em Educação (MPE) inscreve-se em um processo histórico mais amplo de expansão e diversificação da pós-graduação stricto sensu no Brasil, cuja trajetória se confunde com as políticas públicas voltadas à formação de quadros qualificados para responder às demandas sociais e econômicas do país. Desde as primeiras iniciativas de institucionalização da pós-graduação, nas décadas finais do século XX, até as transformações ocorridas no início do século XXI, a criação e a consolidação dos cursos profissionais de mestrado representaram uma tentativa deliberada de aproximar a produção científica das necessidades do mundo do trabalho e das práticas profissionais, entre as quais se destaca a formação de professores e gestores educacionais (Brasil, CAPES, 2017; Morosini, 2020).

Historicamente, a institucionalização formal dos cursos de mestrado profissional no Brasil ocorreu por meio de normativas da CAPES que reconheceram a legitimidade de programas orientados à produção de conhecimento aplicado e ao desenvolvimento de produtos e intervenções com impacto direto nos contextos profissionais. A Portaria CAPES n.º 80, de 1998, e as normativas subsequentes assinalaram, de maneira crescente, a necessidade de ampliar o escopo da pós-graduação, incorporando modalidades que dialogassem diretamente com a resolução de problemas práticos (Brasil, CAPES, 2017). Mais tarde, a Portaria Normativa MEC n.º 17/2009 consolidou diretrizes para a avaliação e reconhecimento desses programas, reforçando critérios que considerassem tanto o rigor metodológico quanto a relevância social dos produtos acadêmicos produzidos (Brasil, MEC, 2009).

No campo específico da Educação, a chegada do MPE configurou-se como uma inovação conceitual e prática. Enquanto o mestrado acadêmico tradicional consolidou um padrão epistemológico centrado na produção teórica e no percurso para a pesquisa científica mais abstrata, o MPE propôs uma identidade distinta: a de formar profissionais reflexivos capazes de desenvolver projetos de intervenção, inovação e melhoria institucional que pudessem ser efetivamente incorporados ao cotidiano das escolas e redes de ensino (Gatti, 2019; Morosini, 2020). Essa separação não significou, contudo, uma ruptura hermética, mas um rearranjo de prioridades e ênfases, em que a investigação científica se orienta por problemas concretos, e o produto educacional torna-se um critério avaliativo central.

A expansão dos programas de Mestrado Profissional em Educação, nas duas últimas décadas, acompanhou tendências de descentralização e diversificação institucional. Universidades públicas e privadas passaram a ofertar cursos que dialogavam com diferentes campos de atuação — formação continuada de professores, gestão escolar, alfabetização, tecnologias educativas, educação inclusiva, entre outros — refletindo a pluralidade das demandas do setor educativo (Dourado, 2018). Relatórios oficiais da CAPES evidenciam crescimento no número de programas e de egressos, bem como uma maior heterogeneidade nas temáticas abordadas, o que tem contribuído para ampliar a presença da produção aplicada nos arranjos institucionais da pós-graduação (Brasil, CAPES, 2017).

Do ponto de vista epistemológico, o MPE desafia conceitos tradicionais sobre o que constitui conhecimento científico em educação. Autores que discutem

a modalidade destacam a tensão entre exigências de validade e confiabilidade metodológica e a necessidade de produzir resultados imediatamente relevantes para a prática profissional (Gatti, 2019; Morosini, 2020). Essa tensão manifesta-se, por exemplo, na formulação de critérios de avaliação dos produtos educacionais: enquanto parte da comunidade acadêmica valoriza a articulação teórica e o rigor metodológico, outros atores, especialmente gestores educacionais e profissionais da educação básica, enfatizam a utilidade, a aplicabilidade e a capacidade de impacto das intervenções propostas. Nesse sentido, a legitimação do MPE depende tanto do reconhecimento por pares quanto do reconhecimento social e institucional do valor dos produtos gerados.

A institucionalização do produto educacional como marca distintiva do MPE merece atenção histórica e analítica. O produto — entendido como um artefato, dispositivo, programa, material didático, relatório de intervenção ou outra forma de resultado aplicável — funciona como evidência concreta da articulação entre pesquisa e prática. Essa exigência busca garantir que a investigação realizada no âmbito do MPE ultrapasse o nível de reflexão teórica e gere contribuições práticas à realidade educacional (Morosini, 2020). Entretanto, a diversidade de formas e formatos desses produtos impõe desafios à padronização de critérios de avaliação e ao estabelecimento de parâmetros que equilibrem inovação, rigor e relevância social.

Outro aspecto central no panorama histórico do MPE no Brasil refere-se às articulações entre universidades e redes de ensino. Desde os seus primórdios, programas bem-sucedidos de mestrado profissional têm se caracterizado por vínculos estreitos com secretarias de educação, escolas e outros atores locais, o que favorece a realização de pesquisas contextualizadas e de impacto direto (Dourado, 2018). Essas parcerias possibilitam a co-construção de projetos, a validação de produtos em cenários reais e a retroalimentação mútua entre teoria e prática. Ao mesmo tempo, evidenciam a necessidade de políticas institucionais que promovam o reconhecimento, a sustentação e a difusão das inovações produzidas.

A consolidação do MPE também implica desafios organizacionais e simbólicos no campo acadêmico. Primeiramente, há a necessidade de capacitação e valorização de orientadores e avaliadores que compreendam as especificidades metodológicas da pesquisa aplicada. De maneira recorrente, a literatura aponta para a predominância de abordagens qualitativas em estudos sobre o MPE, o que reflete tanto o caráter contextualizado das investigações quanto as afinidades epistemológicas de pesquisadores que se dedicam a temas educativos (Sampaio; Mancini, 2007). Entretanto, também se observa a presença de pesquisas com caráter misto e quantitativo, especialmente quando o objetivo é avaliar impactos e eficácia de intervenções educacionais.

Além disso, a avaliação institucional e a política de financiamento constituem vetores decisivos para a perenidade do MPE. O reconhecimento dos programas pela CAPES e o estabelecimento de critérios que valorizem a pertinência social dos projetos foram passos importantes; contudo, a sustentabilidade a longo prazo requer políticas contínuas de financiamento, bem como mecanismos que facilitem a articulação entre pesquisa, extensão e inovação nas universidades (Brasil, CAPES, 2017). A institucionalização do MPE, portanto, depende não apenas da qualidade dos programas, mas também de um ecossistema político-institucional que reconheça e incentive a produção aplicada.

Ao olhar para o panorama histórico contemporâneo, é possível identificar algumas tendências que marcam a trajetória do MPE: (a) a ampliação de programas que incorporam tecnologias digitais como objeto e meio de intervenção; (b) o fortalecimento de linhas de pesquisa voltadas à formação continuada e à gestão escolar; (c) uma maior preocupação com a avaliação de impacto dos produtos educacionais; e (d) a crescente importância de parcerias interinstitucionais e regionais para a implementação de projetos (Gatti, 2019; Morosini, 2020). Essas tendências apontam para uma modalidade em maturação, que busca consolidar sua especificidade e ampliar sua contribuição para a melhoria da educação básica.

Nesse sentido, pode-se compreender que o panorama histórico do MPE no Brasil revela uma modalidade que, apesar de relativamente recente, já desempenha papel relevante na formação de profissionais reflexivos e na produção de soluções aplicadas para a educação. Gatti (2019) pontua que, mesmo tempo, permanece em aberto a agenda de pesquisa e de políticas necessária para consolidar sua identidade epistemológica e ampliar sua capacidade de impacto social. A compreensão detalhada dessa trajetória histórica constitui, portanto, um passo imprescindível para avaliar o estado atual da modalidade e para orientar ações futuras de fortalecimento institucional, formação de pesquisadores-praticantes e articulação entre universidade e escola.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão sistemática de literatura, delineada com o objetivo de identificar, analisar e sintetizar as produções científicas relacionadas ao tema Mestrado Profissional em Educação (MPE) no Brasil. O estudo buscou compreender o percurso histórico, os fundamentos epistemológicos e as tendências recentes que marcam essa modalidade de pós-graduação stricto sensu, visando contribuir para o avanço das discussões acadêmicas e institucionais sobre sua consolidação e relevância no campo educacional.

De acordo com Sampaio e Mancini (2007), a revisão sistemática constitui um método científico que, por meio de procedimentos sistemáticos e reprodutíveis, busca reunir evidências existentes sobre uma determinada temática, permitindo identificar lacunas de conhecimento e orientar futuras pesquisas. Assim, diferentemente de uma revisão narrativa, o presente estudo adota critérios explícitos de busca, seleção e análise de dados, com vistas a garantir rigor metodológico, transparência e validade das conclusões.

3.1 Abordagem da pesquisa

A pesquisa foi conduzida sob uma abordagem qualitativa de caráter exploratório e descritivo, uma vez que busca compreender fenômenos complexos e contextuais — no caso, as características históricas, epistemológicas e institucionais do Mestrado Profissional em Educação — a partir da análise de documentos e produções científicas existentes (Gil, 2019). A escolha dessa abordagem justifica-se pelo fato de o fenômeno em estudo envolver significados e interpretações construídas socialmente, as quais não podem ser quantificadas, mas analisadas em profundidade a partir do conteúdo e da trajetória das publicações científicas.

Conforme Minayo (2016), a abordagem qualitativa permite compreender o sentido das práticas humanas em seus contextos históricos e culturais, o que é essencial para o exame do MPE, cuja emergência está associada a políticas educacionais, transformações institucionais e novas demandas de formação docente e profissional.

3.2 Delimitação da pesquisa e fontes de dados

Para compor o corpus da revisão sistemática, foram selecionadas produções publicadas entre 2009 e 2024, período que abrange desde a publicação da Portaria Normativa MEC n.º 17/2009 — marco regulatório do MPE — até os anos mais recentes, em que a modalidade se consolidou em várias universidades públicas e privadas. O recorte temporal busca abarcar tanto as produções iniciais, centradas em debates conceituais e normativos, quanto os estudos mais recentes, que analisam a efetividade e os impactos dos programas.

As fontes de dados utilizadas foram bases eletrônicas de indexação científica, reconhecidas nacional e internacionalmente, a saber: SciELO (Scientific Electronic Library Online); Portal de Periódicos CAPES/MEC; Google Scholar; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT); Educação & Sociedade, Revista Brasileira de Educação, RBPG – Revista Brasileira de Pós-Graduação e demais periódicos especializados em política e gestão da educação. Essas bases foram escolhidas por sua abrangência e relevância na área da Educação, bem como por reunirem publicações revisadas por pares e com credibilidade científica, atendendo aos critérios de qualidade exigidos em revisões sistemáticas (Sampaio; Mancini, 2007).

3.3 Estratégia de busca

A estratégia de busca foi estruturada a partir da combinação de descritores controlados e não controlados, com o uso de operadores booleanos “AND” e “OR”, de forma a ampliar e refinar o alcance das publicações. Os principais termos utilizados foram: *“Mestrado Profissional em Educação”*, *“pós-graduação stricto sensu”*, *“formação de professores”*, *“educação básica”*, *“produto educacional”* e *“CAPES”*.

Os critérios de inclusão e exclusão foram definidos previamente, garantindo a transparência e a replicabilidade do processo, conforme orienta a literatura metodológica sobre revisões sistemáticas (Kitchenham; Charters, 2007). Critérios de inclusão: Estudos publicados em língua portuguesa; Pesquisas empíricas, teóricas ou documentais que abordem o Mestrado Profissional em Educação; Textos completos e disponíveis integralmente nas bases de dados; Publicações no período de 2009 a 2024. Critérios de exclusão: Trabalhos duplicados em mais de uma base; Publicações não relacionadas à área da Educação (como Mestrados Profissionais em outras áreas); Artigos de opinião, resenhas ou textos sem rigor científico; Documentos que não apresentavam informações metodológicas suficientes para análise.

3.4 Processo de seleção e triagem

A triagem das publicações seguiu as etapas recomendadas pelo protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), conforme diretrizes atualizadas por Page et al. (2021). Inicialmente, as buscas resultaram em 327 publicações. Após a leitura dos títulos e resumos, 198 estudos foram excluídos por não atenderem aos critérios de inclusão. Dos 129 textos restantes, 73 foram eliminados por duplicidade e 35 por não apresentarem relação direta com o objeto da revisão. Assim, o corpus final foi composto por 21 estudos, entre artigos científicos, dissertações e teses.

Cada texto selecionado foi lido integralmente e classificado segundo quatro categorias analíticas: Histórico e políticas institucionais do MPE; Epistemologia e fundamentos teóricos; Formação docente e práticas profissionais; Produtos educacionais e impactos sociais. Essas categorias foram elaboradas a partir da recorrência temática identificada nas publicações e da relevância teórica para o objetivo central da pesquisa.

3.5 Procedimentos de análise

Os dados obtidos foram analisados segundo os princípios da análise de conteúdo temática, conforme proposta por Bardin (2016), em três fases: (1) pré-análise; (2) exploração do material; e (3) tratamento, inferência e interpretação dos resultados. A pré-análise envolveu a leitura flutuante das publicações e a organização do corpus documental. Na fase de exploração, foram identificadas unidades de registro e contexto relacionadas às categorias definidas. Por fim, o tratamento dos resultados consistiu na síntese e interpretação crítica das evidências, buscando convergências, divergências e lacunas de conhecimento sobre o MPE.

Além da análise qualitativa, foi realizada uma sistematização quantitativa descritiva do corpus, registrando dados como o ano de publicação, tipo de documento (artigo, dissertação ou tese), instituição de origem e palavras-chave, com o intuito de identificar tendências e períodos de maior produção. Essa triangulação entre abordagens qualitativa e descritiva permitiu maior robustez interpretativa e melhor compreensão do desenvolvimento histórico e conceitual do tema.

3.6 Validação e confiabilidade

Para garantir a confiabilidade do processo metodológico, todas as etapas de busca, triagem e categorização foram realizadas por dois pesquisadores de forma independente, com posterior consenso em casos de divergência. Essa prática assegura a confiirmação cruzada dos resultados, reduzindo vieses de seleção e interpretação (Sampaio; Mancini, 2007).

Além disso, foi adotada a técnica de audit trail (trilha de auditoria), que consiste na documentação detalhada de cada etapa da revisão — incluindo termos de busca, critérios de exclusão e fichamentos analíticos — de modo a permitir a reprodutibilidade do estudo e a rastreabilidade das decisões tomadas.

3.7 Aspectos éticos

Embora a pesquisa se baseie exclusivamente em fontes secundárias de domínio público, respeitaram-se todos os princípios éticos da pesquisa científica, conforme a Resolução n.º 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regula investigações em Ciências Humanas e Sociais. Todas as obras analisadas foram devidamente citadas, preservando os direitos autorais dos autores e a integridade das fontes consultadas.

3.8 Limitações metodológicas

Reconhece-se que a revisão sistemática, embora rigorosa, possui limitações inerentes. Primeiramente, há a possibilidade de viés de publicação, uma vez que estudos não indexados ou de difícil acesso podem ter ficado fora do corpus. Em segundo lugar, as análises interpretativas dependem da qualidade e da profundidade das informações apresentadas nas publicações originais. Contudo, adotaram-se estratégias metodológicas — como a triangulação de dados e a validação cruzada — para minimizar tais limitações e garantir a fidedignidade dos resultados. Logo, pontua-se que a metodologia empregada neste estudo combina rigor técnico, sistematização e análise crítica, buscando oferecer uma visão abrangente e fundamentada sobre o Mestrado Profissional em Educação no Brasil. O conjunto de procedimentos adotados assegura a coerência entre o objetivo geral da pesquisa, que é compreender o panorama histórico e epistemológico do MPE, e os caminhos metodológicos que orientaram a coleta, a seleção e a análise dos dados.

4 RESULTADOS

A revisão sistemática conduzida permitiu identificar e analisar 21 publicações científicas — entre artigos, dissertações e teses — que abordam o Mestrado Profissional em Educação (MPE) no Brasil, no período de 2009 a 2024. A partir do exame dessas produções, emergiram quatro grandes categorias temáticas que sintetizam as principais tendências e preocupações acadêmicas em torno da modalidade: (1) a consolidação histórica e institucional do MPE; (2) os fundamentos epistemológicos e metodológicos da formação profissional; (3) as práticas formativas e o perfil dos egressos; e (4) os produtos educacionais e seus impactos nas redes de ensino.

Essas categorias refletem a pluralidade de olhares com que o MPE tem sido estudado e evidenciam tanto seu caráter inovador quanto os desafios enfrentados para consolidar sua identidade dentro do sistema de pós-graduação brasileiro.

4.1 Panorama geral das produções

A distribuição temporal dos estudos revelou três momentos distintos na trajetória da literatura sobre o MPE. O primeiro, entre 2009 e 2013, corresponde à fase inicial de implantação dos programas, em que predominam textos descri-

tivos e reflexões sobre as bases legais e conceituais da modalidade (Brasil, MEC, 2009; Gatti, 2010). O segundo período, entre 2014 e 2018, marca a expansão institucional e o surgimento de investigações empíricas sobre experiências concretas de cursos em universidades federais e estaduais (Dourado, 2018; Morosini, 2016). O terceiro momento, de 2019 a 2024, caracteriza-se pela diversificação dos temas e pelo aprofundamento das análises sobre impacto, qualidade formativa e epistemologia da prática (Gatti, 2019; Costa; Silva; Ghedin, 2021).

Em termos de origem institucional, a maioria das produções concentra-se em universidades públicas — notadamente a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade de Brasília (UnB). Essa concentração reflete tanto a maior tradição dessas instituições na oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu quanto o apoio da CAPES na criação de programas voltados à formação continuada de professores e gestores (Brasil, CAPES, 2017).

No que se refere à tipologia dos estudos, predominaram abordagens qualitativas, de natureza documental e descritiva, em consonância com o caráter reflexivo da área da Educação. Apenas quatro publicações utilizaram métodos mistos, combinando análise documental com questionários ou entrevistas com egressos e orientadores. Essa predominância confirma a observação de Sampaio e Mancini (2007), segundo a qual revisões em ciências humanas tendem a privilegiar a análise interpretativa em detrimento de estatísticas ou metanálises.

4.2 A consolidação histórica e institucional do MPE

A primeira categoria analítica evidencia a centralidade da dimensão histórica e normativa no debate sobre o MPE. Os estudos iniciais concentraram-se na compreensão do processo de regulamentação e na análise das portarias da CAPES e do MEC que definiram os contornos jurídicos da modalidade (Brasil, MEC, 2009; Brasil, CAPES, 2017).

Dourado (2018) e de Morosini (2020) apontam que o MPE emergiu em um contexto de ampliação da pós-graduação brasileira e de pressão por uma maior vinculação entre formação docente e demandas sociais. Dourado (2018) interpreta o MPE como uma “resposta institucional a uma necessidade histórica de integrar teoria e prática na formação de professores”, enquanto Morosini (2020) o entende como uma “modalidade que traduz o compromisso da universidade com a inovação e com a intervenção qualificada nos contextos educativos”.

A análise dos documentos oficiais revelou ainda que a CAPES, ao reconhecer o MPE como modalidade stricto sensu equivalente ao mestrado acadêmico, redefiniu o conceito de pesquisa aplicada, ampliando-o para incluir a produção de conhecimento contextualizado e transformador (Brasil, CAPES, 2017). Essa ampliação do escopo epistêmico foi um marco importante para legitimar a modalidade junto à comunidade científica, embora o debate sobre sua equivalência e rigor permaneça recorrente na literatura (Gatti, 2019; Souza; Tavares, 2022).

Um dado relevante é que, entre 2017 e 2024, observou-se um crescimento expressivo no número de programas de MPE reconhecidos pela CAPES, sobretudo em universidades federais do Nordeste e do Centro-Oeste. Essa expansão revela o papel estratégico do MPE na interiorização da pós-graduação, promo-

vendo acesso à formação stricto sensu em regiões historicamente menos atendidas (CAPES, 2023).

4.3 Fundamentos epistemológicos e metodológicos

A segunda categoria abrange a discussão sobre os fundamentos teóricos e metodológicos do MPE. Os resultados indicam que os estudos tendem a reconhecer a existência de uma epistemologia da prática, ancorada na articulação entre saberes científicos e saberes experienciais (Tardif, 2014; Schön, 2000). Gatti (2019) e de Nóvoa (2017) reforçam que o MPE busca romper com a dicotomia entre teoria e prática, propondo uma perspectiva formativa que valoriza o professor como produtor de conhecimento. Nesse sentido, a pesquisa no MPE assume caráter investigativo e reflexivo, partindo de problemas reais do contexto escolar e resultando em soluções aplicáveis.

Contudo, a literatura aponta tensões metodológicas significativas. De um lado, há o desafio de manter o rigor científico exigido pela CAPES; de outro, a necessidade de que o produto final tenha relevância e aplicabilidade imediata. Segundo Costa, Silva e Ghedin (2021), essa tensão reflete "uma crise de identidade epistemológica", pois o MPE precisa simultaneamente "atender aos critérios de cientificidade e responder às demandas concretas do campo profissional".

Outra questão recorrente refere-se à natureza do produto educacional. Os estudos revisados evidenciam uma ampla variedade de formatos, desde materiais didáticos e sequências formativas até aplicativos digitais e projetos de intervenção, o que demonstra flexibilidade, mas também falta de uniformidade nos critérios de qualidade (Gonçalves; Lima; Souza, 2020). Em várias análises, observa-se que a inovação pedagógica, mais do que o formato técnico, constitui o principal parâmetro de avaliação dos produtos.

4.4 Formação docente e perfil dos egressos

A terceira categoria concentra-se nas contribuições do MPE para a formação docente e o desenvolvimento profissional. Os resultados mostram consenso entre os autores quanto ao potencial da modalidade para promover a reflexividade crítica e o aprimoramento da prática pedagógica. Gatti (2019) e Morosini (2020) indicam que o MPE tem possibilitado a criação de espaços de interlocução entre universidade e escola, fortalecendo a dimensão formativa e colaborativa do trabalho docente. Pesquisas empíricas realizadas na UFMG e na UFRGS (Souza; Tavares, 2022) apontam que os egressos do MPE relatam mudanças significativas em sua postura profissional, destacando maior autonomia, uso de metodologias inovadoras e participação em projetos institucionais de formação continuada.

Entretanto, também emergem críticas relacionadas à valorização institucional do título de mestre profissional. Em muitos sistemas estaduais e municipais, os egressos enfrentam dificuldades para obter reconhecimento salarial ou progressão funcional, o que compromete a atratividade da modalidade (Dourado, 2018). Essa lacuna revela a necessidade de políticas de valorização que reconheçam o MPE como instrumento legítimo de qualificação docente e inovação educativa. Além disso, a literatura aponta que a orientação dos trabalhos no MPE

requer um perfil docente diferenciado: mais próximo do papel de tutor de projetos de intervenção do que do orientador tradicional acadêmico (Morosini, 2020). Essa característica reforça a especificidade pedagógica da modalidade, mas exige formação e acompanhamento específicos também para os orientadores.

4.5 Produtos educacionais e impactos nas redes de ensino

A última categoria diz respeito aos produtos educacionais, núcleo distintivo do MPE. Dos 21 estudos analisados, 19 apresentaram análise direta de produtos desenvolvidos em programas da área de Educação. As temáticas mais recorrentes envolvem alfabetização e letramento, tecnologias digitais, inclusão escolar e gestão pedagógica.

De acordo com Ghedin e Oliveira (2021), o produto educacional cumpre dupla função: "é simultaneamente resultado de pesquisa aplicada e instrumento de transformação institucional". A revisão das produções mostrou que muitos desses produtos são implementados em larga escala, principalmente quando envolvem formação de professores ou uso de recursos digitais em redes públicas.

Entretanto, alguns autores alertam para a necessidade de mecanismos mais efetivos de avaliação de impacto. Em muitos casos, os produtos são defendidos e arquivados sem acompanhamento posterior de sua implementação ou eficácia (Gatti, 2019). Essa constatação sugere a importância de políticas institucionais de monitoramento e repositórios públicos que facilitem o acesso e a replicação das inovações.

Outro ponto crítico refere-se à visibilidade científica dos produtos. A CAPES vem incentivando o registro e a difusão desses materiais em plataformas digitais, mas os estudos mostram que ainda há baixa indexação e reconhecimento dos produtos como produções acadêmicas (CAPES, 2023). Isso reforça a necessidade de redefinir métricas de avaliação que considerem a natureza aplicada e o impacto social da modalidade.

4.6 Síntese interpretativa dos resultados

A análise integrada das quatro categorias permite observar que o Mestrado Profissional em Educação se consolidou, nas últimas duas décadas, como um espaço híbrido entre a pesquisa científica e a inovação pedagógica. Sua trajetória reflete o esforço das instituições de ensino superior em responder às demandas por formação docente contextualizada, ao mesmo tempo em que mantém os princípios de rigor acadêmico da pós-graduação stricto sensu.

Os resultados evidenciam ainda que o MPE tem contribuído para a valorização do conhecimento produzido na prática educativa, conferindo estatuto científico à experiência do professor e à experimentação pedagógica. Contudo, persistem desafios estruturais, como a falta de reconhecimento institucional dos egressos e a necessidade de maior padronização dos critérios de avaliação de produtos e programas.

Em termos epistemológicos, o MPE representa uma mudança paradigmática no campo da formação de professores, ao reconhecer a prática como lócus

de produção de conhecimento. Essa mudança aproxima-se das concepções de Schön (2000), para quem o profissional reflexivo é aquele que aprende e produz saberes na ação. Por outro lado, a revisão aponta que a consolidação teórica e metodológica da modalidade ainda demanda maturação. Há consenso sobre sua relevância social e formativa, mas não há uniformidade nos referenciais teóricos, tampouco nos parâmetros de avaliação de impacto. Assim, o MPE emerge como uma experiência inovadora em curso, em processo contínuo de institucionalização e aperfeiçoamento.

5 DISCUSSÃO

A discussão dos resultados obtidos nesta revisão sistemática evidencia que o MPE ocupa, nas duas últimas décadas, um espaço de crescente relevância no sistema nacional de pós-graduação. Sua consolidação expressa uma mudança de paradigma na formação docente e na produção de conhecimento aplicado, em consonância com as diretrizes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que enfatiza a indissociabilidade entre teoria e prática, e a relevância social da pesquisa (CAPES, 2022).

De acordo com Morosini e Fernandes (2014), o MPE surge como resposta a uma demanda histórica da educação brasileira por uma formação pós-graduada voltada à resolução de problemas concretos das práticas pedagógicas e de gestão educacional. Essa vertente rompe com o modelo estritamente acadêmico dos mestrados tradicionais, propondo uma formação orientada por contextos de aplicação e intervenção educativa qualificada. Assim, os resultados da presente revisão corroboram a ideia de que o MPE não é apenas uma modalidade alternativa, mas um projeto epistemológico e político que amplia o sentido da pesquisa educacional no Brasil.

A análise dos estudos revisados revela que a maioria das produções está concentrada em instituições públicas federais e estaduais, sobretudo em universidades com tradição na área de Educação, como a UFMG, a UFRGS e a UFSCar. Essa concentração institucional, apontada também por Leite (2020), reflete o papel dessas universidades na consolidação de uma cultura de pesquisa aplicada e no fortalecimento da formação de professores-pesquisadores.

Um aspecto recorrente nas publicações analisadas refere-se ao debate sobre o estatuto epistemológico do MPE. Conforme observa Dourado (2019), o Mestrado Profissional enfrenta tensões quanto à legitimidade de sua produção científica, sendo frequentemente comparado aos mestrados acadêmicos. No entanto, tal comparação perde força à medida que se reconhece a especificidade epistemológica do conhecimento profissional, caracterizado por uma racionalidade prática e contextualizada, como argumenta Schön (2000) ao tratar do profissional reflexivo.

Nesse sentido, a epistemologia da prática emerge como um dos pilares teóricos dos MPEs, pois orienta a produção de saberes ancorados na experiência e na intervenção. Essa abordagem está alinhada ao que Tardif (2014) define como *saberes da docência* — saberes construídos na e pela prática, articulando dimensões cognitivas, éticas e socioculturais. A revisão evidencia que boa parte dos estudos sobre o MPE associa-se a essa concepção, propondo uma superação da dicotomia entre teoria e prática, especialmente nos contextos de formação

docente continuada.

A produção técnico-pedagógica, materializada nos *produtos educacionais* exigidos nos MPEs, também constitui foco central de debate. Segundo Pereira e Pimenta (2017), esses produtos funcionam como dispositivos de inovação pedagógica, pois vinculam o conhecimento científico a soluções práticas para desafios reais do ensino. Nos resultados revisados, identificam-se produtos como sequências didáticas, plataformas digitais, jogos educativos, protocolos de gestão e materiais de formação docente, os quais expressam uma nova lógica de transferência de conhecimento, mediada pela aplicabilidade e pela avaliação do impacto social.

Do ponto de vista teórico, tal movimento aproxima o MPE de correntes contemporâneas que defendem a pesquisa como prática social (Kemmis; Wilkinson, 2002) e a investigação-ação crítica (Carr; Kemmis, 1986), nas quais o pesquisador atua como agente transformador de sua própria realidade. Nos estudos analisados, essa perspectiva é predominante: grande parte das dissertações revisadas adota abordagens qualitativas de natureza interventiva, com destaque para a pesquisa-ação e a pesquisa-formação, conforme discutem Franco (2020) e Souza e Almeida (2021).

Além disso, observa-se que o MPE tem se constituído como espaço de mediação entre políticas públicas e práticas locais, articulando formação, gestão e currículo. Em estudo sobre a experiência do MPE da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Rodrigues (2021) argumenta que os projetos desenvolvidos nos cursos contribuem para a implementação de políticas de formação continuada e para a melhoria da qualidade do ensino na educação básica. Essa interface entre o mundo acadêmico e o campo educacional fortalece a dimensão social do MPE e reafirma sua função pública.

Por outro lado, os resultados da revisão indicam tensões e desafios persistentes. Um dos principais é a avaliação da produção intelectual dos MPEs pela CAPES. Como destacam Silva e Cunha (2018), os critérios de avaliação, tradicionalmente voltados à produtividade científica acadêmica, nem sempre contemplam a natureza aplicada e os produtos inovadores gerados pelos mestrandos profissionais. Essa lacuna pode gerar distorções na mensuração da qualidade e impacto do MPE, dificultando seu reconhecimento no campo da pós-graduação.

Outro ponto crítico é o reconhecimento dos produtos educacionais como contribuições científicas válidas. Franco e Pimenta (2019) problematizam o fato de que muitos programas ainda enfrentam resistência quanto à legitimação desses produtos como pesquisa, revelando um tensionamento entre os paradigmas da ciência aplicada e da ciência teórica. No entanto, a crescente indexação de produtos em repositórios institucionais e a publicação de relatos de experiência em periódicos da área têm contribuído para ampliar sua visibilidade e validação acadêmica.

A formação docente aparece como dimensão transversal nas análises, sendo entendida não apenas como atualização pedagógica, mas como processo de desenvolvimento profissional e identitário. Imbernón (2010) argumenta que a formação continuada deve promover autonomia, reflexão crítica e capacidade de intervenção. Os MPEs, ao integrarem a pesquisa à prática profissional, tendem a produzir tais efeitos, conforme evidenciado em estudos empíricos que apontam transformações significativas nas concepções pedagógicas e nas práti-

cas dos professores e gestores participantes (Santos; Oliveira, 2020).

Outro aspecto emergente diz respeito à interdisciplinaridade nos projetos desenvolvidos. A literatura recente (Leite, 2020; Moura; Araújo, 2022) indica que o MPE tem promovido experiências inovadoras de integração entre diferentes campos do saber, como pedagogia, tecnologia educacional, gestão escolar e políticas públicas, refletindo o caráter híbrido e dinâmico da educação contemporânea. Essa característica aproxima o MPE das agendas da Educação 4.0, que demandam competências colaborativas e criativas para a resolução de problemas complexos (Moreira; Schlemmer, 2020).

Do ponto de vista epistemológico, essa interdisciplinaridade reforça a noção de ecologia dos saberes, proposta por Santos (2007), na qual diferentes formas de conhecimento científico, técnico, popular e experiencial, podem dialogar e se articular na construção de práticas educativas contextualizadas. Nos MPEs, essa ecologia se manifesta na valorização do saber docente e na integração entre pesquisa, ensino e extensão.

Cabe destacar, ainda, a importância da internacionalização e da troca de experiências interinstitucionais na consolidação do MPE. Embora ainda incipiente, há relatos de cooperações internacionais voltadas ao intercâmbio de metodologias e modelos de avaliação, especialmente com universidades ibero-americanas (Pereira; Costa, 2021). Tais parcerias contribuem para legitimar o MPE em âmbito global e para promover o reconhecimento da pesquisa aplicada como eixo estratégico de desenvolvimento educacional. Contudo, para que o MPE alcance sua plena potencialidade, é imprescindível avançar na avaliação de impacto social, no reconhecimento institucional dos produtos educacionais e na formação de orientadores com experiência em pesquisa aplicada. A consolidação dessa modalidade exige políticas públicas consistentes e uma cultura acadêmica aberta à diversidade de saberes e práticas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão sistemática permitiu compreender que o MPE representa uma das mais significativas transformações da pós-graduação brasileira nas últimas décadas, ao articular a pesquisa acadêmica à prática educacional e à intervenção social. A análise das produções científicas entre 2009 e 2024 revelou que os MPEs têm contribuído de modo expressivo para a consolidação de uma nova epistemologia da formação docente, baseada na integração entre saberes teóricos e práticos, e orientada pela resolução de problemas reais no campo educacional.

Os resultados demonstram que o MPE vem se consolidando como espaço de produção de conhecimento aplicado e contextualizado, cuja relevância transcende a formação individual do professor e alcança o fortalecimento das instituições educacionais e das políticas públicas de formação continuada. Essa característica o distingue do mestrado acadêmico tradicional, sem com isso estabelecer hierarquias, mas evidenciando a complementaridade entre ciência teórica e ciência prática, conforme apontam Dourado (2019) e Franco e Pimenta (2019).

Constatou-se que a maior parte das produções sobre o tema tem como foco a análise dos impactos formativos e das contribuições dos produtos educacionais

para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Tais produtos, como sequências didáticas, recursos digitais, programas de formação e metodologias inovadoras, configuram-se como instrumentos de transformação social e pedagógica, ao propiciar a aplicação imediata do conhecimento científico em contextos escolares específicos (Pereira; Pimenta, 2017). Essa materialização da pesquisa em ações concretas reforça a natureza prática e interventiva do MPE e reafirma sua função pública na melhoria da qualidade da educação básica.

Entretanto, os estudos também evidenciam desafios estruturais e epistemológicos que persistem. Entre eles, destacam-se a dificuldade de reconhecimento dos produtos educacionais como produção científica válida, a inadequação de alguns critérios de avaliação da CAPES à lógica dos mestrados profissionais e a necessidade de maior clareza nos parâmetros de qualidade e impacto social. Como observam Silva e Cunha (2018), a avaliação dos MPEs ainda se pauta, em muitos casos, por indicadores de produtividade acadêmica tradicional, o que pode subestimar o valor inovador e transformador de suas práticas e resultados.

Outro desafio relevante diz respeito à formação dos orientadores e docentes dos programas, que exige competências específicas para mediar processos de pesquisa aplicada e de construção coletiva de conhecimento. Nesse contexto, reforça-se a importância da formação de pesquisadores reflexivos, como propõe Schön (2000), capazes de integrar teoria, prática e reflexão crítica em um ciclo contínuo de aperfeiçoamento profissional.

Além disso, a interdisciplinaridade e a colaboração entre instituições despontam como tendências promissoras. A literatura indica que experiências interinstitucionais e internacionais contribuem para a legitimação do MPE e para a construção de uma comunidade científica mais aberta à diversidade epistemológica e metodológica (Leite, 2020; Pereira; Costa, 2021). Tais movimentos ampliam o alcance e o reconhecimento dessa modalidade de pós-graduação, fortalecendo sua contribuição para o desenvolvimento educacional do país.

Dessa forma, é possível compreender que o MPE representa um marco de reconfiguração do pensamento educacional brasileiro, pois rompe com modelos lineares e hierárquicos de produção do conhecimento, valorizando a prática profissional como fonte legítima de saber. Sua consolidação reafirma o compromisso da pós-graduação com a realidade social e com a transformação das práticas educativas, aproximando-se das perspectivas da pesquisa-ação crítica e da pedagogia emancipatória.

Portanto, é possível concluir que o MPE não deve ser visto somente como uma alternativa de formação, mas como um projeto de inovação científica e social, comprometido com a democratização do conhecimento e com a qualificação do trabalho docente. Sua continuidade e fortalecimento dependem de políticas públicas consistentes, de mecanismos avaliativos mais adequados e do reconhecimento institucional de sua especificidade epistemológica.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Documento de Área: Educação*. Brasília: CAPES, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa n.º 17, de 28 de dezembro de 2009*. Disponibiliza diretrizes para a pós-graduação stricto sensu. Brasília: MEC, 2009.

CAPES. *Documento de área: Educação – 2022*. Brasília: CAPES, 2022.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: Falmer Press, 1986.

COSTA, Patrícia; SILVA, João; GHEDIN, Evandro. *Epistemologia e práticas de pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. Revista Educação em Questão*, Natal, v. 59, n. 2, 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Formação de professores e valorização docente: desafios e perspectivas. Educação & Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 143, p. 669–688, 2018.

FRANCO, M. A. S. *Pesquisa-formação e docência: interfaces e perspectivas no contexto da pós-graduação. Revista Brasileira de Educação*, v. 25, e250007, 2020. DOI: 10.1590/S1413-24782020250007.

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. *A pesquisa aplicada e o produto educacional no mestrado profissional: desafios epistemológicos. Educação & Pesquisa*, v. 45, e214835, 2019.

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

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, 2019.

GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, Elba S. de Souza. *Professores do Brasil: novos cenários de formação.* Brasília: UNESCO, 2019.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Kátia S. *O produto educacional no Mestrado Profissional em Educação: reflexões sobre sua função formativa. Revista Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 16, n. 3, 2021.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GONÇALVES, Tereza; LIMA, André; SOUZA, Renata. *Inovação e aplicabilidade nos produtos educacionais do Mestrado Profissional. Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 17, n. 36, 2020.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KEMMIS, S.; WILKINSON, M. *Participatory action research and the study of practice*. In: ATWEH, B.; KEMMIS, S.; WEEKS, P. (org.). *Action research in practice: partnerships for social justice in education*. London: Routledge, 2002.

KITCHENHAM, Barbara. *Procedures for Performing Systematic Reviews*. Keele: Keele University, 2004.

LEITE, D. *Mestrado profissional em educação: interfaces entre formação docente e pesquisa aplicada. Revista Diálogo Educacional*, v. 20, n. 65, p. 79–104, 2020.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. *Educação 4.0 e inovação pedagógica. Revista Novas Tecnologias na Educação*, v. 18, n. 2, p. 1–14, 2020.

MOROSINI, Marília Costa. *Pós-graduação e formação docente: desafios contemporâneos.* Porto Alegre: Penso, 2020.

MOURA, D. G.; ARAÚJO, M. S. *A interdisciplinaridade como eixo estruturante do mestrado profissional em educação. Educação & Realidade*, v. 47, n. 2, e127543, 2022.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2017.

PAGE, Matthew J. et al. *The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. BMJ*, v. 372, n. 71, 2021.

PEREIRA, J. E. D.; PIMENTA, S. G. *Produtos educacionais e inovação pedagógica no mestrado profissional em educação. Revista e-Curriculum*, v. 15, n. 3, p. 727–748, 2017.

SAMPAIO, Rosana F.; MANCINI, Marisa C. *Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. Revista Brasileira de Fisioterapia*, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83–89, 2007.

SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, M. J.; OLIVEIRA, T. R. *Impactos formativos do mestrado profissional em educação básica*. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 17, n. 1, p. 145–168, 2020.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, M. A.; CUNHA, M. I. *Avaliação dos mestrados profissionais: critérios e desafios na pós-graduação brasileira*. *Revista Avaliação*, v. 23, n. 3, p. 654–674, 2018.

SOUZA, Maria A.; TAVARES, Cláudia. *Formação docente e impacto do Mestrado Profissional em Educação*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 91, 2022.

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

Capítulo 3

SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E O BRASIL: uma articulação federativa

THE NATIONAL EDUCATION SYSTEM AND BRAZIL: A FEDERATIVE FRAMEWORK

RESUMO

O presente artigo analisa o Sistema Nacional de Educação (SNE) no contexto do federalismo brasileiro, tendo como eixo central a articulação entre União, estados, Distrito Federal e municípios na formulação e implementação das políticas educacionais. Parte-se do reconhecimento de que a Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como direito social e determinou a organização dos sistemas de ensino em regime de colaboração, mas que a efetivação desse princípio foi historicamente limitada por desigualdades federativas, fragmentação das políticas públicas e dificuldades de coordenação intergovernamental. O estudo possui abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental, contemplando contribuições clássicas e contemporâneas sobre federalismo, regime de colaboração e organização da educação nacional. Analisa-se, especialmente, a institucionalização do SNE pela Lei Complementar nº 220/2025, que estabelece normas de cooperação e mecanismos de articulação entre os entes federados. Os resultados indicam que a consolidação do sistema depende do fortalecimento da cooperação federativa, do financiamento redistributivo, do planejamento integrado, da produção articulada de dados, do monitoramento das políticas e da participação social. Conclui-se que o SNE constitui importante possibilidade de aperfeiçoamento do federalismo educacional brasileiro, desde que sua institucionalização normativa seja acompanhada de capacidade efetiva de implementação nos territórios.

Palavras-chave: Sistema Nacional de Educação; Federalismo; Regime de colaboração.; Políticas educacionais; Educação brasileira.

ABSTRACT

This article analyzes the National Education System (SNE) within the context of Brazilian federalism, focusing on the articulation among the Federal Government, states, the Federal District, and municipalities in the formulation and implementation of educational policies. It recognizes that the 1988 Federal Constitution established education as a social right and determined that education systems should be organized under a collaborative regime, while the effective implementation of this principle has historically been constrained by federative inequalities, fragmented public policies, and difficulties in intergovernmental coordination. The study adopts a qualitative approach based on bibliographic and documentary research, incorporating classical and contemporary contributions on federalism, collaborative governance, and the organization of national education. Particular attention is given to the institutionalization of the SNE through Complementary Law No. 220/2025, which establishes cooperation rules and mechanisms for articulation among federative entities. The findings indicate that consolidating the system depends on strengthening federative cooperation, redistributive funding, integrated planning, coordinated educational data production, policy monitoring, and social participation. It concludes that the SNE represents an important opportunity to improve Brazilian educational federalism, provided that its legal institutionalization is accompanied by effective implementation capacity across the country.

Keywords: National Education System; Federalism; Collaborative regime; Educational policies; Brazilian education.

1 INTRODUÇÃO

A educação constitui um direito social fundamental e uma das principais dimensões da cidadania, cuja efetivação demanda a atuação articulada do Estado e da sociedade. No Brasil, a garantia desse direito está diretamente relacionada à forma como se organiza o federalismo educacional, marcado pela distribuição de responsabilidades entre União, estados, Distrito Federal e municípios. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, ao mesmo tempo em que definiu competências específicas aos diferentes entes federados e instituiu o regime de colaboração como princípio para a organização dos sistemas de ensino. Entretanto, a existência de atribuições constitucionalmente distribuídas não tem sido suficiente para assegurar, de maneira homogênea, a oferta de uma educação pública de qualidade em todo o território nacional.

Nesse contexto, o debate sobre a instituição de um Sistema Nacional de Educação (SNE) assume relevância estratégica para a organização das políticas educacionais brasileiras. Embora o país disponha de sistemas de ensino vinculados aos diferentes entes federados, historicamente observa-se a existência de descontinuidades, sobreposições e assimetrias na formulação e implementação das políticas públicas educacionais. A ausência de mecanismos suficientemente institucionalizados de coordenação e cooperação pode contribuir para a fragmentação das ações governamentais, dificultando a construção de políticas capazes de enfrentar as profundas desigualdades sociais, econômicas e territoriais que caracterizam a realidade brasileira.

A discussão acerca do SNE não se limita, portanto, à criação de uma estrutura administrativa nacional. Trata-se de compreender como diferentes níveis de governo podem atuar de forma cooperativa, preservando suas respectivas autonomias e, simultaneamente, assumindo responsabilidades compartilhadas na garantia do direito à educação. Nessa perspectiva, o SNE pode ser compreendido como uma forma de organização e articulação das políticas educacionais, capaz de estabelecer responsabilidades, mecanismos de cooperação, instrumentos de planejamento, formas de financiamento e processos de acompanhamento e avaliação. Sua efetividade depende, consequentemente, da capacidade de construir relações federativas orientadas pela colaboração e pela redução das desigualdades educacionais.

A própria trajetória constitucional brasileira evidencia essa necessidade. A Constituição Federal de 1988 avançou ao reconhecer a autonomia dos entes federados e ao estabelecer competências educacionais específicas, mas também determinou que os sistemas de ensino atuassem em regime de colaboração. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação e as diferentes políticas de financiamento da educação reforçaram a necessidade de maior integração entre as ações dos governos. Apesar desses avanços, permanecem desafios relacionados à coordenação federativa, à distribuição de recursos, às capacidades administrativas dos municípios e estados e à definição mais precisa das responsabilidades compartilhadas.

Diante desse cenário, este artigo parte do seguinte problema de pesquisa: de que maneira o SNE pode contribuir para o fortalecimento da articulação federativa e para a efetivação do direito à educação no Brasil? O objetivo geral consiste em analisar o SNE como instrumento de articulação federativa para a or-

ganização, coordenação e implementação das políticas educacionais brasileiras. Especificamente, busca-se discutir as relações entre federalismo e organização educacional; compreender os fundamentos e as finalidades do SNE; e analisar os principais desafios e possibilidades relacionados à cooperação entre os entes federados.

Para alcançar esses objetivos, desenvolve-se uma abordagem de natureza qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental, com análise da produção acadêmica sobre federalismo, políticas educacionais, regime de colaboração SNE, articulada à análise dos principais marcos normativos que estruturam a educação brasileira. Parte-se da compreensão de que a consolidação de um sistema nacional não deve significar a supressão da autonomia dos entes federados, mas a construção de mecanismos capazes de compatibilizar autonomia, cooperação, coordenação e responsabilidade compartilhada.

2 O FEDERALISMO BRASILEIRO E A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL

A compreensão da organização da educação nacional brasileira exige considerar as características do federalismo instituído pela Constituição Federal de 1988 e os mecanismos de distribuição de competências entre os diferentes entes federados. O federalismo constitui uma forma de organização do Estado na qual o poder político é distribuído territorialmente entre diferentes níveis de governo, dotados de autonomia política, administrativa e financeira. No caso brasileiro, essa configuração assume particular complexidade em razão da inclusão dos municípios como entes federativos, conformando uma estrutura composta pela União, 26 estados, Distrito Federal e 5.570 municípios. Tal desenho produz efeitos diretos sobre a formulação, o financiamento, a implementação e a avaliação das políticas públicas educacionais, uma vez que a garantia do direito à educação depende da capacidade de coordenação entre governos que possuem diferentes competências e capacidades institucionais.

A trajetória do federalismo brasileiro demonstra que a descentralização não deve ser compreendida como simples transferência de atribuições do governo central para os governos subnacionais. A literatura especializada evidencia que descentralização e federalismo são fenômenos distintos, ainda que possam se relacionar na configuração das políticas públicas. Para Arretche (2002), a descentralização das políticas sociais ocorreu em trajetória própria, posterior à restauração do federalismo brasileiro, e foi condicionada pelas relações entre autonomia dos governos subnacionais e capacidade de coordenação do governo federal. Essa distinção é particularmente importante para a educação, pois a existência de sistemas estaduais e municipais autônomos não elimina a necessidade de mecanismos nacionais de coordenação. Ao contrário, a diversidade territorial e a desigual capacidade administrativa e financeira dos entes tornam indispensável a construção de formas cooperativas de atuação.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu bases importantes para essa organização ao determinar, em seu art. 211, que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios devem organizar seus sistemas de ensino em regime de colaboração. A norma constitucional também atribuiu à União função redistributiva e supletiva, especialmente mediante assistência técnica e financeira aos demais

entes, com o propósito de promover a equalização das oportunidades educacionais e assegurar padrões mínimos de qualidade. Aos municípios foi atribuída atuação prioritária na educação infantil e no ensino fundamental, enquanto os estados e o Distrito Federal passaram a atuar prioritariamente no ensino fundamental e no ensino médio (Brasil, 1988). Posteriormente, alterações constitucionais ampliaram esse desenho, estabelecendo que as formas de colaboração devem assegurar universalização, qualidade e equidade do ensino obrigatório.

Esse modelo revela uma característica essencial do federalismo educacional brasileiro: a combinação entre autonomia e interdependência. Nenhum ente possui, isoladamente, condições de responder de maneira integral às múltiplas dimensões do direito à educação. A autonomia federativa garante aos governos subnacionais capacidade de organização e formulação de políticas próprias, mas essa autonomia é exercida em um contexto de responsabilidades compartilhadas. Conforme Arretche (2004), a distribuição de autoridade política em Estados federativos interfere diretamente na capacidade de coordenação das políticas públicas. Na educação brasileira, essa questão se torna ainda mais significativa diante das desigualdades econômicas, sociais e territoriais existentes entre os municípios e entre as unidades da Federação.

Nesse sentido, Cury (2008) identifica no ordenamento constitucional brasileiro uma organização nacional da educação assentada na pluralidade dos sistemas de ensino e em um regime de colaboração destinado a articular os diferentes entes federados. A questão central não consiste, portanto, em substituir os sistemas estaduais e municipais por uma estrutura centralizada, mas em construir mecanismos capazes de assegurar unidade nacional sem eliminar a diversidade e a autonomia federativa. Trata-se de uma tensão constitutiva do federalismo educacional: garantir padrões comuns de direito e qualidade sem transformar a coordenação nacional em centralização administrativa. A literatura recente permanece destacando essa questão, ao reconhecer que as relações interfederativas na educação devem ocorrer por meio de colaboração recíproca, respeitando as competências próprias dos entes e, simultaneamente, fortalecendo mecanismos de coordenação nacional (Cury, 2012; Dourado, 2013).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reforça essa arquitetura ao estabelecer que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão seus respectivos sistemas de ensino, atribuindo à União responsabilidades relacionadas à elaboração do Plano Nacional de Educação, à assistência técnica e financeira e à definição, em colaboração com os demais entes, de competências e diretrizes para a educação básica (Brasil, 1996). Dessa maneira, a legislação educacional procura operacionalizar a relação entre autonomia dos sistemas e coordenação nacional, embora permaneçam limites importantes quanto à institucionalização de mecanismos permanentes de cooperação.

É nesse ponto que emerge a discussão sobre o SNE. Saviani (2010) argumenta que a construção de um sistema nacional pressupõe a articulação dos diferentes níveis e modalidades educacionais mediante planejamento, coordenação e responsabilidades compartilhadas. O Plano Nacional de Educação, nessa perspectiva, constitui instrumento fundamental de planejamento sistêmico, uma vez que permite estabelecer objetivos, metas e estratégias capazes de orientar a ação integrada dos poderes públicos. A própria Constituição Federal determina que o Plano Nacional de Educação deve articular o SNE em regime de colaboração, mediante ações integradas das diferentes esferas federativas

(Brasil, 1988).

Dourado (2013), por sua vez, demonstra que os obstáculos à efetivação do direito à educação estão relacionados, entre outros fatores, às assimetrias federativas e à insuficiente regulamentação do regime de colaboração. A instituição de um SNE, nesse sentido, não representa mera inovação administrativa, mas uma possibilidade de aperfeiçoamento do pacto federativo educacional, mediante maior articulação entre planejamento, financiamento, gestão, avaliação e definição de responsabilidades. A ausência de mecanismos suficientemente institucionalizados pode favorecer a fragmentação das políticas e produzir diferentes condições de acesso, permanência e aprendizagem conforme o território.

Portanto, o federalismo brasileiro constitui simultaneamente condição e desafio para a organização da educação nacional. A autonomia dos entes federados possibilita respostas ajustadas às especificidades territoriais, mas as desigualdades de capacidade financeira, técnica e administrativa tornam necessária uma coordenação nacional capaz de assegurar padrões de equidade. O desafio consiste, segundo Dourado (2013), em construir um federalismo cooperativo no qual a União exerça efetivamente suas funções redistributiva e supletiva, enquanto estados, Distrito Federal e municípios participem da formulação e execução das políticas educacionais em bases cooperativas.

3 SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES, PRINCÍPIOS E FINALIDADES

A compreensão do Sistema Nacional de Educação (SNE) exige situá-lo no interior do processo histórico de organização da educação brasileira e, particularmente, na configuração federativa estabelecida pela Constituição Federal de 1988. O conceito de sistema, no campo educacional, não deve ser reduzido à reunião administrativa de órgãos, instituições e redes de ensino. Trata-se de uma forma de organização intencional, articulada e permanente da ação educativa, orientada por finalidades comuns e sustentada por mecanismos de planejamento, coordenação, participação e avaliação. Nessa perspectiva, Saviani (2010) compreende o sistema como uma unidade da diversidade, constituída por elementos articulados em torno de objetivos comuns, enquanto o SNE corresponde à organização da educação nacional de maneira sistemática, planejada e coordenada. O autor destaca, ainda, que o Plano Nacional de Educação constitui instrumento fundamental dessa organização, pois a educação sistematizada pressupõe ação planejada e acompanhamento de objetivos e metas.

No caso brasileiro, a construção de um sistema nacional apresenta uma particularidade diretamente associada ao federalismo. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu uma estrutura descentralizada, na qual União, estados, Distrito Federal e municípios possuem autonomia político-administrativa e competências próprias, ao mesmo tempo em que compartilham responsabilidades relacionadas à garantia dos direitos sociais. No campo educacional, essa arquitetura é expressa, sobretudo, no artigo 211 da Constituição, que determina a organização dos sistemas de ensino em regime de colaboração. Assim, a instituição de um sistema nacional não significa a constituição de uma estrutura hierárquica submetida integralmente à União, mas a criação de condições institucionais para articular sistemas autônomos em torno de responsabilidades comuns. Essa

compreensão é fundamental porque, historicamente, uma das resistências à construção do SNE esteve associada à interpretação de que uma coordenação nacional poderia ameaçar a autonomia dos entes federados. Estudos de Cury (2008) e Saviani (2010), entretanto, demonstram a compatibilidade entre a organização de um sistema nacional e o federalismo cooperativo previsto constitucionalmente.

A concepção do SNE encontra, portanto, fundamento na necessidade de superar a fragmentação das políticas educacionais sem eliminar a diversidade territorial, institucional e sociocultural do país. Dourado (2013) destaca que as assimetrias econômicas, sociais e educacionais existentes entre os entes federados constituem obstáculos importantes à efetivação do direito à educação, exigindo mecanismos de coordenação federativa capazes de reduzir desigualdades e promover maior organicidade às políticas públicas. Nesse sentido, o SNE deve ser compreendido como mecanismo de articulação entre diferentes sistemas de ensino, e não como substituto das redes estaduais, distrital e municipais. Sua finalidade consiste em organizar relações de interdependência entre os entes, estabelecendo responsabilidades, procedimentos de cooperação e instrumentos capazes de conferir maior coerência à ação pública educacional.

Essa perspectiva ganhou novo significado jurídico com a promulgação da Lei Complementar nº 220, de 31 de outubro de 2025, que instituiu formalmente o SNE e fixou normas para a cooperação entre União, estados, Distrito Federal e municípios na elaboração e implementação de políticas, programas e ações educacionais em regime de colaboração. A norma representa uma inflexão importante na trajetória histórica do SNE, pois transforma em marco legal uma discussão que durante décadas permaneceu predominantemente no âmbito acadêmico, político e legislativo. A legislação vincula o SNE às disposições constitucionais relativas às competências comuns, ao regime de colaboração, ao Plano Nacional de Educação e à organização dos sistemas de ensino, conferindo maior densidade normativa à articulação federativa.

A institucionalização, contudo, não deve ser confundida com a automática efetivação de um sistema nacional plenamente integrado. O desafio desloca-se, em parte, da necessidade de reconhecimento jurídico para a capacidade de produzir práticas permanentes de cooperação, coordenação e pactuação entre os entes federativos. Nesse aspecto, o estudo de Tavares (2023) demonstra que o SNE não é incompatível com a autonomia federativa, mas sua efetividade depende da adequada definição das relações de cooperação e coordenação. A autora evidencia que a ausência de regras suficientemente claras historicamente favoreceu relações interfederativas marcadas por assimetrias e soluções fragmentadas, reforçando a necessidade de institucionalizar mecanismos de colaboração.

Entre os princípios estruturantes do SNE destaca-se, inicialmente, a cooperação federativa. O princípio estabelece que a garantia do direito à educação não pode ser concebida como responsabilidade isolada de determinado nível de governo. A autonomia dos entes federados deve coexistir com a interdependência necessária à implementação das políticas educacionais. Nesse sentido, Cury (2002) caracteriza o federalismo cooperativo como uma configuração que articula descentralização, pluralidade e reciprocidade, exigindo espaços institucionais de negociação e participação. A cooperação, portanto, não representa mera transferência de responsabilidades, mas pressupõe pactuação, compartilhamento de capacidades e definição de responsabilidades proporcionais às condições e

atribuições de cada ente.

A existência de sistemas autônomos em um país profundamente desigual cria o risco de que a capacidade financeira e administrativa de cada território determine, em grande medida, as condições concretas de acesso, permanência e aprendizagem. Por essa razão, a coordenação nacional precisa estar acompanhada de mecanismos redistributivos e supletivos capazes de reduzir desigualdades interterritoriais. Arretche (2010) demonstra que a capacidade redistributiva da União desempenha papel relevante na redução das desigualdades de receita entre jurisdições, aspecto que possui consequências diretas sobre a capacidade dos governos subnacionais de prover serviços públicos. Aplicado à educação, esse princípio significa reconhecer que igualdade formal entre os entes federados não produz necessariamente igualdade material na oferta educacional.

A participação social constitui igualmente dimensão fundamental da concepção do SNE. A organização nacional da educação não pode restringir-se à coordenação burocrática entre governos, uma vez que a educação constitui direito social e campo de disputa de diferentes projetos de sociedade. A Constituição de 1988 incorporou a gestão democrática como princípio do ensino público e ampliou os espaços de participação social, incluindo conselhos, conferências e fóruns. Estudos recentes reforçam que a participação social deverá permanecer como componente estruturante da implementação do SNE, tanto para fortalecer a legitimidade das decisões quanto para assegurar mecanismos de acompanhamento e controle das políticas educacionais (Furtado, 2026).

A finalidade do SNE, nessa perspectiva, ultrapassa a simples racionalização administrativa. Seu sentido político e educacional consiste em conferir organicidade às políticas públicas, articular os diferentes sistemas de ensino, estabelecer responsabilidades compartilhadas, favorecer o planejamento de longo prazo e criar condições para que o direito à educação seja efetivamente assegurado em todo o território nacional. Dourado e Azevedo (2016) defendem que a instituição do sistema pode favorecer maior organicidade na formulação e materialização das políticas educacionais, fortalecendo novas bases para as relações entre os entes federados e para a garantia de uma educação de qualidade social. A relação entre SNE e Plano Nacional de Educação torna-se, nesse contexto, particularmente relevante, pois o planejamento decenal oferece objetivos e metas capazes de orientar a ação articulada dos diferentes níveis de governo (Saviani, 2010).

Por conseguinte, o SNE pode ser compreendido como uma arquitetura institucional destinada a compatibilizar autonomia federativa e responsabilidade coletiva. Sua existência jurídica não elimina as tensões próprias do federalismo brasileiro, tampouco resolve automaticamente desigualdades históricas de financiamento, capacidade administrativa e oferta educacional. Entretanto, cria uma base normativa para que essas questões sejam enfrentadas por meio de mecanismos mais estáveis de cooperação, pactuação, planejamento, financiamento, monitoramento e participação social. Estudos recentes sobre a regulamentação do SNE indicam, justamente, que a implementação desse novo arranjo dependerá da capacidade de transformar a previsão normativa em práticas efetivas de articulação política e federativa (Furtado, 2026).

Desse modo, a concepção do SNE deve ser associada a três dimensões indissociáveis: a dimensão institucional, relacionada à organização e articulação dos sistemas de ensino; a dimensão federativa, referente à cooperação e à distribui-

ção de responsabilidades entre os entes; e a dimensão social, vinculada à garantia do direito à educação, à equidade, à qualidade e à participação democrática. Tavares (2023) afirma que a consolidação do SNE dependerá da capacidade de integrar essas dimensões em uma política de Estado, evitando que sua atuação seja reduzida à soma de programas governamentais ou à coordenação episódica de ações.

4 A ARTICULAÇÃO FEDERATIVA COMO EIXO DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O SNE exige considerar a especificidade do federalismo brasileiro e a consequente distribuição de responsabilidades entre União, estados, Distrito Federal e municípios. Logo, diferentemente de uma estrutura centralizada, na qual as decisões educacionais emanam predominantemente de uma autoridade nacional, o federalismo pressupõe a coexistência de diferentes níveis de governo dotados de autonomia política, administrativa e financeira. No campo educacional, essa característica produz uma configuração institucional complexa, uma vez que a garantia do direito à educação depende da atuação simultânea e articulada de diferentes entes federados.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu bases relevantes para essa organização ao determinar, em seu art. 211, que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizariam seus sistemas de ensino em regime de colaboração. O dispositivo constitucional também atribuiu à União função redistributiva e supletiva, mediante assistência técnica e financeira aos demais entes, ao mesmo tempo em que definiu responsabilidades prioritárias para os diferentes níveis de governo. A Emenda Constitucional nº 108/2020 aprofundou essa concepção ao estabelecer que as formas de colaboração devem assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório, além de prever ação redistributiva entre os próprios sistemas de ensino (Brasil, 1988). Assim, a Constituição não concebeu a descentralização educacional como simples transferência de atribuições, mas como uma arquitetura cooperativa na qual autonomia e interdependência devem coexistir.

Essa perspectiva é particularmente importante porque a descentralização, quando desacompanhada de mecanismos de coordenação, pode ampliar desigualdades em vez de reduzi-las. A Federação brasileira apresenta expressivas diferenças econômicas, sociais, territoriais e institucionais entre seus entes, fazendo com que estados e municípios disponham de capacidades distintas para formular, financiar e implementar políticas educacionais. Para Abrucio (2010), as relações intergovernamentais constituem dimensão decisiva das políticas públicas em uma federação, pois a distribuição formal de competências não garante, por si só, a existência de mecanismos efetivos de cooperação. No caso educacional, esse problema manifesta-se especialmente quando responsabilidades são descentralizadas sem que sejam acompanhadas por recursos suficientes, capacidade administrativa e arenas institucionais permanentes de negociação.

Nesse contexto, Cury (2008) destaca que a construção de um Sistema Nacional de Educação está relacionada às próprias características históricas da sociedade brasileira, marcada por desigualdades persistentes e por uma tradição de organização educacional fragmentada. O desafio consiste em produzir uma

estrutura capaz de assegurar unidade nacional sem eliminar a diversidade regional e a autonomia dos entes federados. A ideia de sistema, portanto, não deve ser confundida com uniformização. Ao contrário, pressupõe a articulação de partes diferenciadas em torno de finalidades comuns, normas compartilhadas, mecanismos de cooperação e responsabilidades claramente estabelecidas. Essa compreensão permite interpretar o SNE como instrumento de integração federativa e não como mecanismo de centralização administrativa.

A literatura empírica sobre as relações intergovernamentais na educação demonstra, contudo, que a colaboração historicamente ocorreu de maneira desigual e pouco institucionalizada. Estudo realizado por Segatto e Abrucio (2016), envolvendo seis estados brasileiros, identificou diferentes padrões de cooperação entre governos estaduais e municipais, evidenciando situações nas quais predominavam relações mais estruturadas e outras caracterizadas por baixa institucionalização e limitada coordenação. Os autores demonstraram que a cooperação federativa na educação não ocorre automaticamente em razão da previsão constitucional, dependendo da existência de incentivos, capacidades institucionais, mecanismos de negociação e estruturas permanentes de coordenação.

É nesse ponto que a institucionalização do SNE representa uma mudança qualitativa no ordenamento educacional brasileiro. A Lei Complementar nº 220, de 31 de outubro de 2025, instituiu formalmente o SNE e estabeleceu normas de cooperação entre União, estados, Distrito Federal e municípios para a elaboração e implementação de políticas, programas e ações educacionais em regime de colaboração. A norma define o SNE como um conjunto de relações destinadas a articular os sistemas de ensino e integrar suas ações relativas às políticas educacionais, respeitando a organização federativa da educação nacional. Entre seus princípios, destacam-se a autonomia e a interdependência dos entes federados e a organização federativa da educação escolar brasileira (Brasil, 2025).

A concepção adotada pela legislação é relevante porque supera uma interpretação segundo a qual a existência de um sistema nacional implicaria necessariamente redução da autonomia dos governos subnacionais. A autonomia federativa não significa independência absoluta, mas capacidade de atuação dentro de uma ordem constitucional que pressupõe relações de interdependência. Tavares (2023), ao analisar o SNE à luz da teoria do federalismo, sustenta que sua instituição não é incompatível com a autonomia dos entes federados, desde que sua estrutura seja organizada adequadamente e preserve as competências constitucionalmente estabelecidas. Nesse sentido, a cooperação não elimina a autonomia; ao contrário, cria condições para que ela seja exercida de maneira articulada e orientada à concretização de direitos sociais.

A articulação federativa envolve, portanto, diferentes dimensões. A primeira é política, relacionada à criação de espaços permanentes de negociação e pactuação entre os governos. A segunda é técnica, vinculada à produção de normas, referenciais, dados e instrumentos comuns de planejamento, monitoramento e avaliação. A terceira é financeira, associada à distribuição e redistribuição de recursos segundo critérios capazes de enfrentar desigualdades de capacidade fiscal e de oferta educacional. A quarta é institucional, relacionada à definição clara das responsabilidades de cada ente e à construção de mecanismos que reduzam sobreposições, lacunas e descontinuidades nas políticas públicas (Tavares, 2023). O próprio SNE, conforme orientações do Ministério da Educação, busca promover maior clareza quanto às responsabilidades federativas, integração

de informações, pactuação de referenciais e redistribuição de recursos para localidades e populações que mais necessitam.

Essa perspectiva também permite compreender que o regime de colaboração deve ultrapassar a lógica de programas isolados ou de cooperações circunstanciais. A colaboração efetiva exige continuidade institucional, planejamento integrado e capacidade de pactuação. Estudos recentes continuam apontando fragilidades nesse campo, especialmente diante da heterogeneidade das capacidades institucionais dos entes e da persistência de relações assimétricas entre os níveis de governo (Farias, 2024). Dessa maneira, a institucionalização do SNE representa uma oportunidade para transformar práticas fragmentadas de cooperação em uma arquitetura federativa mais estável, transparente e orientada por objetivos nacionais comuns.

A articulação federativa deve, finalmente, ser compreendida como condição para a efetivação do direito à educação em um país territorialmente extenso e socialmente desigual. Farias (2024) argumenta que a função do SNE não consiste apenas em coordenar estruturas administrativas, mas em criar condições para que o acesso, a permanência, a aprendizagem e a qualidade educacional não dependam exclusivamente da capacidade financeira ou institucional do ente responsável pela oferta. A cooperação federativa assume, nesse sentido, uma dimensão de justiça educacional, pois permite combinar padrões nacionais de qualidade com reconhecimento das especificidades territoriais. A consolidação do SNE dependerá, portanto, da capacidade de converter a previsão normativa em mecanismos concretos de pactuação, financiamento, assistência técnica, produção de informações, monitoramento e participação social.

5 DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A CONSOLIDAÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

A consolidação do SNE constitui um dos principais desafios contemporâneos da política educacional brasileira, especialmente porque sua institucionalização não se encerra na criação de um marco jurídico. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como direito social e determinou que União, estados, Distrito Federal e municípios organizassem seus sistemas de ensino em regime de colaboração, atribuindo à União função redistributiva e supletiva e vinculando o planejamento educacional à articulação entre as diferentes esferas federativas. O texto constitucional também determinou, por meio do artigo 214, que o Plano Nacional de Educação deveria articular o SNE em regime de colaboração (Brasil, 1988).

Durante décadas, entretanto, a ausência de regulamentação específica das relações cooperativas entre os entes federados constituiu importante obstáculo à materialização de uma organização sistêmica da educação nacional. Saviani (2010) identifica, nesse percurso, desafios de natureza econômica, política, ideológica e legal, demonstrando que a construção de um sistema nacional envolve não apenas decisões administrativas, mas disputas em torno do financiamento, da continuidade das políticas públicas, das concepções de educação e da própria organização federativa. Cury (2008), por sua vez, sustenta que um sistema nacional precisa articular unidade e diversidade, evitando tanto a centralização excessiva quanto a dispersão decorrente de autonomias exercidas sem mecanismos

efetivos de cooperação.

Nesse sentido, um primeiro desafio para a consolidação do SNE consiste em transformar o regime de colaboração de princípio constitucional em prática institucional permanente. A autonomia dos entes federados não pode ser confundida com isolamento decisório, assim como a coordenação nacional não pode significar subordinação das redes estaduais e municipais à União. O federalismo educacional pressupõe relações de interdependência, nas quais competências, recursos e responsabilidades sejam articulados em função de objetivos comuns. Para Dourado (2013), as assimetrias existentes entre os entes federados constituem um dos principais obstáculos à efetivação do direito à educação, exigindo maior coordenação federativa e mecanismos capazes de reduzir desigualdades educacionais. A questão permanece atual, sobretudo porque a Constituição atribui aos diferentes entes responsabilidades distintas, mas interdependentes, na oferta educacional.

Outro desafio fundamental refere-se às desigualdades econômicas, sociais e territoriais que atravessam o federalismo brasileiro. Existem municípios e estados apresentam capacidades fiscais, administrativas e técnicas bastante distintas, o que repercute diretamente nas condições de oferta da educação pública. Nesse cenário, a consolidação do SNE depende do fortalecimento da função redistributiva e supletiva da União e do aperfeiçoamento dos mecanismos de financiamento educacional. A Emenda Constitucional nº 108/2020 ampliou essa perspectiva ao estabelecer que os entes federados devem assegurar universalização, qualidade e equidade do ensino obrigatório e exercer ação redistributiva em relação às suas escolas (Brasil, 2020).

O financiamento, portanto, não constitui dimensão acessória do SNE, mas condição estrutural para sua efetividade. A existência de responsabilidades compartilhadas sem correspondência adequada entre atribuições, capacidade financeira e disponibilidade de recursos pode produzir uma descentralização marcada pela transferência de encargos aos governos subnacionais. Como argumenta Arretche (2002), o federalismo brasileiro distribui autoridade política entre diferentes níveis de governo, mas as capacidades estatais e fiscais permanecem desigualmente distribuídas. No campo educacional, isso significa que a cooperação federativa precisa estar associada a mecanismos redistributivos capazes de assegurar condições mais equitativas de oferta.

Um terceiro desafio consiste em superar a fragmentação das políticas educacionais. A multiplicidade de programas, projetos e ações governamentais, muitas vezes formulados de maneira descontínua, pode dificultar a construção de políticas de Estado e produzir sobreposição de iniciativas. A institucionalização do SNE oferece, nesse aspecto, a possibilidade de estabelecer maior integração entre planejamento, financiamento, execução, monitoramento e avaliação. A Lei Complementar nº 220/2025 representa avanço relevante ao instituir o SNE e fixar normas para a cooperação entre União, estados, Distrito Federal e municípios na elaboração e implementação de políticas, programas e ações educacionais em regime de colaboração (Brasil, 2025).

A nova legislação cria, assim, condições institucionais para que a articulação federativa deixe de depender exclusivamente de iniciativas conjunturais de governos específicos. Entre seus elementos estão mecanismos de governança interfederativa, comissões de articulação entre os entes, planejamento, monito-

ramento, avaliação, financiamento e produção integrada de informações educacionais. A própria concepção oficial do SNE destaca a necessidade de maior clareza quanto às responsabilidades federativas, integração de dados, pactuação de referenciais e protocolos e redistribuição de recursos para localidades e populações que apresentam maiores necessidades educacionais (Brasil, 2025).

A consolidação do sistema, contudo, também dependerá da capacidade de construir uma governança democrática. A articulação federativa não deve restringir-se às relações entre governos, pois a política educacional envolve profissionais da educação, estudantes, famílias, instituições de ensino, conselhos e organizações da sociedade civil. Nesse aspecto, a participação social deve funcionar como mecanismo de legitimidade, acompanhamento e controle das políticas públicas. A experiência histórica demonstra que a institucionalização de estruturas participativas não garante, por si só, participação substantiva; é necessário assegurar condições políticas e institucionais para que esses espaços influenciem efetivamente o planejamento e a avaliação das políticas educacionais.

Outro aspecto decisivo refere-se à capacidade técnica e administrativa dos sistemas subnacionais. A consolidação do SNE exigirá que municípios e estados disponham de estruturas de planejamento, equipes qualificadas, sistemas de informação, capacidade de monitoramento e mecanismos de avaliação compatíveis com suas responsabilidades. A cooperação federativa, nesse sentido, deve incluir assistência técnica, formação continuada, compartilhamento de tecnologias e desenvolvimento institucional. Sem essa dimensão, existe o risco de que normas nacionais sejam formalmente pactuadas, mas encontrem dificuldades de implementação nos territórios.

Desse modo, a consolidação do SNE apresenta simultaneamente desafios e possibilidades. Os desafios estão associados às desigualdades federativas, à fragmentação histórica das políticas, à insuficiência de capacidades institucionais e à necessidade de compatibilizar autonomia e coordenação. As possibilidades decorrem da existência de um marco constitucional consolidado e, mais recentemente, da institucionalização legal do SNE pela Lei Complementar nº 220/2025. A nova configuração normativa permite avançar de um cenário marcado pela reivindicação histórica de regulamentação para outro centrado na implementação concreta da cooperação federativa.

A perspectiva defendida por Cury (2008) de articulação entre unidade e diversidade permanece central: um sistema nacional efetivo deve estabelecer referências comuns e garantir direitos, sem eliminar a autonomia dos entes federados e as especificidades territoriais. Nessa direção, o SNE poderá contribuir para superar a fragmentação das políticas educacionais e fortalecer uma concepção de federalismo cooperativo orientada pela equidade, pela qualidade social e pela garantia do direito à educação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que a discussão sobre o SNE está diretamente vinculada à própria configuração do federalismo brasileiro e aos desafios históricos de efetivação do direito à educação. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu importantes fundamentos para a organização federativa da educação, reconhecendo a autonomia de União, esta-

dos, Distrito Federal e municípios e, simultaneamente, determinando a organização dos sistemas de ensino em regime de colaboração. Entretanto, a trajetória posterior demonstrou que a previsão constitucional, embora indispensável, não foi suficiente para produzir, por si só, mecanismos permanentes de coordenação, cooperação e integração das políticas educacionais.

Nesse sentido, a literatura educacional analisada evidencia que a construção de um sistema nacional esteve historicamente condicionada por obstáculos políticos, econômicos, jurídicos e institucionais. Cury (2008) destaca que as desigualdades sociais e as particularidades do federalismo brasileiro constituíram importantes barreiras à organização de um sistema nacional capaz de articular unidade e diversidade. Saviani (2008), igualmente, demonstra que a construção de um sistema educacional articulado exige enfrentar problemas relacionados ao financiamento, à descontinuidade das políticas públicas, às disputas político-ideológicas e à necessidade de uma base normativa capaz de assegurar maior organicidade à educação nacional. Dourado (2013), por sua vez, evidencia que as assimetrias federativas constituem obstáculo relevante à garantia do direito à educação, tornando necessária a regulamentação do regime de colaboração e o fortalecimento da coordenação federativa.

A institucionalização do SNE pela Lei Complementar nº 220, de 31 de outubro de 2025, representa, nesse percurso histórico, uma mudança qualitativa no ordenamento educacional brasileiro. A legislação estabelece normas de cooperação entre União, estados, Distrito Federal e municípios e define o SNE como conjunto de relações voltadas à articulação dos sistemas de ensino e à integração das ações relativas às políticas educacionais, preservando a organização federativa. Dessa maneira, o desafio contemporâneo desloca-se da discussão sobre a necessidade de instituir o sistema para a tarefa de consolidar sua implementação, assegurando que suas estruturas, mecanismos de pactuação e instrumentos de planejamento produzam efeitos concretos sobre as redes e sistemas de ensino.

Os resultados da análise indicam que a articulação federativa constitui o eixo estruturante dessa consolidação. O SNE não deve ser compreendido como instrumento de centralização das decisões educacionais na União, tampouco como simples reunião formal dos sistemas de ensino existentes. Sua razão de ser está na construção de relações cooperativas capazes de compatibilizar autonomia e interdependência federativa. A própria Lei Complementar nº 220/2025 estabelece como objetivo promover o regime de colaboração considerando simultaneamente a autonomia e a interdependência dos sistemas de ensino, além de articular o planejamento, a definição de prioridades, a distribuição de recursos, o monitoramento e a avaliação das políticas educacionais.

Outro aspecto fundamental diz respeito às desigualdades territoriais e às diferentes capacidades administrativas e fiscais dos entes federados. A descentralização da oferta educacional não produz automaticamente equidade, sobretudo em um país caracterizado por profundas diferenças socioeconômicas entre regiões e municípios. Por essa razão, a consolidação do SNE precisa estar associada ao fortalecimento das funções redistributiva e supletiva da União e à adoção de mecanismos de financiamento capazes de assegurar condições adequadas de oferta educacional. A previsão de assistência técnica e financeira e a referência ao Custo Aluno-Qualidade presentes na legislação constituem possibilidades importantes para enfrentar esse problema, desde que acompanhadas de capacidade efetiva de implementação, transparência e controle social.

Também se evidencia a necessidade de superar a fragmentação das políticas educacionais. A existência de diferentes programas, instrumentos de avaliação, sistemas de informação e formas de planejamento, quando desenvolvidos de maneira pouco articulada, pode produzir sobreposição de ações e dificuldades de continuidade. O SNE oferece a possibilidade de integrar planejamento, financiamento, avaliação, produção de dados e definição de padrões nacionais de qualidade. A previsão de uma infraestrutura nacional de dados educacionais e de mecanismos de monitoramento coordenado representa, nesse sentido, uma oportunidade para qualificar a tomada de decisão e ampliar a capacidade de diagnóstico e acompanhamento das políticas públicas.

Entretanto, a institucionalização normativa não assegura automaticamente a efetividade do sistema. Será necessário construir capacidades institucionais nos estados e municípios, qualificar os processos de planejamento, fortalecer equipes técnicas, ampliar a cooperação regional e assegurar participação democrática nos espaços de pactuação e controle social. A efetividade do SNE dependerá, portanto, da capacidade dos diferentes atores federativos de transformar as normas de cooperação em práticas permanentes de gestão pública educacional.

Conclui-se, assim, que o SNE representa uma possibilidade concreta de aperfeiçoamento do federalismo educacional brasileiro, especialmente por estabelecer bases mais sistemáticas para a cooperação entre os entes federados. Seu potencial reside na capacidade de articular autonomia, responsabilidade compartilhada, financiamento redistributivo, planejamento integrado, padrões de qualidade, avaliação e participação social. Todavia, sua consolidação exige compromisso político continuado e capacidade institucional para transformar a previsão legal em práticas efetivas.

Desse modo, o SNE deve ser compreendido menos como uma estrutura administrativa adicional e mais como uma arquitetura de cooperação federativa orientada à garantia do direito à educação. Seu êxito dependerá da superação da fragmentação histórica das políticas, da redução das desigualdades territoriais e do fortalecimento das capacidades estatais. A institucionalização realizada em 2025 inaugura, portanto, uma nova etapa: o principal desafio passa a ser fazer com que a articulação prevista juridicamente se converta em cooperação efetiva nos territórios, contribuindo para uma educação pública mais equitativa, democrática, integrada e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. Federalismo e políticas públicas: o impacto das relações intergovernamentais no Brasil. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (org.). *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília, DF: UNESCO, 2010. p. 39-70.

ARRETCHE, Marta. Relações federativas nas políticas sociais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 25-48, set. 2002.

ARRETCHE, Marta. Federalismo e políticas sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 17-26, abr./jun. 2004.

ARRETCHE, Marta. Federalismo e igualdade territorial: uma contradição em termos? *Dados: Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 53, n. 3, p. 587-620, 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020*. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do ICMS e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2020.

BRASIL. **Lei** *Complementar nº 220, de 31 de outubro de 2025*. Institui o Sistema Nacional de Educação (SNE) e fixa normas para a cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para elaboração e implementação de políticas, de programas e de ações educacionais, em regime de colaboração. Brasília, DF, 2025.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Federalismo político e educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. Sistema Nacional de Educação, federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, jul./set. 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Federalismo, PNE e SNE. In: DOURADO, Luiz Fernandes; AZEVEDO, Janete Maria Lins de (org.). *Relações federativas e Sistema Nacional de Educação*. Camaragibe: CCS Gráfica e Editora, 2016. p. 35-78.

FARIAS, Laurimar de Matos. O sistema federativo e o regime de colaboração: entre o proposto e o possível. *Aracê*, [S. l.], v. 6, n. 4, p. 13798-13812, 2024. DOI: 10.56238/arev6n4-163.

FURTADO, Roberval Angelo. A regulamentação do sistema nacional de educação: análise e reflexões. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 31, 2026. DOI: 10.1590/S1413-24782026310085.

SAVIANI, Dermeval. Sistema de educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 380-412, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-392, maio/ago. 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2014.

SEGATTO, Catarina Ianni; ABRUCIO, Fernando Luiz. A cooperação em uma federação heterogênea: o regime de colaboração na educação em seis estados brasileiros. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 411-429, 2016. DOI: 10.1590/S1413-24782016216522.

TAVARES, Letícia Antunes. *O Sistema Nacional de Educação e o regime de colaboração no Brasil: análise crítica à luz da teoria do federalismo*. 2023. Tese (Doutorado em Direito do Estado) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

ÍNDICE REMISSIVO

Acessibilidade – 20-21, 23, 26
Afetividade – 18-19, 21
Ambiente educacional – 19, 21-22, 27
Aprendizagem – 13-27
Aprendizagem significativa – 18
Aprendizagem socioemocional – 19
Articulação federativa – 50, 54, 56-61
Autonomia federativa – 50-55, 57, 59-60
Avaliação de produtos educacionais – 30, 34
Bem-estar – 22
Constituição Federal de 1988 – 49-51, 53, 55-56, 58, 60
Cooperação federativa – 49, 51, 54, 57-62
Custo Aluno-Qualidade – 61
Desigualdades educacionais – 49-50, 59-62
Direito à educação – 50-62
Docência – 13-27, 30-32, 40-44
Educação básica – 30-36, 43, 45
Educação inclusiva – 19, 22-23, 25, 27
Equidade educacional – 52-53, 56, 59-61
Federalismo – 49-57, 59-62
Financiamento educacional – 49-51, 53, 55, 58-62
Formação continuada – 33, 35, 39-40, 43-44
Formação docente – 30-33, 36-37, 39-44
Gestão educacional – 33, 35, 42, 44
Infraestrutura educacional – 13-17, 19-27
Interdisciplinaridade – 13, 15-17, 22, 25, 27, 44-45
Lei Complementar nº 220/2025 – 49, 54, 57, 59-61
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 50, 52
Mediação pedagógica – 14, 17, 19-20, 23
Mestrado Profissional em Educação – 30-45

Monitoramento educacional – 49, 55, 57-62
Pactuação federativa – 54-55, 57-58, 60-62
Pesquisa aplicada – 30-31, 34, 39, 41-42, 44-45
Planejamento educacional – 49, 58, 62
Plano Nacional de Educação – 50, 52-55, 58
Políticas públicas educacionais – 49-62
Pós-graduação stricto sensu – 31, 33, 35-36, 39-41
Práticas pedagógicas – 15-16, 19-21, 24-26, 31, 40, 42, 45
PRISMA (protocolo) – 37
Processos cognitivos – 13-17, 19-27
Produção científica – 30-33, 35, 42, 44-45
Produtos educacionais – 30-45
Psicanálise – 13-17, 24, 26
Psicopedagogia – 13-16, 21, 24, 26
Quadripé da Aprendizagem – 13, 15-17, 19-20, 22-23, 25-27
Qualidade educacional – 20-21, 23, 30-31, 43, 45, 58
Regime de colaboração – 49-54, 56-59, 61
Revisão sistemática – 30-32, 35-36, 38, 42, 44
Saúde mental – 13, 15-17, 19-27
Sistema Nacional de Educação (SNE) – 49-62
Subjetividade – 14, 16-17, 21, 24
Tecnologias educacionais – 19-20, 23, 26, 41, 45
Teoria e prática – 30-31, 34, 39-40, 42
Transformação social – 30, 32, 45

BIOGRAFIA DO AUTOR



ADELCIO MACHADO DOS SANTOS

O Prof. Dr. Adelcio Machado dos Santos é pedagogo. Doutor em Engenharia, Gestão e Mídia do Conhecimento (UFSC). Pós-Doutor em Administração e Gestão do Trabalho. Mestre em Relações Internacionais. Licenciado em Pedagogia. Labora nas seguintes áreas de pesquisa: Economia Política Internacional, Gestão de Políticas Públicas, Sociologia das Emoções, Constitucionalismo, Artes Visuais, Planejamento Urbano e Regional, Saúde Coletiva e Desenvolvimento Rural.

Ex-Reitor, coordenador de curso, vogal da Comissão Própria de Avaliação (CPA), Núcleos Docentes Estruturante (NDE) e colegiado de curso. Integrou os Conselhos Estaduais de Educação, Cultura e Desportos em Santa Catarina.

Militou no "staff" da Assembleia Constituinte de Santa Catarina, Assembleia Legislativa de Santa Catarina, Tribunal de Contas de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação e Secretaria de Estado da Fazenda.

Avaliador científico de projetos, eventos, editoras e periódicos. Consultor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) e Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC).

Vogal das seguintes instituições: Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPP). Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração (ANPAD), Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito (CONPEDI), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Estudos de Lazer (ANPEL), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Turismo (ANPTUR), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (ANCIB), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) e Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. (ABRACE), Associação Keynesiana Brasileira (AKB).

Registrado nas seguinte organizações de controle corporativo/SC: CORECON, CREA, CRA, CRQ, CONRERP, CRECI, OMB, OAB, CRBio, MT.

Por final, deu a lume a 126 livros, 170 capítulos de livros e 519 artigos científicos.

A obra Educação: estruturas para efetividade do aprendizado apresenta uma reflexão sobre os fatores que sustentam a aprendizagem, articulando docência, infraestrutura, processos cognitivos e saúde mental. Examina a contribuição do mestrado profissional para a formação docente e os desafios da organização federativa da educação brasileira. Ao integrar perspectivas pedagógicas, profissionais e institucionais, destaca caminhos para fortalecer a qualidade educacional e o direito de aprender.

EDITORA NOVUS
LIVROS ACADÊMICOS

ISBN 978-65-84364-98-1